

Tünde Sárvári

EVALUATION IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Tünde Sárvári

EVALUATION IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT



Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó / Hochschulverlag Gyula Juhász
Szeged, 2024



A kiadást támogatta/Mit Unterstützung von:
Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Universität Szeged, Pädagogische Fakultät „Gyula Juhász“

Lektoriert von
Dr. Katalin Boócz-Barna und Dorothee Lehr-Balló

ISBN 978-963-648-036-3 (nyomtatott)
ISBN 978-963-648-037-0 (pdf)

© Tünde Sárvári, 2024
Borító/Umschlag: Gergő Toldi
© Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó/Hochschulverlag Gyula Juhász, 2024

© Minden jog fenntartva. Bármilyen másolás, sokszorosítás, fordítás, illetve adatfeldolgozó rendszerben való tárolás a kiadó/a szerző előzetes írásbeli hozzájárulásához van kötve.

Die Autorin des Bandes. Alle Rechte vorbehalten, insbesondere das der Übersetzung und des öffentlichen Vortrags, auch einzelner Teile. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung der Redaktion/der Autorin reproduziert, vervielfältigt oder verbreitet werden.

INHALT

EINLEITUNG	7
DANKSAGUNG	10
1 EVALUATION	11
1.1 Zur Begrifflichkeit	11
1.2 Funktionen der Evaluation	13
1.3 Grundlegende Typen der Evaluation	20
1.4 Maßgebende Dokumente der Evaluation im Fremdsprachenunterricht	23
2 TESTS UND PRÜFUNGEN	35
2.1 Zur Begrifflichkeit	35
2.2 Grundlegende Typen von Tests	36
2.3 Aufgabentypen von Tests	45
2.4 Bewertung von sprachlichen Leistungen	54
2.5 Empfehlungen zur effektiven Vorbereitung auf Prüfungen und Tests	55
3 FEEDBACK IM UNTERRICHT	60
3.1 Zur Begrifflichkeit	60
3.2 Feedback-Regeln	62
3.3 Feedback-Methoden	64
3.4 Kriterien zur Auswahl von Feedback-Methoden	74
3.5 Praktische Hinweise zur Planung, Durchführung und Auswertung von Feedback-Arbeit	75
3.6 Lernförderliches Feedback mit digitalen Tools	77
3.7 Feedback in Online-Kontexten	80
4 PORTFOLIO	83
4.1 Zur Begrifflichkeit	83
4.2 Das Europäische Sprachenportfolio	87
4.3 Das Kinderportfolio	96
4.4 Portfolios und DaF-Lehrwerke	101
5 FEHLER UND FEHLERKORREKTUR	107
5.1 Zur Begrifflichkeit	107
5.2 Ursachen für Fehler	110

5.3 Fehlerklassifikationen	112
5.4 Fehlerbewertung, Fehlergewichtung.....	115
5.5 Fehlerkorrektur	116
5.5.1 Schriftliche Fehlerkorrektur	117
5.5.2 Mündliche Fehlerkorrektur.....	125
5.5.3 Korrekturspiele	128
LÖSUNGEN.....	136
GLOSSAR.....	143
LITERATUR	161

EINLEITUNG

Evaluation ist heutzutage ein Kernbegriff sowohl im individuellen Lern- und Lehrprozess als auch im institutionellen Qualitätsmanagement. Das Ziel der Evaluation im Fremdsprachenunterricht besteht darin, einerseits die Lernenden und ihre Sprachkompetenz zu beurteilen, andererseits den Unterricht zu beurteilen und zu evaluieren. Im vorliegenden Buch werden die unterschiedlichen Facetten der Evaluation inklusive der Fehlerkorrektur erörtert. Evaluation wird dabei als **Oberbegriff** für alle Formen der Leistungsbeurteilung und Leistungsbewertung verstanden. Die erläuterten Methoden verstehen sich als sich gegenseitig ergänzende Verfahren. Die einzelnen Kapitel des Buches leisten einen Beitrag zur Entwicklung der **Evaluationskompetenz** der (angehenden) Sprachlehrenden, die eine der wichtigsten Komponenten in den neuesten Ansätzen und Curricula für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen ist.

Aus diesem Grund plädiere ich dafür, dass dieses Thema in den Fokus der Aufmerksamkeit der (angehenden) Sprachlehrenden im Rahmen von Lehreraus- und -fortbildungen gerückt werden soll. Demzufolge **spricht das vorliegende Buch** sowohl Lehramtsstudierende als auch Sprachlehrende **an**, die Fremdsprachen, vor allem Deutsch als Fremdsprache (im Weiteren DaF), unterrichten (werden).

Das Buch enthält 5 Kapitel, die die verschiedenen Aspekte der Evaluation im Fremdsprachenunterricht darstellen und analysieren. **Kapitel 1** behandelt die wichtigsten Funktionen und Typen der Evaluation. Jede Form der Evaluation erfordert eine Bezugsgröße. Im schulischen Kontext wird sie im Allgemeinen durch Curricula und Lehrpläne vorgegeben, die als maßgebende Dokumente eine wichtige Grundlage liefern. Deshalb werden in diesem Kapitel zugleich die entsprechenden europäischen und ungarischen Dokumente des Bildungswesens erörtert.

Tests und Prüfungen sind feste Bestandteile der Evaluation. Diese Begriffe werden im Kontext des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen oft synonym verwendet. Beide sind kontrollierte Verfahren der Leistungsmessung, aber es gibt auch Unterschiede zwischen diesen formellen Formen der Evaluation. **Kapitel 2** geht auf diese Ähnlichkeiten und Unterschiede ein, indem es die grundlegenden Typen von Tests und Prüfungen sowie die wichtigsten Testaufgabenformate erläutert. Darüber hinaus werden die formalen und kommunikativen Bewertungskriterien thematisiert und Empfehlungen zur effektiven Vorbereitung auf Prüfungen und Tests formuliert.

Über den Stellenwert einer Feedback-Kultur im Unterricht wird mindestens seit dem Erscheinen der sog. Hattie-Studie (Hattie 2009) immer wieder diskutiert. Die deutsche Übersetzung der Metastudie „Visible Learning“ von John Hattie erschien 2013 unter dem Titel „Lernen sichtbar machen“. Die deutschsprachige Ausgabe wurde von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer übersetzt und überarbeitet. In seiner Studie, in

der er förderliche und hemmende Elemente des Lernprozesses untersucht, hob er u. a. die Bedeutung des lernfördernden Feedbacks hervor. **Kapitel 3** widmet sich diesem Thema und behandelt die wichtigsten Feedback-Regeln, erprobte Feedback-Methoden sowie die Kriterien zur Auswahl von Feedback-Methoden. Im Weiteren werden praktische Hinweise zur Planung, Durchführung und Auswertung von Feedback-Arbeit gegeben und auf die Rolle des lernförderlichen Feedbacks in Online-Kontexten eingegangen.

Die neue Lehr- und Lernkultur braucht neue Methoden der Leistungsbeurteilung. Eine mögliche Methode ist die Portfolioarbeit. Im europäischen Bildungswesen sind Portfolios seit mehr als zwanzig Jahren bekannt. Sie entstanden im Zusammenhang mit der Entwicklung des GER (Europarat 2001). Der Europarat schlug bereits 1997 den Einsatz eines europäischen Sprachenportfolios (*European Language Portfolio*) als Lernbegleiter und Selbstevaluationsinstrument vor. Nach dem Muster des Europäischen Sprachenportfolios wurden in vielen Ländern eigene Sprachenportfolios konzipiert. Im Fokus des **vierten Kapitels** stehen dementsprechend die Typen von Portfolios im Bereich Schule und Ausbildung. Es werden ferner die konzeptionellen Grundlagen der Portfolioarbeit erörtert sowie die Portfolioaufgaben der modernen DaF-Lehrwerke analysiert.

Das letzte Kapitel befasst sich mit dem Thema „Fehler und Fehlerkorrektur“ und bezweckt, damit zur Etablierung einer positiven Fehlerkultur beizutragen. Fehler werden oft als Makel verzeichnet. Wer aber Neuland – in unserem Fall eine neue Sprache – betritt, macht Fehler. Die Deskriptoren des GER (Europarat 2001) sind in Form von Kann-Beschreibungen formuliert, die die zu erreichenden Kompetenzen positiv beschreiben. Dies hatte eine starke Auswirkung auf die Einstellung zu Fehlern. Der Umgang mit Fehlern sollte neu erlernt werden. Die bisher überwiegend fehler- und defizitorientierte Leistungsbeurteilung sollte umgewandelt werden. Kahl (2008: 12) bezeichnet die Fehler sogar als „das Salz des Lernens“. Und es ist allgemein bekannt, dass Salz für uns Menschen lebensnotwendig ist. Um eine positive Fehlerkultur einzuführen, sollten (angehende) Lehrende die Ursachen für Fehler, die möglichen Fehlerklassifikationen sowie Fragstellungen der Fehlerbewertung und Fehlergewichtung kennen. Sie sollten mündliche und schriftliche Korrekturverfahren einsetzen, die die Lernenden motivieren. Kapitel 5 setzt sich mit diesen Schwerpunkten auseinander.

Jedes Kapitel beginnt mit einem **Zitat**, das als Warm-Up fungiert und sich das Ziel setzt, Leser:innen für das Thema zu motivieren bzw. ihre Aufmerksamkeit auf das Thema zu lenken. Dem Zitat folgt eine **Liste**, die hilft, einerseits die Schwerpunkte des jeweiligen Kapitels kurz zu überblicken, andererseits eine Leseerwartung aufzubauen bzw. Vorkenntnisse zu aktivieren. Die Kapitel enthalten **Aufgaben**, die es den Leser:innen ermöglichen, das Thema des Kapitels zu bearbeiten, ihr Wissen und Können zu vertiefen. Viele Aufgaben ermöglichen die **Selbstreflexion** sowie den **Austausch in**

der Gruppe. Da sich das Buch sowohl an angehende als auch an DaF-Lehrende in der Praxis richtet, werden einige Aufgaben **differenziert** angeboten:



Dieses Symbol bedeutet, dass die Aufgabe angehende Lehrende anspricht.



Dieses Symbol weist darauf hin, dass die Aufgabe für DaF-Lehrende in der Praxis gedacht ist.

Jedes Kapitel endet mit einem **Selbstevaluationsbogen**, mit dessen Hilfe die Leser:innen überprüfen können, inwiefern sie sich das jeweilige Thema erarbeitet bzw. ihre Lehrkompetenz erweitert haben.

Am Ende des Buches befinden sich ein **Lösungsschlüssel** mit den Antworten zu den geschlossenen Aufgaben, d. h. zu Aufgaben mit einer richtigen Lösung und ein **Glossar**, das die wichtigsten Fachbegriffe der Kapitel 1–5 umfasst. In das Buch sind einige QR-Codes eingefügt, damit die Leser:innen die angegebenen Links leichter erreichen.

Ich wünsche den Leser:innen bei der Arbeit mit diesem Buch und für ihre (zukünftige) Lehrtätigkeit viel Erfolg und Freude!

Szeged, den 30. Mai 2024

Tünde Sárvári

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Anfertigung dieses Buches unterstützt und motiviert haben. Zuerst gebührt mein besonderer Dank meiner ehemaligen Doktormutter, Dr. Katalin Boócz-Barna für ihre immer hilfreichen und inspirierenden Anregungen sowie für ihre fachlich und menschlich kompetenten Ratschläge. Mein besonderer Dank gilt Frau Dorothee Lehr-Balló für Ihr sorgfältiges, fachkundiges Korrekturlesen. Ich bedanke mich im Weiteren bei den angehenden DaF-Lehrenden des Lehrstuhls Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur der Pädagogischen Fakultät „Gyula Juhász“ der Universität Szeged, mit denen die Aufgaben des Buches erprobt wurden. Ich richte ein Dankeschön an die Pädagogischen Fakultät „Gyula Juhász“ der Universität Szeged für die finanzielle Unterstützung und abschließend an meine Familie, die stets Geduld und ein offenes Ohr für mich hatte.

1

EVALUATION

*Nicht alles, was zählt, kann gezählt werden,
und nicht alles, was gezählt werden kann, zählt!*
(Albert Einstein)

In diesem Kapitel geht es um

- die Begriffsbestimmungen ‚Evaluation‘ und ‚evaluieren‘ sowie ‚Prüfen und Testen‘
- die wichtigsten Funktionen der Evaluation
- die grundlegenden Typen der Evaluation
- die maßgebenden Dokumente der Evaluation im Fremdsprachenunterricht.

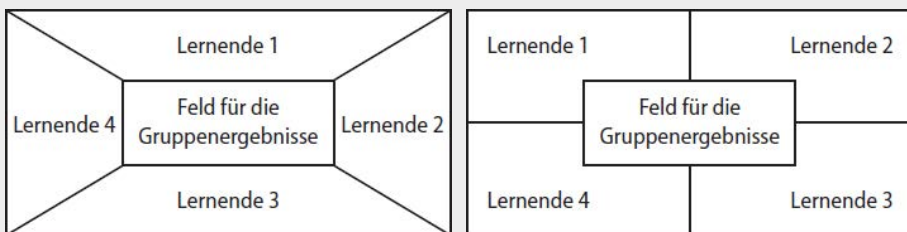
1.1 Zur Begrifflichkeit

Die Begriffe ‚*Evaluation*‘ und ‚*evaluieren*‘ werden primär in der Bildungssprache verwendet und in der Alltagssprache durch einfachere und gebräuchlichere Begriffe ersetzt. Lehrende sollten sie trotzdem kennen, weil sie im akademischen und beruflichen Umfeld häufiger auftreten.

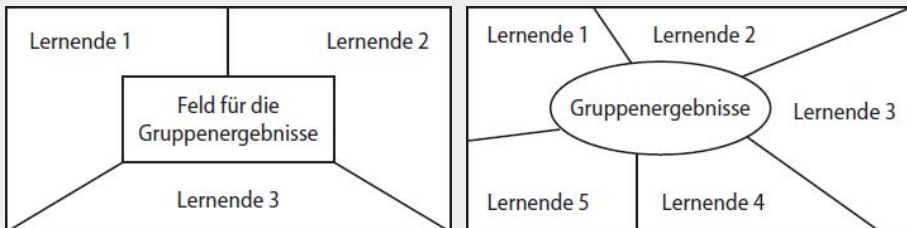
Aufgabe 1

Was fällt Ihnen ein, wenn Sie das Wort ‚Evaluation‘ oder das Verb ‚evaluieren‘ hören? Um Ihre Assoziationen und Vorkenntnisse zu sammeln, verwenden Sie die sog. Placemat-Methode.

Arbeiten Sie im optimalen Fall in Vierergruppen (Dreier- oder Fünfergruppen sind aber auch möglich). Jede Gruppe erhält einen Bogen Papier (mindestens im Format A3, besser noch größer). Zeichnen Sie auf das Papier in das Zentrum ein Feld für die Gruppenergebnisse ein und an den Außenbereichen je ein Feld pro Gruppenmitglied wie folgt:



Placemat-Vorlage für Vierergruppen



Placemat-Vorlage für Dreier- bzw. Fünfergruppen

Zuerst arbeitet jedes Gruppenmitglied für sich. Schreiben Sie in jeweils eines der äußeren Felder, die für die individuellen Ergebnisse vorgesehen sind, Ihre Ideen und Assoziationen zum angegebenen Wort.

Drehen Sie dann das Plakat im Uhrzeigersinn so, dass jeder/jede die Aufschriebe der anderen Gruppenmitglieder lesen kann. Das wird solange wiederholt, bis alle wieder vor ihren eigenen Notizen sitzen. Jedes Gruppenmitglied kann nun noch seine Aufschriebe erläutern und Fragen dazu beantworten.

Entscheiden Sie jetzt gemeinsam, welche Ergebnisse in das zentrale Gruppenfeld eingetragen werden.

Am Ende präsentieren alle Gruppen im Plenum ihre Ergebnisse.

Beim Gespräch haben Sie wahrscheinlich Stichworte, wie z. B. *Bewertung, Beurteilung, Einschätzung, Einstufung, Leistungsmessung, (Über)Prüfung, Test* genannt, was nicht überrascht. „Evaluieren“ ist ein Begriff, der aus dem Lateinischen „*evaluare*“ stammt und „*einschätzen*“ oder „*bewerten*“ bedeutet. Es bezieht sich auf einen Prozess, in dem jemand oder etwas systematisch untersucht, sach- und fachgerecht bewertet oder beurteilt wird.

Im **Bildungsbereich** betrifft die Evaluation einerseits die **Leistungsmessung im Unterricht**, andererseits das **institutionelle Qualitätsmanagement**, das die Qualität und Effektivität von Unterrichtsprogrammen und Bildungsmaßnahmen oder -materialien einschließlich der Leistungen der daran beteiligten Personen beurteilt (Dorner 2010, Roche 2013). Dabei werden **Faktoren** wie der Kontext (Rahmenbedingungen, individuelle Voraussetzungen), die Struktur (Methodologie, Curriculum) und das Ergebnis (Testverfahren) des Lernprozesses berücksichtigt (ebd.).

Da dieses Buch die Leistungsmessung im Unterricht fokussiert, sollte an dieser Stelle zur Rolle der **Evaluation im institutionellen Qualitätsmanagement** erwähnt werden, dass es ein eigenverantwortlicher und kontinuierlicher Prozess ist. Sie verfolgt das Ziel, „die Wirkung der gewählten Qualitätsmaßnahmen in Bezug auf die gesetzten Ziele zu ermitteln und auf dieser Grundlage die weiteren Qualitätsmaßnahmen in der Schule, im Unterricht in der Vorbereitung, bei der Auswertung usw. zu planen und weiterzuentwickeln“ (Roche 2013: 231). Dafür werden Instrumente der Fremd- und Selbstevaluation (s. Kapitel 1.2) wie beispielsweise Fragebögen, Beobachtungsbögen, Checklisten, Portfolios verwendet. Die Evaluationsverfahren basieren meistens auf internationalen Standards.

Der Begriff ‚Evaluation‘ wird oft als Synonym für Testen und/oder Prüfen verwendet. Diese sind aber nur Komponenten der Evaluation. Evaluation ist ein Oberbegriff zu Testen und Prüfen (vgl. Kapitel 2) und darüber hinaus betrifft sie gleichzeitig auch unterrichtliche Bewertungsformen (vgl. Kapitel 3, 4) (Finkbeiner 2003; Grotjahn/Kleppin 2017). Evaluation in diesem Sinne hat unterschiedliche Funktionen und Formen, grundlegende Typen, deren Kenntnis für eine professionelle Lehrpersönlichkeit unerlässlich ist.

1.2 Funktionen der Evaluation

Der Einsatz von Evaluation kann unterschiedliche Funktionen haben. Grotjahn und Kleppin (2017: 12–13) erläutern die wichtigsten Funktionen aus drei Perspektiven: aus der Sicht der Lehrenden, aus der Perspektive der Lernenden und aus einer bildungspolitischen Perspektive. **Aus der Sicht der Lehrenden** hat die Evaluation meistens folgende Funktionen (ebd.):

- Diagnose

- Förderung
- Einstufung
- Erkennen von Fortschritten
- Feststellung des Erreichens von Lernzielen, curricularen Vorgaben usw.
- Auslese und Zulassung
- Erstellen einer Rangordnung innerhalb einer Lerngruppe
- Vergabe von Noten
- Vergleich mit anderen Lerngruppen
- Rückmeldung
- Motivierung der Lernenden
- Disziplinierung
- Entwicklung diagnostischer und reflexiver Kompetenzen.

Aufgabe 2

Diskutieren Sie kurz in Murrelgruppen, d. h. in Zweiergruppen mit dem direkten Nachbarn/der direkten Nachbarin, was Ihnen einfällt, wenn Sie das Wort ‚*Diagnose*‘ oder das Verb ‚*Diagnostizieren*‘ hören. Tauschen Sie sich dazu anschließend im Plenum aus.

Die Begriffe ‚**Diagnose**‘ und ‚Diagnostizieren‘ werden meistens mit Erfahrungen aus dem medizinischen und teilweise auch aus dem psychologischen Bereich assoziiert. Man geht zum Arzt, wenn „etwas nicht stimmt“. Der Arzt erstellt aufgrund der Symptome eine Diagnose und schlägt eine Behandlung/Therapie vor. Vergleichbares findet auch in psychologischen Untersuchungen statt. In der Diagnose wird in diesen Fällen immer ein Defizit genannt, ein medizinisches Problem, das behandelt werden soll, damit es behoben oder zumindest gelindert wird. **Aus pädagogischer Sicht** ist die Diagnose eine wichtige Bedingung für wirksames Unterrichten. Sie geht dem Fördern und Bewerten voraus. Im Laufe von schulischen Bildungsprozessen müssen immer wieder Bewertungen der Lernenden erstellt und dokumentiert werden, wobei ihr erreichter Leistungsstand möglichst genau beschrieben und in der Regel in Noten übersetzt wird. Die Kenntnis eines Lernstandes ist aber nur eine und oft nicht die wichtigste Information. Die Person der Lernenden sollte ganzheitlich, d. h. mit ihrem sozialen Umfeld und ihrer sozialen Einbindung in den Blick genommen werden. Darüber hinaus spielen dabei die Fähigkeiten, das Potenzial und der Lernwille der Lernenden eine entscheidende Rolle. Bei einer Diagnose ist demzufolge zu klären, welche **Stärken und Schwächen** bei den Lernenden vorliegen. Ihr **Förderbedarf** und ihr **Entwicklungspotenzial** werden abgeschätzt. Auch zu Beginn eines neuen Sprachkurses sollte die

Sprach- und Lernausgangslage diagnostiziert werden. Die Lernstandanalyse basiert in der Regel auf Erkenntnissen aus zuvor erhobenen Sprachtests oder auf zu Beginn gemachten Beobachtungen innerhalb der ersten Unterrichtsstunden.

Auf der Basis dieser Erkenntnisse können Förderpläne erstellt und die Lernenden individuell beraten werden. Ein für die **individuelle Förderung** im Unterricht besonders geeigneter Weg ist die innere Differenzierung (auch **Binnendifferenzierung** genannt). Der Begriff umfasst „alle jene Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden“ (Klafki/Stöcker 1991: 173).

Aufgabe 3



Denken Sie an Ihren damaligen Deutschunterricht zurück. Wann/Wo hat Ihre Lehrerin/Ihr Lehrer differenziert?

<i>Mein Deutschlehrer/ Meine Deutschlehrerin hat ... differenziert.</i>	<i>ja</i>	<i>nein</i>	<i>Wenn ja, wie?</i>
in der Einstiegsphase			
in der Erarbeitungsphase			
in der (lehrerzentrierten) Erklärungsphase			
im Unterrichtsgespräch			
in der Übungsphase			
bei den Hausaufgaben			
bei der Einzelarbeit			
bei der Partnerarbeit			
bei der Gruppenarbeit			

Welche Erfahrungen haben Sie bei den Hospitationen gesammelt?
Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.



Denken Sie über Ihren eigenen Unterricht nach: Wann/Wo differenzieren Sie?

<i>Ich differenziere...</i>	<i>ja</i>	<i>nein</i>	<i>Wenn ja, wie?</i>
in der Einstiegsphase			
in der Erarbeitungsphase			
in der (lehrerzentrierten) Erklärungsphase			
im Unterrichtsgespräch			
in der Übungsphase			
bei den Hausaufgaben			
bei der Einzelarbeit			
bei der Partnerarbeit			
bei der Gruppenarbeit			

Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.

Meine Unterrichtsbeobachtungen zeigen, dass Binnendifferenzierung überwiegend in Übungsphasen, evtl. in Erarbeitungsphasen stattfindet. Wesentlich seltener wird in einführenden Unterrichtsphasen, lehrerzentriertem Frontalunterricht und im Unterrichtsgespräch differenziert. Es gibt quantitative und qualitative Möglichkeiten der Binnendifferenzierung. Bei **quantitativer** Binnendifferenzierung wird im Unterricht nach Aufgabenmenge/Umfang differenziert. Die **qualitative** Binnendifferenzierung **bei identischen Aufgaben** erfolgt nach Sozialformen (wie Einzelarbeit, Partnerarbeit, arbeitsgleiche/arbeitsteilige Gruppenarbeit) und/oder über Zusatzhilfen (wie beispielsweise Tipps, Zusatzmaterialien, Helfer:innen/Expert:innen, Anzahl der Hilfen). **Bei unterschiedlichen Aufgaben** wird der Unterricht nach Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, Lernzielen, Bearbeitungsform, Interesse, Thema/Lerninhalt, Lernvoraussetzung oder Lerntyp differenziert gestalten.

Evaluation im Fremdsprachenunterricht zielt oft darauf ab, den Sprachstand zu Beginn eines Lernabschnittes (**Einstufung, Auslese/Zulassung**), den Lernfortschritt während des Kurses (**Lernfortschritt**) oder den Sprachstand zu einem bestimmten Zeitpunkt (in der Regel zum Abschluss des Kurses) (**Sprachstand**) festzustellen. Die Einstufung dient auch dazu, unter den Lernenden eine Art **Rangordnung** zu erstellen (vgl. Albers/Bolton 1995: 14–18; Bolton 1996: 6–8). Evaluation gibt eine **Rückmeldung** an die Lernenden, Lehrenden oder auch Eltern. Diese Rückmeldung kann auch **motivieren**, bessere Leistungen zu erreichen oder bestimmte Inhalte zu wiederholen. Dadurch sind außerdem die **diagnostischen und reflexiven Kompetenzen** der Lernenden zu fördern.

Evaluation dient häufig der **Vergabe von Noten**. Die Grundlagen der Benotung bilden alle von den Lernenden erbrachten mündlichen, schriftlichen (z. B. Schulaufgaben, Kurzarbeiten) und praktischen (z. B. Bilder in Kunsterziehung, Übungen im Sportunterricht) Leistungsnachweise. Zu Beginn des Schuljahrs sollen die Lernenden darüber aufgeklärt werden, nach welchen Gesichtspunkten diese Leistungen bewertet werden. In Bezug auf Zensuren werden immer wieder die Fragen gestellt, wie gerecht, objektiv und vergleichbar sie sind bzw. ob die Leistungsbewertung ohne Noten möglich ist.

Aufgabe 4



Denken Sie wieder an Ihren damaligen Deutschunterricht zurück. Nach welchen Gesichtspunkten wurden Ihre Leistungen bewertet? Wurden auch andere Belohnungen als nur die Notengebung angeboten (z. B. Lob, Anregungen zur Verbesserung)?

Welche Erfahrungen haben Sie bei den Hospitationen gesammelt?



Denken Sie erneut über Ihren eigenen Unterricht nach: Nach welchen Gesichtspunkten bewerten Sie die Leistungen Ihrer Lernenden? Bieten Sie auch andere Belohnungen als nur die Notengebung an (z. B. Lob, Anregungen zur Verbesserung)?

Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.

Lehrende haben bei der Benotung ihrer Lernenden in der Regel einen relativ großen Spielraum. Andererseits gibt es viele **Faktoren** (z. B. Qualität der anderen Arbeiten, Intention der Lehrperson, soziale Herkunft der Lernenden, Geschlecht der Lernenden, Stimmung der Lehrperson), die die Notengebung beeinflussen. Dies kann dazu

führen, dass verschiedene Lehrende für die gleichen Aufgaben andere Punkte und Noten geben.

Der **Streit über das Pro und Contra von Schulnoten** ist ein Dauerthema und so alt wie das Schulnotensystem selbst. Seitdem es Kritik an Zensuren gibt, suchen Pädagog:innen und Forscher:innen nach **alternativen Formen**. Vor allem die reformpädagogischen Schulen wie die Waldorfschulen und mehrere Modellschulen verzichten bis zur 9. Klasse vollständig auf Noten. Leistung wird an diesen Schulen u. a. durch Präsentationen, Portfolios und regelmäßige Entwicklungsgespräche zwischen Lehrpersonen, Eltern und Lernenden beurteilt. Alternative Bewertungsverfahren weisen viele Vorteile auf, aber sie sind auch aufwändiger. Mehr zum Thema „Alternative Bewertungsverfahren“ erfahren Sie in den folgenden Kapiteln. Bezüglich der Noten sollen an dieser Stelle noch sieben Anmerkungen von Bimmel (2006: 34) angeführt und ans Herz gelegt werden, um die mögliche Demotivierungskraft von Noten zu erläutern:

1. Angst vor schlechten Noten verdirbt vielen Lernenden die gute Laune beim Lernen.
2. Viele Schülerinnen und Schüler lernen nur noch für eine gute Note und nicht aus Interesse am Lernstoff.
3. Tests, die im schulischen Unterricht verwendet werden, sind längst nicht immer valide und zuverlässig. Noten drücken deshalb eher eine subjektive Bewertung aus und werden von den Lernenden auch so erfahren.
4. Noten verstärken nur zu oft soziale Ungleichheiten: Lernende mit guten Leistungen werden immer besser, schwache Lernende dagegen immer schwächer (sog. Matthäuseffekt¹).
5. Noten erwecken bei den Lernenden leicht den Eindruck, dass Erfolge bzw. Misserfolge der individuellen Veranlagung zuzuschreiben wären. Das Gefühl, ‚kein Talent fürs Sprachenlernen‘ zu haben, wirkt extrem demotivierend.
6. Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Lernenden einseitig mittels Notengebung zu motivieren versuchen, regen diese oft zum Spicken und Betrügen an.
7. Die Schülerinnen und Schüler erfahren ihre Lehrerinnen und Lehrer leicht als Gegner, die vor allem darauf erpicht sind, sie mittels Tests zu erwischen. Dies steht einer angstfreien, sicheren Lernatmosphäre im Wege.

1 Der Matthäus-Effekt hat seinen Namen aus der Bibel und basiert auf dem biblischen Gleichnis von den anvertrauten Talenten im Matthäus-Evangelium (Kapitel 25, Vers 29). Dort heißt es: „Denn wer da hat, dem wird gegeben werden, und er wird die Fülle haben; wer aber nicht hat, dem wird auch, was er hat, genommen werden.“ Bei diesem Effekt handelt es sich um eine soziologische These, die besagt, dass ein bereits vorhandener Erfolg weitere Erfolge wahrscheinlicher machen.

Zuletzt soll noch zur Sprache gebracht werden, dass Evaluation aus der Lehrerperspektive auch die **Disziplinierung** ermöglicht. Manche Lehrpersonen wollen Disziplinprobleme und Unterrichtsstörungen mit sog. Strafarbeiten beseitigen oder mit für die Lernenden negativen Beurteilungen die Lernenden dazu bringen, sich sozial angemessen zu verhalten. Disziplinprobleme und Unterrichtsstörungen sind ein komplexes Problem und gehören zu den schwierigen Situationen. Sie können nicht verallgemeinert werden, weil ihre Ursachen, Erscheinungsformen und Intensität sehr unterschiedlich sind.

Aufgabe 5



Erinnern Sie sich an Ihre eigene Schulzeit. Wie sind die Lehrenden damals mit Disziplinproblemen und Unterrichtsstörungen umgegangen?
Tauschen Sie sich im Plenum dazu aus.



Denken Sie über Ihren eigenen Unterricht nach: Wie gehen Sie mit Disziplinproblemen und Unterrichtsstörungen um?
Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.

Es gibt **proaktive Maßnahmen**, die helfen Unterrichtsstörungen im Vorfeld zu vermeiden (z. B. Regeln und Rituale einführen und einhalten; gutes Klassen- und Lernklima schaffen; die Unterrichtsstunde gut vorbereiten; kooperatives Lernen fördern). Sie können Störungen jedoch nicht immer verhindern. In diesen Fällen bieten sich **reaktive Maßnahmen** an. Die Lehrperson sollte möglichst ruhig und gelassen bleiben, denn Wut und Angst verschlimmern eher die Situationen. Denken Sie daran, dass sich verbale und nonverbale Reaktionen ergänzen. Die Lehrperson sollte auf die Suche nach den Ursachen der Störungen gehen. Treten die Störungen immer wieder auf, sollten die vorher vereinbarten Konsequenzen (proaktive Maßnahmen) umgesetzt werden.

Aus der Perspektive der Lernenden kann die Evaluation Informationen über den eigenen Lernstand geben; sie hilft im Zuge einer Selbstevaluation die eigenen Lernfortschritte zu erkennen; entwickelt die eigenen diagnostischen und reflexiven Kompetenzen, die für autonomes Lernen unersetzlich sind und kann dem Erwerb eines für die Lernenden wichtigen Zertifikats dienen (Grotjahn/Kleppin 2017: 13). Außerdem sollte aus dieser Sicht noch die Motivation erwähnt werden. Direkte Rückmeldungen im Unterricht können einen positiven Einfluss auf die Lernmotivation ausüben.

Aus der Perspektive der Bildungspolitik ermöglicht die Evaluation den Vergleich größerer Bildungseinheiten wie Schulen, Regionen oder Länder. Sie dient auch der

Überprüfung von bildungspolitischen Zielen in der Realität. Diese Erkenntnisse sollten bei der Entwicklung von Curricula genutzt werden, um realistische Ziele zu formulieren. Infolge des sog. Washback-Effekts kann die Evaluation den Unterricht positiv beeinflussen. Unter Washback-Effekt wird die Auswirkung von Tests auf die Gestaltung des Lehrplans, die Unterrichtspraktiken und das Lernverhalten verstanden. Dies kann sich offen oder versteckt äußern und positiver oder negativer Art sein. Von einem negativen Einfluss ist die Rede, wenn nicht für das Leben, sondern für die Prüfung gelernt wird, worauf u. a. auch Butzkamm und Plum (2006: 35) hinweisen.

1.3 Grundlegende Typen der Evaluation

Evaluation hat sowohl Produkt- als auch Prozesscharakter. Dementsprechend wird in methodischer Hinsicht zwischen summativer (punktuellem) und formativer (kontinuierlicher) Evaluation unterschieden. Findet die Bewertung am Ende eines Lernabschnitts statt, wird das Produkt, das Ergebnis fokussiert. Typische Beispiele für **summative Evaluation** sind die Zeugnisnoten am Ende des Halbjahres bzw. Jahres in der Schule oder landesweite Tests zur Überprüfung von bestimmten Standards am Ende eines bestimmten Bildungsabschnittes (z. B. nationales Testen wie *Országos kompetenciamérés*, d. h. landesweites Testen von Kenntnissen vor allem in Ungarisch und Mathematik in den Klassen 4–11 in Ungarn; *Idegen nyelvi mérés*, d. h. landesweites Testen von Fremdsprachenkenntnissen in den Klassen 6 und 8 der ungarischen Grundschulen und in der Klasse 10 der ungarischen Mittelschulen; das zweistufige Abitur in Ungarn; internationale Tests wie PISA², TIMSS³, PIRLS⁴). Diese Tests evaluieren den Lernerfolg und sind oft mit Funktionen wie Vergabe von Noten, Auslese und Zulassung verbunden.

Bei **prozessorientierter (formativer) Evaluation** fließen die Ergebnisse direkt in die Planung und Optimierung des Unterrichts zurück. Diese Art der Evaluation ist

2 PISA ist eine internationale Schulleistungsstudie und steht für „Programme for International Student Assessment“. Seit dem Jahr 2000 wird alle drei Jahre im Auftrag der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) die PISA-Studie durchgeführt. Getestet werden Kompetenzen von 15-jährigen Jugendlichen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften.

3 TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) ist eine internationale Schülerleistungsstudie der unabhängigen Forschergemeinschaft IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Sie zielt darauf ab, das mathematische und naturwissenschaftliche Grundverständnis von Lernenden auf der 4. und 8. Schulstufe international zu erkennen sowie die Rahmenbedingungen des Erwerbs dieser Kompetenzen zu untersuchen. Neben den Leistungsdaten werden auf unterschiedlichen Ebenen (Lernende, Lehrende, Schulleitung und Schulsystem sowie auf der 4. Schulstufe Eltern) Hintergrundinformationen mithilfe von Fragebögen erhoben.

4 PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) erfasst im Abstand von fünf Jahren die Lesekompetenz und Einstellungen von Lernenden auf der 4. Schulstufe zum Lesen.

in den Unterricht integriert und findet regelmäßig statt. Sie erfolgt oft als dialogische und kooperative Interaktion zwischen der Lehrperson und den Lernenden. Grotjahn/Kleppin (2017: 129–139) schlagen **die interaktionistische dynamische Evaluation (IDE)** vor, wobei die Lernenden einerseits die gezielten Feedbacks in Form von Hilfestellungen, andererseits ein spezifisches Training erhalten. Das Feedback kann nicht nur von der Lehrperson, sondern auch von den anderen Lernenden im Sinne einer Evaluation durch Lernen (*assessment as learning*) formuliert werden (näher dazu in Kapitel 3). Der Vorgang der Hilfestellung wird als **Mediation** bezeichnet. Der/Die Hilfesteller:in schlüpft dabei in die Rolle des Mediators/der Mediatorin und unterstützt mit möglichst wenig verbaler und/oder nonverbaler Hilfestellung den/die Lernenden, von sich aus die Lösung zu finden. Bei Anfänger:innen ist die Sprache der Mediation in einer sprachlich homogenen Gruppe die Erstsprache der Lernenden. Bei Fortgeschrittenen bzw. bei sprachlich heterogenen Gruppen kann sie auch in der Zielsprache durchgeführt werden. Bei Fortgeschrittenen kann dabei auch die Metasprache, d. h. die Sprache, mit der über die Sprache gesprochen wird, angewendet werden.

Wenn es sich um standardisierte Prüfungen und Tests handelt, wie z. B. die Zertifikatsprüfungen des Goethe Instituts⁵, die Prüfungen des Österreichischen Sprachdiploms⁶ oder das zweistufige Abitur in Ungarn⁷ ist die Rede von **formeller Evaluation**. Diese Prüfungen und Tests sind unabhängig von der Bezugsgruppe, von Ort und Zeit sowie von konkreter Unterrichtssituation und vom verwendeten Lehrwerk. Sie sind standardisiert, d. h. sie werden zentral, nach offiziell festgelegten Kriterien (Gütekriterien) (ausführlicher dazu s. Kapitel 2) erstellt und ermöglichen objektive Aussagen über das sprachliche Können der Prüflinge. Wie Feld-Knapp (2014, 2015, 2022) ausführt, befindet sich der Fremdsprachenunterricht derzeit einerseits im Kontext der Standardisierungsversuche, andererseits im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Standardisierung.

Die bereits erwähnten Lernfortschrittstests und Einstufungstests, wenn sie von der Lehrperson selbst für eine bestimmte Klasse/Lerngruppe oder für einen bestimmten Kurs erstellt wurden, sind Beispiele für die **informelle Evaluation**. Diese Tests sind nicht standardisiert (beruhen auf keine offiziellen Bewertungskriterien/Gütekriterien), aber Lehrende müssen überlegen, wie valid ein bestimmter Test hinsichtlich der Lernziele ist, wie zuverlässig das Benotungsverfahren ist, wie ein Test praktisch zu gestalten und durchzuführen ist und wie sich der negative Washback-Effekt der Tests auf den Unterricht vermeiden lässt. Informelle Evaluation bezieht sich auf einen begrenzten Lernstoff und wird ohne besondere Vorbereitung durchgeführt. Die

5 <https://www.goethe.de/de/spr/prf.html> (Letzter Zugriff am 30. 05. 2024)

6 <https://www.oesterreichinstitut.com/at/deutschkurse/oesd-pruefungen/> (Letzter Zugriff am 30. 05. 2024)

7 https://www.oktatas.hu/kozneveles/erettsegi/altalanos_tajekoztatas (Letzter Zugriff am 30. 05. 2024)

Testergebnisse gelten nur in Bezug auf die konkrete Unterrichtssituation und konkrete Klasse/Lerngruppe.

Die bisher erörterten Formen der Evaluation werden gewöhnlich von der Lehrperson im Unterricht oder von einer externen Institution durchgeführt. Evaluation dieser Art wird **Fremdevaluation** genannt. Als Fremdevaluation wird zugleich auch das Verfahren zur Einschätzung der Qualität von Schulen bezeichnet. Sie wird von unabhängigen Teams, sog. Evaluator:innen, mit Hilfe festgelegter Qualitätskriterien durchgeführt. Die Kriterien und Standards der Bewertung umfassen die Qualitätsbereiche Unterricht, Professionalität der Lehrkräfte, Schulführung und Schulmanagement, Schul- und Klassenklima sowie inner- und außerschulische Partnerschaften. **Externe Evaluation** ist meistens formell.

Zur schulischen Evaluationskultur trägt neben der externen Evaluation die interne Evaluation bei. Beide Formen ersetzen sich nicht gegenseitig, sondern ergänzen einander. Sie gehören – wie zwei Seiten einer Medaille – grundsätzlich zusammen. Bei der **internen Evaluation** wird die Evaluation von den Betroffenen durchgeführt. Sie kann sowohl formell als auch informell sein.

Im Unterricht sollte aber nicht nur von der Lehrperson evaluiert werden. Obwohl diese Evaluation indirekt zur Entwicklung diagnostischer und reflexiver Kompetenzen der Lernenden beitragen kann, werden diese Kompetenzen direkt gefördert, wenn die Lernenden ihre Leistungen gegenseitig (Peer-Evaluation) bzw. wenn sie¹ sich selbst (Selbstevaluation) beurteilen.

Bei **Peer-Evaluation** arbeiten sog. Peers, d. h. gleichgestellte Partner:innen zusammen. Zuerst wird ein Lernprodukt erstellt, das im nächsten Schritt ausgetauscht wird. Die Lernenden kommentieren bzw. bewerten – nach vorher festgelegten Kriterien – gegenseitig ihre Ergebnisse und denken gemeinsam über ihre (sprachlichen) Kompetenzen und Möglichkeiten zum Weiterlernen nach. Aufgrund des Feedbacks (Kapitel 3) werden die Lernprodukte überarbeitet. Das überarbeitete Lernprodukt kann am Ende auch von der Lehrperson bewertet werden.

Die **Selbstevaluation** stellt einen Gegenpol zur Fremdevaluation dar. Sie kann von der Lehrperson oder von den Lernenden selbst initiiert werden. Dabei reflektieren die Lernenden ihr eigenes Lernen, bekommen Auskunft über den eigenen Lernstand/ Lernfortschritt und ziehen daraus Nutzen für weiteres Lernen. Ein geeignetes Instrument der Selbstevaluation ist neben dem Feedback (ausführlicher dazu in Kapitel 3) das Portfolio (Kapitel 4).

1.4 Maßgebende Dokumente der Evaluation im Fremdsprachenunterricht

Aufgabe 6



Welche maßgebenden Dokumente kennen Sie in Bezug auf die Evaluation im Fremdsprachenunterricht?

Tauschen Sie sich im Plenum dazu aus.



Welche maßgebenden Dokumente benutzen Sie in Bezug auf die Evaluation im Fremdsprachenunterricht?

Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.

Für Lehrende sind maßgebende Dokumente, curriculare Vorgaben für ihre Unterrichtsplanung und Evaluation verpflichtend⁸. Standards und Lehrpläne werden von Ministerien und anderen Institutionen entwickelt. Bezüglich des Fremdsprachenunterrichts orientieren sie sich an den Deskriptoren/Kann-Beschreibungen des **Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER)** (Europarat 2001) (Abbildung 1).



Abb. 1: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)

Im Fremdsprachenunterricht liegt eine Evaluation vor, wenn eine Bewertung der Sprachkompetenzen vorgenommen wird. Die kommunikative Sprachkompetenz

⁸ In einer früheren Publikation (Sárvári 2021: 27–40) habe ich bereits die wesentlichen Züge der maßgebenden Dokumente unter dem Aspekt der Unterrichtsplanung beschrieben, deshalb können inhaltliche Übereinstimmungen wahrgenommen werden.

einer/eines Lernenden findet in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten statt. Zu den kommunikativen Sprachaktivitäten gehören laut des GER (Europarat 2001: 25–26) die Sprachrezeption, die Sprachproduktion, die Interaktion und die Sprachmittlung/Mediation. Durch diese Sprachaktivitäten werden mündliche und schriftliche Texte verarbeitet. Bei der Evaluation wird dementsprechend beurteilt, inwiefern, d. h. auf welchem Kompetenzniveau die Verarbeitung erreicht wurde.

Der GER fasst u. a. die Rahmenbedingungen für das Testen, Prüfen und Evaluieren zusammen. Er wurde in den 1990er Jahren vom Europarat mit dem Ziel entwickelt, Prüfungen, Lehrwerke, Curricula und sprachliche Kompetenzen jeweils miteinander vergleichbar zu machen, die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und die Sprachen des/der Einzelnen zu beschreiben und zu fördern. Dieses wichtigste Instrumentarium für Sprachlernende und Sprachlehrende zu Spracherwerb, Sprachanwendung und Sprachkompetenz unterscheidet das Sprachkönnen nach Niveaustufen (A1, A2, B1, B2, C1, C2), die die Lernfortschritte messbar machen. Der GER beschreibt die sechs Kompetenzniveaus mithilfe von Kann-Aussagen (Deskriptoren) im Detail. Bei der Beschreibung der kommunikativen Kompetenzen gibt er im Sinne des handlungsorientierten Ansatzes sowohl die Sprachhandlungen, die die Lernenden ausführen als auch die Kompetenzen (Wissen, Fertigkeiten und Eigenschaften), die diese Handlungen möglich machen, an. Mit den Kompetenzstufenbeschreibungen sind Standards entwickelt worden, die sich auf das Fremdsprachenlernen von Jugendlichen und Erwachsenen beziehen. Ich bin mit Grothjahn und Kleppin (2017: 24) einverstanden, wenn sie feststellen, dass bei den Niveaustufenbeschreibungen grundlegende Veränderungen vorgenommen werden müssen, wenn man den GER für Prüfungen im Primarbereich verwenden will.

Der GER versteht sich als Hilfsmittel beim Beurteilen und Bewerten (Europarat 2001: 172–190). Er bietet Hilfe zur inhaltlichen Beschreibung von Tests und Prüfungen, zur Formulierung von Kriterien für das Erreichen eines Lernziels und zur Beschreibung der Kompetenzniveaus in Tests und Prüfungen, um einen Vergleich zwischen verschiedenen Systemen zu erleichtern. Im Weiteren gibt er 13 Typen der Beurteilung und Bewertung an (Tabelle 1, Europarat 2001: 178–187):

1	Sprachstandstest (<i>achievement assessment</i>)	Qualifikationsprüfung (<i>proficiency assessment</i>)
2	Normorientierte Bewertung	Kriteriumsorientierte Bewertung
3	Kriteriumsorientierte Bewertung bei zielerreichendem Lernen (<i>mastery learning</i>)	Kriteriumsorientierte Bewertung auf einem Kontinuum
4	Kontinuierliche Beurteilung	Punktuelle Beurteilung

5	Formative Beurteilung	Summative Beurteilung
6	Direkte Beurteilung	Indirekte Beurteilung
7	Beurteilung der Performanz	Beurteilung von Kenntnissen
8	Subjektive Beurteilung	Objektive Beurteilung
9	Einstufung auf einer Skala	Einstufung anhand einer Checkliste
10	Beurteilung aufgrund eines Eindrucks	Gelenktes Urteil
11	Ganzheitliche Beurteilung	Analytische Beurteilung
12	Beurteilung anhand einer Kategorie	Beurteilung anhand mehrerer Kategorien
13	Fremdbeurteilung	Selbstbeurteilung

Tabelle 1: Typen der Beurteilung und Bewertung im GER (Europarat 2001: 178)

Wie im GER (Europarat 2001: 178) darauf hingewiesen wird, kann man bezüglich der Beurteilung und Bewertung „eine Reihe wichtiger Unterscheidungen treffen“ und die im GER angegebene Liste ist „keinesfalls erschöpfend“. Tabelle 1 ist zu entnehmen, dass der GER 13 Typen der Beurteilung und Bewertung voneinander unterscheidet, die den in Kapitel 1.3 erläuterten grundlegenden Typen der Evaluation entsprechen bzw. sie erweitern:

- (1) Ein **Sprachstandtest** orientiert sich am Kurs und überprüft, ob bestimmte Ziele erreicht worden sind. Er bezieht sich auf das Lehrwerk, den Lehrplan oder die Arbeit einer Woche. Eine **Qualifikationsprüfung** hingegen überprüft, was eine Person kann und weiß, wenn sie das Gelernte im wirklichen Leben anwendet.
- (2) Die **normorientierte Bewertung** ist bezugsgruppenorientiert und bringt die Lernenden in eine Rangfolge. Bei der **kriteriumsorientierten Bewertung** wird der/die Lernende unabhängig von der Fähigkeit der anderen Lernenden bewertet.
- (3) Innerhalb von **kriteriumsorientierten Bewertung** werden **zwei Ansätze** voneinander unterschieden: der Ansatz, zielerreichendes Lernen kriteriumsorientiert zu bewerten und der Ansatz, auf einem Kontinuum kriteriumsorientiert zu bewerten. Im ersten Fall wird eine Minimalkompetenz, ein Trennwert festgelegt, „um die Lernenden nach dem Kriterium ‚Lernziel erreicht‘ und ‚Lernziel nicht erreicht‘ zu unterteilen“ (Europarat 2001: 179). Beim zweiten Ansatz werden „individuelle Fähigkeiten auf ein definiertes Kontinuum aller relevanten Grade der Fähigkeit im fraglichen Bereich“ bezogen (ebd.). Der GER kann für beide Ansätze benutzt werden.

- (4) Bei **punktuellem Beurteilung** zählt nur, was die Person zum aktuellen Zeitpunkt tun kann. Die **kontinuierliche Beurteilung** bezieht sich auf die Leistungen während des ganzen Lehrjahres/Kurses.
- (5) **Formative Beurteilung** gibt fortlaufend Informationen über Lernfortschritte, Stärken und Schwächen, während die **summative Beurteilung** den Lernerfolg am Lernjahres-/Kursende zusammenfasst.
- (6) Nur produktive Aktivitäten wie Sprechen, Schreiben bzw. Zuhören bei Interaktionen können **direkt beurteilt** werden. Schriftliche Tests beurteilen die Leistungen **indirekt**.
- (7) Es gibt einen Unterschied zwischen der Beurteilung von Performanz oder Kenntnis. Kompetenzen können nicht direkt getestet werden, sie zeigen sich im Gebrauch (**Performanz**). In diesem Fall zeigen die Lernenden in einem direkten Test Beispiele ihrer schriftlichen oder mündlichen Sprachproduktion. Sollten die zugrundeliegenden sprachlichen **Kenntnisse** beurteilt werden, bietet sich ein breites Spektrum von Aufgabentypen an.
- (8) Eine Beurteilung kann **subjektiv** (das Urteil eines/einer Prüfenden) oder **objektiv** (vor allem bei den indirekten Tests, bei denen die Items nur eine korrekte Lösung zulassen) sein. Um der Fairness willen sollte jedoch jede Beurteilung so objektiv wie möglich sein. Im GER (Europarat 2001: 183) werden **Maßnahmen** aufgelistet, die zur Reduzierung der Subjektivität beitragen: inhaltliche Vorgaben für die Beurteilung, gemeinsame Entscheidung, spezifische, klar definierte Kriterien, Gewichtung verschiedener Faktoren, Beurteilungsrichtlinien, Analyse der Prüfungsdaten.
- (9) Die Einstufung kann auf einer Skala oder anhand einer Checkliste erfolgen. Bei der **Einstufung auf der Skala** wird entschieden, ob sich die einzustufende Person auf einem bestimmten Niveau oder einer bestimmten Stufe einer Skala befindet. Bei der **Einstufung anhand einer Checkliste** wird mit Hilfe einer Liste von Aspekten beurteilt, ob die einzustufende Person wesentliche Dinge/Inhalte eines Moduls gelernt hat.
- (10) **Beurteilung aufgrund eines Eindrucks** bedeutet, dass Lehrende oder Lernende aufgrund ihrer Erfahrungen mit Leistungen im Unterricht urteilen. Das ist ein völlig subjektives Urteil, ohne Bezug auf spezifische Kriterien für eine bestimmte Prüfung. Beim **gelenkten Urteil** wird die Subjektivität reduziert, indem die bewertende Person ihre subjektiven Einschätzungen mit Hilfe von Kriterienrastern/Skalen/Checklisten und Deskriptoren in reflektierte Urteile („gelenktes Urteil“) überführen.
- (11) Bei einer **ganzheitlichen** (holistischen) Beurteilung werden die verschiedenen Aspekte global als Gesamteindruck bewertet. Bei einer **analytischen Beurteilung** werden sie separat betrachtet und jedes Kriterium wird einzeln beurteilt.

- (12) Man kann **mehrere Aufgaben anhand einer Kategorie** oder **eine Aufgabe anhand mehrerer Kategorien beurteilen**.
- (13) Wie bereits in Kapitel 1.3 erörtert wurde, kann die Beurteilung einer Kompetenz durch Lehrende oder Prüfende (**Fremdbeurteilung**) bzw. durch die Lernenden selbst (**Selbstbeurteilung**) erfolgen.

Im Frühling 2020 ist der Begleitband zum GER (Europarat 2020) (Abbildung 2) mit neuen Deskriptoren erschienen. Der Begleitband ergänzt den bestehenden GER (Europarat 2001) u. a. um die folgenden Skalen und Neuerungen:

- Definition einer umfangreichen Skalierung für den Bereich Mediation (Sprachmittlung)
- neue Deskriptoren für Online-Interaktionen, Telekommunikation, Umgang mit kreativen Texten und Literatur
- neue Skalen für plurikulturelle bzw. plurilinguistische Kompetenzen
- ergänzte Beschreibungen von Hören und Lesen sowie für die Sprachniveaus A1, C1 und C2
- und Definitionen der „plus-Niveaus“ und eines neuen „vor-A1-Niveaus“.



Abb. 2: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER). Begleitband

Auflistungen sprachlicher Strukturen, lexikalischer Mittel und kommunikativer Aktivitäten, die Lernende auf der jeweiligen Kompetenzstufe des GER in einer Sprache beherrschen sollen, kommen in den **einzelnsprachlichen Umsetzungen** vor. Es gibt eine Reihe von sog. Referenzniveaubeschreibungen für nationale und regionale Sprachen. Sie heißen oft auch Profile. Für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch

als Zweitsprache beschreibt „**Profile deutsch**“ (Glaboniat u. a. 2005) (Abbildung 3) die handlungsorientierten Anforderungen der Niveaustufen des GER mit konkreten Beispielen für die Stufen A1 bis C2. Es besteht aus einer CD-ROM und einem dazu gehörenden Begleitbuch.

Das **Begleitbuch** enthält eine ausführliche Anleitung zur Arbeit mit der CD-ROM, die Kann-Beschreibungen (Deskriptoren) der sechs Niveaus, einen systematischen Überblick über die verschiedenen Listen, eine Auswahlbibliographie und eine Übersicht über die internationalen Prüfungen Deutsch als Fremdsprache. Mit der auf der **CD-ROM** befindlichen Datenbank können verschiedene Abfragen durchgeführt werden, Materialien aus Listen zusammengestellt werden und diese in anderen Programmen weiter verarbeitet werden. Neben Profilen, Szenarien und Kann-Beschreibungen gibt die CD-ROM einen Überblick über die 6 Niveaustufen des GER mit Hörproben von Lernenden; mehr als 160 Textsorten, Textmuster sowie Wortschatzlisten, Grammatikbeschreibungen und Sprachhandlungen; das e-Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache des Klett-Langenscheidt-Verlages für die Niveaustufen C1 + C2 und den GER in HTML-Version. Im Weiteren bietet die CD-ROM drei Module mit umfangreichen Materialien für die individuelle Weiterbildung und für Fortbildungsseminare zur europäischen Sprachenpolitik, zur Arbeit mit „Profile deutsch“ und zur Curriculumarbeit.



Abb. 3: *Profile deutsch*

Wie bereits erwähnt wurde, beziehen sich die Kompetenzstufenbeschreibungen des GER und des Begleitbandes auf das Fremdsprachenlernen von Jugendlichen und Erwachsenen. Für das frühe Fremdsprachenlernen bieten die **Nürnberg**

Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen (Widlok u. a. 2010) (Abbildung 4) eine Orientierungshilfe.



Abb. 4: Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen

Die Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen sind zuerst im Jahre 1996 unter der Leitung von Horst Breitung und Dieter Kirsch mit dem Untertitel „Wie man einen Weg zu einer Didaktik und Methodik frühen Fremdsprachenlernens finden kann“ erschienen. Obwohl die meisten Aussagen der Nürnberger Empfehlungen ihre Gültigkeit bis heute bewahrt haben, haben die Veränderungen und technische Entwicklungen, die Einflüsse auf die kindliche Lernumgebung haben, eine Neubearbeitung erfordert. Die Neubearbeitung aus dem Jahre 2010 beschreibt **das komplexe Bedingungsgefüge** des frühen Fremdsprachenlernens aus aktueller Sicht. Im Mittelpunkt der Empfehlungen steht immer das Kind, das seine fremdsprachliche Kompetenz nach seinen individuellen Möglichkeiten entwickelt.

Die Neubearbeitung gliedert sich in **drei große Kapitel**. Das erste Kapitel erörtert die **neuen Einflüsse** auf die kindliche Lernumgebung. Im Weiteren werden die **aktuelle Situation und die Perspektiven** des frühen Fremdsprachenlernens beschrieben. Der letzte, umfangreichste Teil befasst sich mit den **Rahmenbedingungen** des frühen Fremdsprachenlernens. Zu jedem Thema werden Empfehlungen formuliert. Die Konzeption der Nürnberger Empfehlungen reflektiert Erkenntnisse aus dem Frühbeginn auch anderer Sprachen als des Deutschen und lässt sich auch auf sie übertragen. Entsprechend den Bedingungen, Lerntraditionen und kulturellen Erfahrungen sind die Empfehlungen in den einzelnen Ländern zu konkretisieren.

Die wichtigsten maßgebenden Dokumente des ungarischen Bildungswesens sind der Ungarische Nationale Grundlehrplan (ung. *Nemzeti alaptanterv (Nat)*) und die dazu gehörenden Rahmenlehrpläne (ung. *Kerettantervek*). Der **Nationale Grundlehrplan** ist das Grunddokument des im Jahre 2011 verabschiedeten und seitdem mehrmals modifizierten Ungarischen Nationalen Bildungsgesetzes. Er bestimmt für die Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit aller Schultypen gemeinsame Anforderungen. In diesem Dokument werden Bereiche der Bildung und Kultur festgelegt, die von jeder/jedem Lernenden zu beherrschen sind. Eine weitere Konkretisierung überlässt der Grundlehrplan den **lokalen/örtlichen Lehrplänen**, die zumeist von den Pädagog:innen der einzelnen Schulen selbst entwickelt werden. Der zurzeit gültige Ungarische Nationale Grundlehrplan wurde am 1. September 2020 in den Klassen 1, 5 und 9 eingeführt (Nat 2020). Seit 2023 ist dieser Lehrplan in allen Schulstufen verpflichtend.

In der Einleitung des Grundlehrplans werden **allgemeingültige Grundprinzipien** wie z. B. Moral und Ethik, nationales Selbstbewusstsein, Demokratie, Selbsterkenntnis, Nachhaltigkeit, Berufsorientierung, wirtschaftliche und finanzielle Bildung, Medienbewusstsein und lebenslanges Lernen genannt. Die Allgemeinbildung der Lernenden zielt auf die Förderung der **Schlüsselkompetenzen** ab. Im Grundlehrplan werden sieben Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen bestimmt:

1. Lernkompetenz (ung. *A tanulás kompetenciái*)
2. Kommunikationskompetenz (muttersprachliche und fremdsprachliche Kompetenz) (ung. *A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)*)
3. Digitale Kompetenzen (ung. *A digitális kompetenciák*)
4. Mathematische Kompetenz (ung. *A matematikai, gondolkodási kompetenciák*)
5. Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz (ung. *A személyes és társas kapcsolati kompetenciák*)
6. Kreativität, Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit (ung. *A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái*)
7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz (ung. *Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák*).

Im Weiteren legt der Grundlehrplan zehn **Lernbereiche** mit den entsprechen Schulfächern fest:

1. Ungarische Sprache und Literatur (ung. *Magyar nyelv és irodalom*)
2. Mathematik (ung. *Matematika*)
3. Geschichte und staatsbürgerliche Kenntnisse (ung. *Történelem és állampolgári ismeretek*)
4. Ethik / Religion (ung. *Etika / Hit- és erkölcsstan*)
5. Naturwissenschaften und Geografie (ung. *Természettudomány és földrajz*)
6. Fremdsprache (ung. *Idegen nyelv*)

7. Kunst (ung. *Művészetek*)
8. Technologie (ung. *Technológia*)
9. Sport und Gesundheitsförderung (ung. *Testnevelés és egészségfejlesztés*)
10. Gemeinschaftsbildung (ung. *Közösségi nevelés*)

Im Folgenden wird der relevante **Lernbereich Fremdsprache** fokussiert. Der Grundlehrplan unterscheidet zwischen dem Lernen der ersten (L2) und der zweiten Fremdsprache (L3). Das Lernen und Lehren der **L2** sollte spätestens in der vierten Klasse der Grundschule eingeführt werden, aber unter bestimmten Umständen ist ein früherer Beginn in den Klassen 1–3 erlaubt. Der Grundlehrplan lässt auch einen erweiterten Fremdsprachenunterricht mit 5 Wochenstunden zu. Eine **zweite Fremdsprache** kann aber erst in der 9. Klasse des Gymnasiums gewählt und gelernt werden und in vier Jahren sollten die Lernenden auf das Niveau A2 gelangen. In der ersten Fremdsprache sollten die Lernenden am Ende der 6. Klasse das Niveau A1, am Ende der 8. Klasse die Niveaustufe A2 erreichen.

Die Lernenden müssen als Abschluss der Mittelschule auch in einer Fremdsprache das **Abitur** ablegen. In Ungarn ist das Abitur seit 2005 **zweistufig**: die Abiturient:innen entscheiden, ob sie in einem Fach auf der Mittelstufe (ung. *középszint*) oder auf der Oberstufe (ung. *emelt szint*) geprüft werden wollen. In Bezug auf Fremdsprachen entspricht die Mittelstufe dem Sprachniveau B1 und die Oberstufe dem Sprachniveau B2. Die Sprachkompetenzen der Abiturient:innen werden weiterhin mündlich und schriftlich in vier Grundfertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben) getestet, obwohl der aktuelle Grundlehrplan mit einem erweiterten Modell arbeitet, das sowohl die mündliche und schriftliche Sprachmittlung, die mündlichen und schriftlichen Interaktionen als auch die interkulturelle Kompetenz der Lernenden als Grundfertigkeit bezeichnet.

Der Grundlehrplan schreibt ferner die **Wochenstundenzahlen** vor. Bezüglich der Fremdsprachen sehen sie folgendermaßen aus (Abbildung 5):

Schulstufen	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. Fremdsprache	-	-	-	2	3	3	3	3	3	3	4	4
2. Fremdsprache	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3	3	3

Abb. 5: Wochenstundenzahlen im Fremdsprachenunterricht nach dem Grundlehrplan 2020

Der Abbildung 5 ist zu entnehmen, dass Fremdsprachen in Ungarn durchschnittlich in 3 Wochenstunden unterrichtet werden. Abweichungen davon ermöglichen die den Schulen zur freien Verfügung gestellten Stundenzahlen (ung. *szabadon tervezhető órákeret*), die u. a. für den Fremdsprachenunterricht vorgesehen werden können.

In diesem zeitlichen Rahmen soll das im Grundlehrplan 2020 formulierte **Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts**, die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Lernenden erreicht werden. Dabei spielt zugleich **die Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz**⁹ der Lernenden eine zentrale Rolle. Wie schon an anderer Stelle angedeutet wurde, wendet der Grundlehrplan ein erweitertes Modell an, deswegen werden **die erwarteten Lernergebnisse** in diesem Grunddokument neben den traditionellen Grundfertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben) in Bezug auf weitere **Bereiche** angegeben, wie beispielsweise:

- mündliche und schriftliche Interaktionen (ung. *interakció idegen nyelven; szóbeli, írásbeli interakció*)
- tägliche Verwendung der Fremdsprachen (ung. *mindennapi idegennyelv-használat*)
- mündliche und schriftliche Sprachmittlung / Mediation (ung. *információkövetítés idegen nyelven; szóbeli, írásbeli tudásmegosztás*)
- selbstständiges Lernen (ung. *önálló nyelvtanulás*)
- Interkulturalität, Landeskunde, zielsprachige Kulturen (ung. *interkulturalitás, országismeret, célnyelvi kultúrák*).

Der Grundlehrplan definiert **Themen und Textsorten**, die in jeder Schulstufe zurückkehren und wieder aufgegriffen und erweitert werden. Weitere Überlegungen bezüglich der modernen Fremdsprachen im Nationalen Grundlehrplan sind bei Perge (2022, 2023) zu lesen. Welche konkreten Inhalte den Hauptthemen in den verschiedenen Schulstufen zugeordnet sind, regeln die sog. **Rahmenlehrpläne**¹⁰. Für jeden Schultyp wurde ein eigener Rahmenlehrplan ausgearbeitet, der aus zwei großen Teilen besteht: Im ersten Teil werden allgemeine Informationen, im zweiten konkrete Inhalte für die einzelnen Fremdsprachen formuliert. Als **allgemeine Informationen** werden zuerst **Ziele und Aufgaben** des Fremdsprachenlernens und -lehrens definiert. Dann werden mögliche Anknüpfungspunkte zu den anderen Schlüsselkompetenzen bestimmt. Die Rahmenlehrpläne bieten zugleich **methodische Hinweise**, die nach den Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppe ausgerichtet sind. Darauf folgend werden die **Sprachniveaus** festgelegt, die am Ende der angegebenen Schulstufe erreicht werden sollen. Zu diesem Teil gehört noch eine **Beschreibung über die Struktur der Rahmenlehrpläne**.

⁹ Dell Hymes hat in den 1960er Jahren den Begriff ‚kommunikative Kompetenz‘ eingeführt. Darunter wird die Fähigkeit des Menschen verstanden, sich in realen Kommunikationssituationen nicht nur sprachlich korrekt, sondern auch sozial und kulturell angemessen zu verhalten. Im deutschsprachigen Raum hat Hans-Eberhard Piepho als Erster zu Beginn des 1970er Jahre diesen Begriff bezüglich des Fremdsprachenunterrichts verwendet. Seitdem gilt kommunikative Kompetenz als Leitbegriff der Sprachdidaktik (vgl. Sárvári 2021: 36).

¹⁰ Die Rahmenlehrpläne können unter https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat kostenlos heruntergeladen werden. (Letzter Zugriff: 30. 05. 2024)

Eine Charakterisierung der aktuellen **Zielgruppe** leitet die **konkreten Inhalte** für die einzelnen Sprachen ein. In diesem Teil werden Vorkenntnisse und Schwerpunkte erörtert. Anschließend werden **Sprachhandlungen** und **grammatische Strukturen** angegeben, die in der konkreten Schulstufe aufgegriffen werden sollen. Im weiteren Verlauf werden **Themenkreise** mit empfohlener Stundenzahl, erwarteten Lernergebnissen, konkreten Zielen und Aufgaben aufgelistet. Als **eine Neuerung der Rahmenlehrpläne** aus dem Jahre 2020 soll erwähnt werden, dass sie für jedes Thema auch **Lernaktivitäten** empfehlen. Infolgedessen **funktionieren** die Rahmenlehrpläne **einem Lehrerhandbuch ähnlich**, was vor allem für Berufsanfänger:innen und Quereinsteiger:innen eine große Hilfe bei der Unterrichtsplanung bedeuten kann. Lehrende sollten die Anforderungen der curricularen Vorgaben kennen, um die Kompetenzen ihrer Lernenden angemessen evaluieren zu können.

Selbstevaluationsbogen

1. Ich kann den Begriff ‚Evaluation‘ definieren.
2. Ich kann fünf wichtige Funktionen der Evaluation nennen.
3. Ich weiß, was eine pädagogische Diagnose ist.
4. Ich kann Beispiele für Binnendifferenzierung anführen.
5. Ich kann Faktoren nennen, die die Notengebung beeinflussen.
6. Ich kann proaktive und reaktive Maßnahmen anwenden, die helfen Unterrichtsstörungen zu managen.
7. Ich kenne die grundlegenden Typen der Evaluation.
8. Ich kann konkrete Beispiele für die grundlegenden Typen der Evaluation anführen.
9. Ich kann eine Peer-Evaluation durchführen.
10. Ich weiß, welche maßgebenden europäischen Grunddokumente für die Evaluation im Fremdsprachenunterricht von Bedeutung sind.
11. Ich weiß, was Deskriptoren sind.
12. Ich kann drei Neuerungen des Begleitbands zum GER nennen.
13. Ich weiß, was ‚Profile deutsch‘ ist.
14. Ich weiß, welches Dokument als Orientierungshilfe für frühes Fremdsprachenlernen gilt.
15. Ich kenne die Grunddokumente des ungarischen Bildungswesens.
16. Ich weiß, zu welchem Lernbereich das Fach DaF gehört.
17. Ich weiß, welches Sprachniveau am Ende der 6., 8. bzw. 12. Klasse erreicht werden muss.
18. Ich weiß, was das zweistufige Abitur bedeutet.
19. Ich kann das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts angeben.
20. Ich kann die kommunikativen Sprachaktivitäten nennen.
21. Ich weiß, welche allgemeinen Informationen die Rahmenlehrpläne für Fremdsprachen bieten.
22. Ich kann die konkreten Inhalte nennen, die die Rahmenlehrpläne für Fremdsprachen enthalten.
23. Ich weiß, warum ich die Inhalte der curricularen Vorgaben kennen soll.
24. Ich kann die curricularen Vorgaben bei Evaluation effizient benutzen.

TESTS UND PRÜFUNGEN

*„Das Examen markiert nicht das Ende des Lernens,
sondern den Beginn der Anwendung.“
(Unbekannt)*

In diesem Kapitel geht es um

- die Begriffsbestimmungen ‚Test‘ und ‚Testen‘ sowie ‚Prüfung‘ und ‚Prüfen‘
- die grundlegenden Typen von Tests und Prüfungen
- die wichtigsten Testaufgabentypen
- die formalen und kommunikativen Bewertungskriterien
- Empfehlungen zur effektiven Vorbereitung auf Prüfungen und Tests.

2.1 Zur Begrifflichkeit

Aufgabe 7

Erinnern Sie sich an Ihre eigene Schulzeit und denken Sie darüber nach:

- Wann haben Sie selbst Tests und Prüfungen abgelegt?
- Was wurde dabei getestet?
- Welche Gefühle verbinden Sie mit Tests und Prüfungen?

Tauschen Sie sich dazu anschließend im Plenum aus.

In Kapitel 1 wurde bereits angedeutet, dass es sich bei **formellen Formen der Evaluation** meisten um Prüfungen und Tests handelt. Sie gehören nicht zu den beliebtesten Aspekten des (Fremdsprachen)Unterrichts. Viele Gefühle von Prüfungsangst über Stress bis hin zum Erfolgserlebnis verbinden sich mit dieser Situation. Sowohl in der deutschen Testtheorie als auch in der Praxis werden die Begriffe ‚Testen‘ und ‚Prüfen‘ bzw. ‚Test‘ und ‚Prüfung‘ **teilweise synonym verwendet** (vgl. u. a. Glaboniat 2010; Perlmann-Baume 2010; Grotjahn/Kleppin 2017). In beiden Fällen wird nämlich

der Kenntnisstand der Lernenden mit einer Reihe von Fragen in unterschiedlicher Form und unterschiedlichem Format überprüft (vgl. Kapitel 2.3). Eine **Prüfung** ist jedoch formeller als ein Test und besteht aus einer Kombination von mehreren Tests. Perlmann-Baume (2010: 266) deutet an, dass eine Prüfung im Gegensatz zu einem Test „[...] einen bestimmten Mindestumfang, eine institutionelle Einbettung [impliziert] und [...] das Erreichen einer Qualifikation, häufig in Form eines Zertifikats [unterstreicht]“. Auch Grotjahn/Kleppin (2017: 15) stellen fest, dass von ‚Prüfungen‘ und ‚prüfen‘ gesprochen wird, wenn es „um die Vergabe von Zertifikaten [d. h. um Zeugnisse über abgelegte Prüfungen bzw. um ein Diplom] geht“. Sie zielen auf eine abschließende (End-)Bewertung des erlernten Wissens ab. Dieses Endergebnis entscheidet darüber, ob die Prüfungskandidat:innen die Prüfung bestanden haben oder durchgefallen sind.

Die **Testergebnisse** dagegen zeigen den Lehrenden, welche Aspekte des Lernmaterials nicht ganz klar geworden sind, welchen Bereichen noch mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Eine professionell handelnde Lehrperson passt ihr Lernmaterial den Ergebnissen der Tests an, um ihren Lernenden beim Lernen zu helfen, damit sie ein Examen, eine Abschlussprüfung erfolgreich ablegen.

Grotjahn (2013: 211) macht im Weiteren in Bezug auf den Begriff ‚Test‘ auch darauf aufmerksam, dass selbst **die Begriffe ‚Test‘ und ‚Sprachtest‘** in unterschiedlicher Weise verwendet werden. Sie werden sowohl als „theoretisch und empirisch fundierte Verfahren zur kontrollierten Auslösung von diagnostisch relevantem Verhalten durch standardisierte Reize“ als auch als Messverfahren (z. B. der Test ‚Deutsch als Fremdsprache‘ (TestDaF)¹¹) sowie als „*ad hoc* konstruierte unterrichtliche Verfahren“ bezeichnet. Im vorliegenden Buch wird der Begriff ‚Test‘ im weitesten Sinne verstanden und umfasst alle Verfahren, die in unterschiedlichen Funktionen eingesetzt werden, um die Leistungen der Lernenden zu prüfen.

2.2 Grundlegende Typen von Tests

Der Unterricht ist an bestimmte Zielvorstellungen gebunden, die in der Regel im Curriculum beschrieben werden. In Kapitel 1.4 wurden die maßgebenden Dokumente der Evaluation im Fremdsprachenunterricht dargestellt. Es wurde erörtert, dass die Evaluation im Fremdsprachenunterricht zurzeit in nahezu allen europäischen Ländern nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) (Europarat 2001) ausgerichtet ist. Darüber hinaus verwenden die meisten Bildungseinrichtungen Tests,

11 <https://www.testdaf.de/de/> (Letzter Zugriff: 30. 05. 2024)

die sich auf den GER beziehen. Diese Tests haben **unterschiedliche Funktionen**. Sie werden im Fremdsprachenunterricht eingesetzt, um

- zu Beginn eines neuen Kurses die Lernenden einzustufen (Einstufungstest)
- im Laufe des Kurses die Lernfortschritte der Lernenden zu überprüfen (Lernfortschrittstest)
- am Ende eines bestimmten Zeitabschnitts den Sprachstand der Lernenden im Hinblick auf ein vorab festgelegtes Niveau festzustellen (Sprachstandstest) (vgl. Albers/Bolton 1995; Bolton, 1996; Glaboniat 2010).

Einstufungstests gelten als diagnostische Tests, die zur Feststellung des Sprachstands der Lernenden zu Beginn eines Lernabschnitts oder einer Lernstufe dienen. Aufgrund der Testergebnisse wird der Versuch unternommen, bezüglich ihres Sprachstands **annähernd homogene Lerngruppen zu bilden**. Die Vorkenntnisse der Lernenden sind nie völlig gleich, deshalb kann die Zusammenstellung von sprachlich homogenen Lerngruppen nur bedingt erreicht werden. Die sprachliche Homogenität ist von großer Bedeutung, damit die Sprachlernenden in der jeweiligen Lerngruppe nicht unterfordert und gelangweilt bzw. überfordert, gestresst oder frustriert werden.

Für die Zusammenstellung können **weitere Kriterien** berücksichtigt werden. Albers/Bolton (1995: 63) nennen fünf Kriterien dieser Art:

- die Ausgangssprache der Lernenden
- Kenntnisse anderer Fremdsprachen
- der allgemeine Bildungs- und Ausbildungsstand
- kulturelle, nationale, religiöse, weltanschauliche und andere Ausgangsbedingungen
- das Ziel, mit dem Deutsch gelernt wird.

Wenn **homogene Gruppen** bezüglich der Erstsprache der Lernenden gebildet werden, kann kontrastiv gearbeitet werden. Lernende, die außer ihrer Erstsprache auch andere Fremdsprachen gelernt haben, lernen die neue Fremdsprache leichter. Fremdsprachenlernende haben sehr unterschiedliche Lernziele, die die Auswahl der Aktivitäten, der Arbeits- und Sozialformen sowie der Lern- und Lehrmedien stark beeinflussen. Die Berücksichtigung der Kriterien ‚allgemeiner Bildungs- und Ausbildungsstand‘ sowie ‚kulturelle, nationale, religiöse, weltanschauliche und andere Ausgangsbedingungen‘ haben bei der Kurszusammenstellung sowohl Vor- als auch Nachteile. Als Vorteil kann erwähnt werden, dass sich dadurch zu große Spannungen vermeiden lassen. Als Nachteil soll angemerkt werden, dass in diesen Fällen die Diversität der Alltagssituationen (z. B. Mehrsprachigkeit, kulturelle Vielfalt) nicht als etwas Positives angesehen wird und das eventuell zu Diskriminierung sowie Ausgrenzung führen

kann. Albers/Bolton (1995: 62) geben auch an, dass die Berücksichtigung dieser Kriterien von mehreren Faktoren abhängt und Fall zu Fall unterschiedlich erfolgt.

Einstufungstests können sowohl im regulären Schulunterricht als auch in Kursen an verschiedenen Bildungsinstituten durchgeführt werden. Die Testergebnisse ermöglichen die Herstellung einer Rangordnung oder die Entscheidung über die Teilnahme an einem Kurs, an einer Ausbildung oder an einem Studium.

Das Internet bietet zahlreiche **kostenlose Online-Einstufungstests** an, mit denen die Lernenden ihre Sprachkenntnisse einschätzen und den richtigen Sprachkurs für sich finden können (z. B. die Online-Einstufungstests von deutschsprachigen Kulturinstituten wie Goethe-Institut¹² oder Österreich Institut¹³; von Verlagen wie Hueber (Einfach digital!)¹⁴, Klett¹⁵ oder Cornelsen¹⁶; sowie von anderen Anbietern, wie Sprachtest.de¹⁷ oder Wifi Österreich¹⁸). Die Online-Einstufungstests orientieren sich am GER und überprüfen in erster Linie Lesekompetenz, Wortschatz und Grammatik. Online-Einstufungstests haben jedoch auch Grenzen. Sie geben nicht immer Rückmeldung zum schriftlichen und mündlichen Ausdruck, weil sie mit diesem Test schwer darzustellen sind. Es gibt auch **niveauübergreifende Einstufungstests**. In diesem Fall erhalten die Prüfungskandidat:innen nach der Auswertung eine Einschätzung darüber, auf welchem Sprachniveau sie sich befinden.

Lernfortschrittstests dienen zur Lernkontrolle. Sie überprüfen die Lernfortschritte der Lernenden. Die Lernenden sollen im Test beweisen, dass sie das vorher Gelernte korrekt anwenden können. Lernfortschrittstests gehören zum Handwerkzeug der Lehrenden. Es gibt zu den Lehrwerken vorgefertigte Lernfortschrittstests, aber sie können auch von den Lehrenden zusammengestellt werden.

Zu den Lernfortschrittstests gehören die **Klassenarbeiten**¹⁹ (ung. (*iskolai*) *dolgozat*). Eine Klassenarbeit ist eine schriftliche Lernkontrolle zur Leistungsfeststellung

12 <https://www.goethe.de/ins/hu/de/spr/kur/tst.html> (Letzter Zugriff: 30. 05. 2024)

13 <https://www.oesterreichinstitut.com/at/deutschkurse/deutsch-lernen/> (Letzter Zugriff: 30. 05. 2024)

14 https://www.hueber.de/einfach-digital/einstufungstests?sprache=de&sprache_1=da (Letzter Zugriff: 30. 05. 2024)

15 <https://einstufungstests.klett-sprachen.de/> (Letzter Zugriff: 30. 05. 2024)

16 <https://www.cornelsen.de/empfehlungen/sprachtest/deutsch-als-fremdsprache> (Letzter Zugriff: 30. 05. 2024)

17 <https://www.sprachtest.de/> (Letzter Zugriff: 30. 05. 2024)

18 https://www.wifi.at/kursbuch/sprachen/einstufungstests/einstufungstests_x (Letzter Zugriff: 30. 05. 2024)

19 Der Begriff Klassenarbeit wird im deutschsprachigen Raum nicht einheitlich verwendet. In Bayern wird sie ‚Schulaufgabe‘ und in Österreich ‚Schularbeit‘ genannt. In manchen Fällen wird unter Klassenarbeit auch eine besondere Form der Gruppenarbeit verstanden, indem ein Projekt durch eine Schulklasse ausgearbeitet wird. Das Deutsche Schulportal der Robert Bosch Stiftung bietet unter dem Link <https://n9.cl/jr9f1> ein interessantes Quiz zu den unterschiedlichen Bezeichnungen von Klassenarbeiten und Tests in den deutschen Bundesländern von „Ex“ bis „VERA“ (Letzter Zugriff: 30. 05. 2024).

und ein Messinstrument zur Ermittlung einer Gesamtnote. Sie wird in der Regel von der unterrichtenden Lehrperson konzipiert, durchgeführt, korrigiert und bewertet. Die Klassenarbeit soll mindestens den Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität (vgl. Kapitel 2.2) genügen. Sie bietet meistens auch Differenzierungsmöglichkeiten für leistungsstärkere und leistungsschwächere Lernende an (vgl. Edelenbos 2017; Salden-Förster 2017).

In den **Klassenarbeiten des modernen Fremdsprachenunterrichts** werden in erster Linie die kommunikativen Kompetenzen der Lernenden mit geschlossenen, halb-offenen und offenen Aufgaben (s. Kapitel 2.3) getestet. Die Aufgaben beziehen sich auf die wichtigsten Inhalte der behandelten Unterrichtseinheit. Die Leistungsbeurteilung wird in der Regel von einer Person vorgenommen. Bei der Korrektur werden bekannte Korrekturzeichen verwendet. (vgl. Salden-Förster 2017). Die Anzahl der Klassenarbeiten in einem Schuljahr in einem bestimmten Jahrgang ist in Ungarn im Pädagogischen Programm (ung. *Pedagógiai program*) der Schule geregelt.

Im Zusammenhang mit der **Erstellung von Klassenarbeiten** sollte die Lehrperson darauf achten, dass die Aufgabenstellung immer klar formuliert wird. Die Aufgabenformen sollten abwechslungsreich und möglichst vom Einfachen zu Schwierigen angeordnet sein. Sie sollten sich an der Lebenswelt der Lernenden orientieren und nicht nur inhaltlich, sondern auch zeitlich schaffbar, d. h. in einer Unterrichtsstunde durchführbar sein. Der zeitliche Faktor sollte vor allem bei Lernenden mit besonderen Bedürfnissen berücksichtigt werden. Diesbezüglich ist zugleich die Trennschärfe²⁰ ein wichtiges Gütekriterium, das berücksichtigt werden soll. Ein weiteres Kriterium ist, dass nachfolgende Aufgaben nicht davon abhängig sein dürfen, ob vorausgehende richtig gelöst wurden. Ein ansprechendes Layout kann die Lernenden motivieren. Die Lehrperson soll die Maximalpunktzahlen für die Teilaufgaben angeben und vor dem Kopieren unbedingt die Tippfehler korrigieren (vgl. Nieweler 2010: 221–222; Thaler 2020: 494–495). Die **Beurteilung einer Klassenarbeit** besteht aus der Korrektur und aus der Bewertung. Dieses Thema wird in Kapitel 5 ausführlich behandelt.

Heutzutage wird immer öfters statt Klassenarbeiten für **alternative Leistungsnachweise** plädiert. In Berlin wurde beispielsweise die Möglichkeit eingeräumt, **ein Projekt als Klassenarbeit oder Klausur** zu werten.

20 Die Bedeutung der Trennschärfe ist in demselben Kapitel bezüglich der Gütekriterien näher erläutert.

Aufgabe 8

Lesen Sie die Hinweise des Landesinstituts für Schule und Medien (LISUM) Berlin Brandenburg für Lehrkräfte zum Thema „Projekte als Klassenarbeiten oder Klausuren im Fremdsprachenunterricht“ durch. Die Hinweise finden Sie unter dem Link <https://n9.cl/7nxwz> oder Sie können den folgenden QR-Code einscannen:



Was meinen Sie dazu? Würden Sie Projekte als Ersatz für Klassenarbeiten/Klausuren benutzen? Warum (nicht)? Tauschen Sie sich dazu anschließend im Plenum aus.

Ein weiteres Beispiel führt Hirsch (2020: 74–75) an, indem sie die Methode „**Peer-to-Peer Klassenarbeit**“ vorschlägt. Dabei entwerfen die Lernenden in einer Doppelstunde oder zwei Einzelstunden in Stillarbeit, aber kollaborativ eine „Klassenarbeit“. Die Idee lässt sich in allen Fächern und Klassenstufen anwenden. Die Aufgabe kann auch online, mit Hilfe eines Etherpads²¹ gelöst werden²².

Bei den bisher thematisierten Tests erfolgt die Datenerhebung **informell**, d. h. nicht an irgendwelchen offiziellen Kriterien orientiert. Sie liefern über den konkreten Zusammenhang hinaus keine objektiven, aussagekräftigen Informationen über die einzelnen Lernenden. Sie sind für einen bestimmten Kurs, für eine bestimmte Lerngruppe konzipiert und/oder werden ad hoc durchgeführt, beziehen sich meist auf einen relativ begrenzten Lernstoff.

Sprachstandtests am Ende einer Lernstufe, die oft zugleich Voraussetzungen für Weiterqualifikation bedeuten, sind dagegen **formelle Tests**, die zwei wichtige Qualitätsmerkmale aufweisen (vgl. Grotjahn 2013). Das erste ist die Erfüllung der klassischen Gütekriterien der Validität, Reliabilität und Objektivität. **Gütekriterien** sind für Tests, Prüfungen und Prüfungsaufgaben formulierte Qualitätskriterien. Als

²¹ Ein Etherpad ist eine onlinebasierte Textverarbeitungssoftware, die es ermöglicht, gemeinsam und in Echtzeit an Projekten/Texten zusammenzuarbeiten. Es ist ein Textdokument „aus dem Äther“. Das „Pad“ bezeichnet das Textdokument, „Ether“ ist das englische Wort für Äther. Im Internet gibt es viele Seiten, die erklären, wie ein Etherpad eingerichtet wird.

²² Diese Methode können Sie in Kapitel 2.3 ausprobieren.

Hauptgütekriterien gelten Validität (Gültigkeit), Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Objektivität (vgl. Albers/Bolton 1995: 22–26; Bolton 1996: 17–18). In den letzten Jahren wurde aber dieser Kriterienkatalog um neue Elemente wie Fairness, Washback-Effekt, Authentizität, Praktikabilität, Nützlichkeit, Transparenz, Trennschärfe und Schwierigkeit/Leichtigkeit erweitert (Grotjahn/Kleppin 2017: 50–54).

Aufgabe 9

Ordnen Sie den Beschreibungen die folgenden Gütekriterien zu. Die Beschreibungen der Gütekriterien in der folgenden Aufgabe sind in Anlehnung an Grotjahn/Kleppin (2017: 50–54) formuliert.

Validität (Gültigkeit) • Reliabilität (Zuverlässigkeit) • Objektivität • Fairness • Washback-Effekt • Authentizität • Praktikabilität • Nützlichkeit (Zweckmäßigkeit) • Transparenz • Trennschärfe • Schwierigkeit/Leichtigkeit

<i>Gütekriterien</i>	<i>Beschreibungen</i>
	– Texte sollten aus authentischen Quellen stammen. Auch vereinfachte oder gekürzte Texte sollten ihre sprachliche Authentizität so weit wie möglich behalten. – Die Prüfungsaufgaben sollten realen zielsprachlichen Verwendungssituationen entsprechen. – Die Sprachhandlungen der Prüfungssituation sollten den im zielsprachlichen Verwendungskontext vorkommenden Sprachhandlungen gerecht werden.
	– Dieses Kriterium bezieht sich auf die Gerechtigkeit bei Prüfungen (z. B. gerechte Bewertung und Notengebung, gerechte Durchführung, Vertrautheit mit den Themen).
	– Dieses Kriterium wird auch Zweckmäßigkeit genannt. – Es gilt häufig als übergeordnetes Gütekriterium und bestimmt den Stellenwert der anderen Kriterien.
	– Dieses Kriterium bezieht sich darauf, inwieweit das Testergebnis von den Durchführungsbedingungen und speziell von den Prüfenden und Bewertenden abhängt.
	– Dieses Kriterium bezieht sich auf die Herstellung, die Durchführung und die Auswertung von Prüfungen (z. B. der Einsatz von Online-Tests).

	– Dieses Kriterium bezieht sich auf unterschiedliche Aspekte der Zuverlässigkeit (z. B. Verlässlichkeit von Messinstrumenten und Prüfungsergebnissen).
	– Bei der Konstruktion einer Prüfung muss darauf geachtet werden, dass Items nicht so schwer sind, dass sie von keinem Prüfling gelöst werden können, und nicht so einfach, dass alle sie lösen können.
	– Dieses Qualitätsmerkmal bezieht sich darauf, dass sich alle Adressaten von Prüfungen über Zielsetzung, Testkonstrukt, Prüfungsaufbau, Aufgabentypen, Qualitätsmerkmal, Art der Ergebnisermittlung, Interpretation der Ergebnisse usw. ausreichend informieren können.
	– Dieses Kriterium bezieht sich auf einzelne Teilaufgaben, auf sog. Items oder Gruppen von Items. – Items sollten so gestaltet sein, dass sehr kompetente Prüflinge ein Item häufiger richtig lösen als weniger kompetente.
	– Dieses Kriterium ist ein zentrales Gütekriterium einer Prüfung oder auch einer einzelnen Aufgabe. – Es bezieht sich darauf, inwieweit die Prüfung/Aufgabe das Testkonstrukt (d. h. die Kompetenzen, die mit dem Test auf bestimmten Stufen und in bestimmten Kontexten überprüft werden) erfasst.
	– Dieses Kriterium bezieht sich auf die negative oder auch positive Rückwirkung von Prüfungen/Tests/Evaluationen auf den Unterricht oder auch auf ein gesamtes Bildungssystem.

Tauschen Sie sich dazu in Gruppen aus. Die Lösung finden Sie im Lösungsschlüssel am Ende des Buches.

Das zweite Qualitätsmerkmal für formelle Tests sind ausreichende Standardisierung und Normierung. **Standardisierung** (bzw. Eichung) bedeutet, dass ein Test auf alle Prüfungskandidat:innen in der gleichen Art und Weise und unter vergleichbaren Bedingungen angewendet wird. Daraus ergibt sich, dass die dafür verwendete ausgewählte Stichprobe immer genau beschrieben werden soll. Als Ergebnis werden Normen, d. h. statistische Vergleichsdaten aufgestellt. Mit Normen können spezifische individuelle Testwerte eines jeweiligen Kandidaten/einer jeweiligen Kandidatin mit den Resultaten von anderen Personen einer definierten Gruppe verglichen werden.

Normierung ist ein Nebengütekriterium, das nur für formelle, standardisierte Tests gilt. Für die Normierung liegen Normwerttabellen vor, die ermöglichen, die individuellen Testwerte einzuordnen.

Sprachstandstests sind überwiegend an einer **formellen Prüfung** orientiert. In diese Gruppe gehören die Tests der ein- und zweisprachigen Sprachprüfungen, des ungarischen zweistufigen Abiturs und der landesweiten Messung der Fremdsprachenkenntnisse der Sprachlernenden in Ungarn (ung. *Idegen nyelvi mérés*).

In Ungarn wurde **das zweistufige Abitur** im Jahre 2005 eingeführt. Seitdem gibt es die sog. Mittelstufe (ung. *középszint*) und die Oberstufe (ung. *emelt szint*). Fremdsprachen zählen neben Ungarisch, Mathematik, Geschichte zu den allgemeinbildenden Pflichtfächern, deshalb muss in Ungarn jeder Abiturient/jede Abiturientin zugleich in einer Fremdsprache geprüft werden. Die Abiturient:innen entscheiden selbst, auf welcher Stufe (Mittelstufe – B1; Oberstufe – B2) sie geprüft werden sollen. Das Abitur in Deutsch als Fremdsprache besteht aus fünf Teilen: Hörverstehen, Leseverstehen, Grammatik und Wortschatz, Schriftlicher Ausdruck und Sprechfertigkeit. Die Abiturprüfung wurde in der Zwischenzeit mehrmals reformiert. In Bezug auf das Abitur in Fremdsprachen gab es im Jahre 2017 wesentliche Veränderungen vor allem in der Mittelstufe. Sie zielten darauf ab, einerseits die Anforderungen der Rahmenlehrpläne und die des Abiturs inhaltlich anzunähern; andererseits eine klare Unterscheidung zwischen den Anforderungen der Oberstufe und der Mittelstufe vorzunehmen. Seit 2017 findet das Fremdsprachenabitur in der **Mittelstufe auf reinem B1-Niveau** gemäß dem GER statt, im Vergleich zum vorherigen A2-B1-Niveau. Demzufolge wurden sowohl die Anforderungen als auch die Aufgaben, die dem Niveau A2 entsprechen, gestrichen. Es wurde **ein neues Thema** – Wirtschaft – in den mündlichen Prüfungsteil aufgenommen. Die „**Konversations-Aufgabe**“ (ung. *Társalgás*) bezieht sich auf **ein Thema** und der Kandidat/die Kandidatin muss diesbezügliche Fragen beantworten. In der dritten Aufgabe des mündlichen Ausdrucks „Selbstständige Erarbeitung eines Themas“ (ung. *Önálló témakifejtés*) erarbeiten sich die Prüfungskandidat:innen das Thema mit Hilfe der angegebenen Leitpunkte (und zweier Bilder). In der **Oberstufe** gab es nur eine Veränderung: auch hier wurde **das neue Thema** (Wirtschaft) in den mündlichen Prüfungsteil aufgenommen²³.

Die landesweite Messung der Fremdsprachenkenntnisse der Lernenden wird seit dem Schuljahr 2014/2015 von den Lehrkräften der Schule unter Verwendung der vom Bildungsbüro (ung. *Oktatási Hivatal*) zur Verfügung gestellten Tests für Lernende der Klassen 6 und 8 (außer für Lernende in den bilingualen Schulen), die Englisch oder Deutsch als erste Fremdsprache lernen, durchgeführt. Die Tests überprüfen das

23 Weitere Informationen zum zweistufigen Abitur in Ungarn sind auf Ungarisch unter dem folgenden Link zu lesen: https://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/erettsegi_vizsgatargyak (Letzter Zugriff: 30. 05. 2024)

Lese- und Hörverständnis der Lernenden auf dem Niveau A1 des GER in Klasse 6 und auf dem Niveau A2 des GER in Klasse 8. Seit dem Schuljahr 2021/2022 findet das Testen online statt²⁴.

Für Deutsch als Fremdsprache sind folgende **Sprachprüfungen** die bekanntesten in Ungarn:

- die Sprachprüfungen des Goethe-Instituts (Goethe Zertifikat A1–C2 für Jugendliche und Erwachsene; TestDaF fürs Studium in Deutschland; Goethe-Test PRO für den Beruf)
- die Sprachprüfungen des Österreichischen Instituts (Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (ÖSD))
- das Deutsche Sprachdiplom (DSD I und DSD II), eine 1972 von der Kultusministerkonferenz (KMK) der Bundesrepublik Deutschland geschaffene Prüfung für Deutschlernende im Ausland
- die einsprachigen Sprachprüfungen von ECL, TELC, BME
- die zweisprachige Sprachprüfung von Origó.

Aufgabe 10

Als (angehende) Deutschlehrende werden Sie oft die Frage bekommen, welche Sprachprüfung Ihre Lernenden wählen sollten. Arbeiten Sie in Paaren oder Kleingruppen. Wählen Sie eine der o. g. Sprachprüfungen aus. Recherchieren Sie im Internet und sammeln Sie die wichtigsten Merkmale dieser Sprachprüfung (z. B. ein- oder zweisprachig, Sprachniveaus, Prüfungsteile, Dauer, Link (als QR-Code), Anerkennung).

Erstellen Sie dazu ein Lernplakat²⁵. Stellen Sie den anderen das Plakat auf eine kreative Art und Weise vor.

Diese Prüfungen sind vor allem für Erwachsene und teilweise für Jugendliche konzipiert. Es gibt aber einige **standardisierte Prüfungen und Tests** auf A1 (z. B. Fit in

²⁴ Mehr zu dieser Messung ist in ungarischer Sprache unter dem folgenden Link zu finden: https://www.oktatas.hu/koznevels/meresek/digitalis_orszagos_meresek/altalanos_leiras (Letzter Zugriff: 30. 05. 2024)

²⁵ Lernplakat ist eine Methode, die das aktive Lernen ermöglicht. Die Lernenden erarbeiten sich die Inhalte selbst. Für die Gestaltung eines Lernplakats müssen die Informationen verstanden und die wichtigsten herausgearbeitet werden. Diese werden meist als Stichpunkte auf das Plakat notiert. Es lohnt sich, auf einem Schmierpapier eine Skizze zu machen. Das Thema des Plakates steht in großer Überschrift entweder oben oder in der Mitte. Die Buchstaben sollten auch von weitem gut lesbar sein. Zwischenüberschriften sollten besser in Druckbuchstaben geschrieben werden. Alle Texte müssen gut lesbar sein. Bilder und/oder Grafiken mit Unterschriften können auch auf das Plakat geklebt werden. Weniger ist oft mehr. Ein Lernplakat darf nicht zu voll sein.

Deutsch 1, ÖSD KID 1), die auf elementarer Ebene ggfs. die sprachliche Kompetenz von **Kindern** überprüfen. Diese Prüfungen bestehen aus einem schriftlichen (Lesen, Hören, Schreiben) und einem mündlichen Teil (Sprechen). Im Fokus dieser Prüfungen steht die Sprachrezeption. Das Mindestalter von den o. g. Prüfungen liegt bei 10 Jahren. Für Kinder sind aber Testformate besser geeignet, die sich von ihren üblichen, vertrauten Aktivitäten nicht unterscheiden, damit keine Ängste ausgelöst werden (vgl. Sárvári 2016, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d, 2022a, 2022b; Widlok u. a. 2010).

2.3 Aufgabentypen von Tests

In einem Test sollte das **überprüft werden**, was wirklich **Gegenstand des Unterrichts** war. Aus diesem Grund spiegeln sich die Ziele in den Inhalten der Tests. In der **Grammatik-Übersetzungsmethode** war das Sprachwissen das Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Die Lernenden sollten ihren Kenntnisstand beweisen, indem sie die fremde Sprache rekonstruiert und korrekte Sätze durch Anwendung der Regeln reproduziert haben. Tests im heutigen Sinne wurden zuerst in der **audiolingualen Methode** verwendet. Bei dieser Methode war statt Sprachwissen das Sprachkönnen das Ziel und stützte sich auf den Strukturalismus als linguistische Grundlage, der die Sprache als ein System von lexikalischen, grammatischen und phonetischen Strukturen definierte. Lado, einer der wichtigsten Vertreter der strukturalistischen Testtheorie schreibt über Testinhalte wie folgt:

Gegenstand des Testens ist die Sprache. Die Sprache setzt sich aus Lauten, aus der Intonation, der Bedeutung, aus Morphemen und Wörtern zusammen, und die Anforderung der Wörter führt zu Inhalten, die eine linguistische und eine kulturelle Bedeutung haben. [...] Jedes einzelne dieser sprachlichen Elemente stellt eine Variable dar, und diese Variable gilt es zu testen: die Aussprache, die grammatische Struktur, den Wortschatz und die kulturellen Inhalte. (Lado 1971: 40)

Die Testaufgaben der audiolingualen Methode überprüfen also isolierte Elemente: Aussprache, Wortschatz und grammatische Strukturen. Damit die Bewertung objektiv sein kann, mussten die Lernenden in diesen Tests die richtigen Lösungen nur erkennen und markieren, aber keine Antwort selbstständig formulieren. Im Sprachgebrauch treten diese sprachlichen Elemente aber nicht isoliert auf. Infolgedessen werden sie in den **heutigen Tests** integriert überprüft und die Kompetenzen der Lernenden werden auf den Prüfstand gestellt.

Es gibt zahlreiche Aufgabenformate, mit denen die Kompetenzen der Lernenden geprüft werden können. Eine Übersicht über die theoretisch möglichen und praktisch sinnvollen Typen von Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache gab

zuerst Doyé (1988). Seine **Typologie** enthält vor allem konkrete Beispiele aus den damals modernen Deutschlehrwerken der Bundesrepublik (z. B. aus den Lehrwerkreihen Deutsch konkret, Deutsch aktiv, Themen). Er kategorisiert die Aufgabentypen nach zwei Prinzipien: nach der Funktion und nach der Form der Aufgaben. **Nach der Funktion** unterscheidet er (1988: 12) Testaufgaben für

- kommunikative Fertigkeiten (einzeln)
- kommunikative Fertigkeiten in Kombination
- Teilkompetenzen und
- Beherrschung von Lerntechniken.

Zu den kommunikativen Fertigkeiten zählt er die vier traditionellen Grundfertigkeiten: Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben. In den Kombinationen werden Hör- bzw. Leseverstehen mit Sprechen und Schreiben kombiniert. Als Teilkompetenzen bezeichnet er lexikalische, grammatische, phonologische und orthographische Kompetenzen. Unter Beherrschung der Lerntechniken versteht er die Fertigkeiten, Wörterbücher bzw. grammatische Nachschlagewerke zu benutzen.

Bei der Kategorisierung **nach der Form** der Aufgabe legt er bei jedem Aufgabentyp drei Komponenten fest: die S-Komponente (Stimulus-Komponente), die R-Komponente (Reaktions-Komponente) und die I-Komponente (Interpretations-Komponente). Als S-Komponente können beispielsweise gesprochene/schriftliche Texte mit Bildern, ungeordnete Satzteile, Tabellen, ein Stadtplan/eine Landkarte oder grafische Darstellungen angegeben werden. Die I-Komponenten sind kognitive Komponenten, die beschreiben, was dabei im Kopf der Lernenden vorgeht, wie z. B. verstehen, zusammenfassen, sich entscheiden, entwerfen, umsetzen, ausformulieren, versprachlichen. Die R-Komponenten bestimmen die jeweiligen Lernaktivitäten: ankreuzen, eintragen, zuordnen, zeichnen, Fragen beantworten, herausfinden, mündlich/schriftlich beschreiben usw.

Tests im Fremdsprachenunterricht überprüfen idealerweise also nicht nur Wortschatz und/oder Grammatik, sondern alle kommunikativen Sprachaktivitäten: Rezeption (Lesen, Hören), Produktion (Sprechen, Schreiben), Interaktion und Sprachmittlung (Mediation). Beim Testen der Sprachrezeption werden aus Gründen der Ökonomie überwiegend **geschlossene Aufgaben** angeboten, wobei die Prüfungskandidat:innen unter vorgegebenen Antworten die richtige erkennen und markieren sollen. Geschlossene Aufgaben haben jeweils nur eine richtige Lösung. Sie überprüfen nur das Erkennen der richtigen Lösung, aber ihr großer Vorteil besteht darin, dass sie objektiv bewertet werden können. Typische geschlossene Aufgaben in Tests sind Multiple-Choice-Aufgaben, dichotome Auswahlaufgaben und Zuordnungsaufgaben.

Multiple-Choice-Aufgaben (Abbildung 6) werden auch Mehrfachwahl-Aufgaben genannt. Sie werden durch eine Frage oder einen (Teil-)Satz eingeleitet. Als mögliche

Antworten werden drei bis vier Alternativen angegeben, von denen im Allgemeinen nur eine Alternative richtig ist. Die falschen Antworten heißen Distraktoren. Die Prüfungskandidat:innen müssen die richtige Antwort markieren/angeben.

1 Hören
 Du hörst fünf kurze Texte.
 Wähle für die Aufgaben 1 bis 5 die richtige Lösung ☐ a, ☐ b oder ☐ c.
 Du hörst jeden Text zweimal.

1. Timo
☐ a findet Französisch schöner als Englisch.
☐ b mag Geschichte.
☐ c mag Mathematik.

2. Julia
☐ a hat am Samstag Zeit.
☐ b kann nicht einkaufen gehen.
☐ c möchte nicht ins Kino gehen.

Abb. 6: Ein Teil einer Multiple-Choice-Aufgabe aus dem Testheft „Die Deutschprofis A2“ (Einhorn 2017: 34)

Bei **dichotomen Auswahlaufgaben** (Abbildung 7) (auch Alternativantwort-Aufgaben, Richtig/Falsch- oder Ja/Nein-Aufgaben bezeichnet) müssen die Prüfungskandidat:innen bei Aussagen zum Textinhalt entscheiden, ob sie auf den gehörten oder gelesenen Text zutreffen oder nicht.

	richtig	falsch
0. Sie mag Sport sehr.		X
1. Sie macht nicht gern Musik.		
2. Sie backt nur im Sommer Kuchen.		

Abb. 7: Ein Teil einer dichotomen Auswahlaufgabe aus dem Testheft „Die Deutschprofis A2“ (Einhorn 2017: 10)

Bei **Zuordnungsaufgaben** (Abbildung 8) müssen die Prüfungskandidat:innen passende Textteile einander zuordnen.

3 Was passt?

____ / 5 Punkte

Nein, fast nie. • Schon fünf Jahre. •
 Sie hat lange Haare. • Sofie. • Weil wir über alles reden
 können. • Wir spielen oft Computerspiele.

0. • Wie heißt deine Freundin? o Sofie. _____
1. • Warum ist sie deine Freundin? o _____
2. • Wie lange kennt ihr euch? o _____

Abb. 8: Ein Teil einer Zuordnungsaufgabe aus dem Testheft „Die Deutschprofis A2“
 (Einhorn 2017: 9)

Früher wurden geschlossene Aufgaben auch zum Testen von Wortschatz und Grammatik (oft unter der Bezeichnung ‚Sprachbausteine‘) eingesetzt. Moderne Tests und Prüfungen verwenden eher **halboffene Aufgaben**, um Wortschatz- und Grammatikkenntnisse zu testen. Bei Aufgaben dieser Art muss die Lösung innerhalb eines begrenzten Kontextes selbstständig formuliert werden. Typische Formate sind Lückentexte, Ergänzungsaufgaben, Cloze-Test und C-Test.

Bei **Lückentexten** (Abbildung 9) müssen die Prüfungskandidat:innen die vorgegebenen Lücken in einem zusammenhängenden Text ergänzen. Die Lücken beziehen sich entweder auf eine bestimmte Lexik, auf eine bestimmte grammatische Struktur oder auf beides.

1 Ergänze das Märchen.

____ / 5 Punkte



Es war einmal eine Prinzessin, sie lebte (0) glücklich in einem
 schönen Königreich. Eines Tages _____ (1) aber ihre Mutter.
 Ihr Vater _____ (2) bald eine andere Frau. Die Stiefmutter war
 neidisch und böse. Sie _____ (3) jeden Tag ihren Spiegel:
 „Spieglein, Spieglein an der Wand, wer ist die Schönste im ganzen

~~leben~~
 sterben
 heiraten
 fragen

Abb. 9: Ein Teil eines Lückentextes aus dem Testheft „Die Deutschprofis A2“ (Einhorn 2017: 28)

Bei **Ergänzungsaufgaben** (Abbildung 10) müssen die Prüfungskandidat:innen Einzelsätze mit Lücken ergänzen. Die Lücken stehen z. B. für richtige Verbformen, passende Präpositionen oder Adjektivendungen.

1 Ergänze. _____ / 5 Punkte

0. Ich habe den Schlüsselanhänger in Wien gekauft. (kaufen)
1. Wir _____ in der Schule Kuchen _____. (backen)
2. Meine Freunde _____ im See _____. (schwimmen)

Abb. 10: Ein Teil einer Ergänzungsaufgabe aus dem Testheft „Die Deutschprofis A2“ (Einhorn 2017: 6)

Aufgabe 11

Um zu erfahren, was ein Cloze-Test ist, lösen Sie das folgende Beispiel eines solchen Tests.

Schreiben Sie die fehlenden Wörter in die Textlücken.

Ein Cloze-Test ist ein _____ (oder eine Übung) bestehend _____ einem zusammenhängenden Lückentext. Die _____ entstehen, indem im Text _____ jedes x-te Wort getilgt _____. Die Lernenden sind aufgefordert, _____ fehlenden Wörter in die _____ zu schreiben. Um ein _____ zu lösen, sollten Lernende _____ sein, Texte zu verstehen und _____ Wortschatz zu beherrschen, um _____ erkennen, welche Wörter in _____ Textlücken einzutragen sind. Je _____ der Abstand zwischen den _____ ist, desto leichter ist _____ Test.

Vergleichen Sie Ihre Lösungen in Paaren. Anschließend können Sie sich die Lösung im Lösungsschlüssel am Ende des Buches ansehen. Besprechen Sie in Kleingruppen oder im Plenum Ihre Erfahrungen. Wie haben Sie diesen Aufgabentyp erlebt?

Beim **C-Test** (Abbildung 11) handelt es sich auch einen zusammenhängenden Text, in dem bei jedem zweiten Wort der letzte Teil nach einem bestimmten Schema getilgt

worden ist. Die zu ergänzenden Wortenden bestehen entweder aus genauso vielen Buchstaben wie der Wortanfang oder einem Buchstaben mehr²⁶.

Auf einer Weltkarte kann man sehen, dass Asien und Nordamerika im Norden nur durch einen schmalen Meeresstreifen voneinander getrennt sind: durch die Beringstraße. Während d _____ Eiszeit herrs _____ auf d _____ ganzen Er _____ niedrigere Temper _____, und d _____ Beringstraße w _____ zugefroren. üb _____ das E _____ gelangten Volksg _____ aus As _____ auf d _____ amerikanischen Kont _____. Manche bli _____ in Norda _____ und bild _____ mehr a _____ tausend versch _____ Stämme- jew _____ mit ei _____ eigenen Sprache, die anderen zogen weiter bis nach Südamerika.

Abb. 11: Ein Teil eines deutschen C-Testes

Quelle: http://www.c-test.de/deutsch/index.php?lang=de&content=online_test_deutsch

Mit **offenen Aufgaben** (Abbildung 12) wird eher Schreib- und Sprechkompetenz der Lernenden getestet. Meist zu vorgegebenen Sprech- und Schreibanlässen (Bilder, Grafiken, Leitpunkte) sollen die getesteten Personen selbstständig einen Brief/eine E-Mail, eine Stellungnahme formulieren oder etwas präsentieren, erklären, aushandeln bzw. ein Gespräch über ein Thema führen.

4 Schreib einen Text. Schreib 5 Sätze. _____ / 5 Punkte

man darf (nicht) ... man kann ... auf dem Schulhof

im Unterricht beim Essen man muss ...

im Klassenraum in der Deutschstunde

Regeln in der Schule

In der Schule _____

Abb. 12: Ein Teil einer offenen Aufgabe zum schriftlichen Ausdruck aus dem Testheft „Die Deutschprofis A2“ (Einhorn 2017: 25)

²⁶ Die Lösung finden Sie auf der nächsten Seite.

Aufgabe 12

Schauen Sie sich die Aufgabenformate des ungarischen zweistufigen Abiturs nach 2017 an. (<https://www.oktatas.hu/koznevels/erettsegi/feladatsorok>).



- Welche kommunikative Sprachaktivitäten werden mit welchen Aufgabenformaten getestet?
- Gibt es Unterschiede zwischen den zwei Stufen? Wenn ja, worin?

Machen Sie sich über Ihre Erfahrungen Notizen. Geben Sie auch konkrete Beispiele an.

Tauschen Sie sich in Kleingruppen oder im Plenum dazu aus.

Lösung zum C-Test:

Auf einer Weltkarte kann man sehen, dass Asien und Nordamerika im Norden nur durch einen schmalen Meeresstreifen voneinander getrennt sind: durch die Beringstraße. Während **der** Eiszeit herrschten aus **der** ganzen **Erde** niedrige Temperaturen, und **die** Beringstraße **war** zugefroren. Über das Eis gelangten **Volksgruppen** aus **Asien** auf **den** amerikanischen Kontinent. Manche **blieben** in **Nordamerika** und bildeten mehr **als** tausend verschiedene Stämme – **jeweils** mit **einer** eigenen Sprache, die anderen zogen weiter bis nach Südamerika.

Aufgabe 13

Sie kennen schon viele Aufgabenformate. Wählen Sie eine Lektion aus einem modernen DaF-Lehrwerk aus. Erstellen Sie in Kleingruppen eine Klassenarbeit dazu (Peer-to-Peer Klassenarbeit nach Hirsch (2020)). Sie können auch online mit einem Etherpad arbeiten.

Tauschen Sie dann die Klassenarbeiten aus. Lösen Sie die Aufgaben. Die bearbeiteten Aufgaben werden anschließend von der Gruppe, die sie erstellt hat, korrigiert und Feedback dazu formuliert.

Thematisieren Sie am Ende im Plenum folgende Fragen:

- Was war Ihnen bei der Erstellung der Klassenarbeit wichtig?
- Welche Fragen/Aufgaben haben Sie gewählt und warum?
- Wie zufrieden waren Sie mit der Beantwortung der Fragen/Lösung der Aufgaben?
- Was lief gut? Was lief weniger gut?
- Wie haben Sie die Antworten der anderen bewertet und warum?

Falls zu der ausgewählten Lektion auch ein vorgefertigter Test erhältlich ist, vergleichen Sie Ihren Vorschlag mit dem Original. Zu welchen Erkenntnissen sind Sie gekommen?

Im Zusammenhang mit den Aufgabentypen lässt sich schlussfolgern, dass Lern- und Prüfungsaufgaben unterschiedlichen Prinzipien folgen, aber Prüfungsaufgaben sollten „hinsichtlich ihrer Ziele, Inhalte und Verfahren den vorlaufenden Unterricht widerspiegeln“, d. h. „Prüfungsaufgaben sind durch Lernaufgaben vorzubereiten“ (Decke-Cornill/Küster 2015: 267).

Für die **Überprüfung des Hörverstehens und des Leseverstehens** werden überwiegend **authentische Texte**, wie z. B. Nachrichten, Informationsmaterialien, informelle oder halbformelle Briefe/E-Mails, Gespräche aus dem alltäglichen Gebrauch oder Reportagen verwendet. Bei den unteren Sprachniveaus wird über eine **gemäßigte Authentizität** gesprochen. Darunter wird verstanden, dass authentische Texte vereinfacht oder gekürzt werden können, aber die Textmerkmale, d. h. die Charakteristika einer Textsorte, müssen weiterhin stimmen. Zur Authentizität von Hör- und Lesetexten gehört auch die **Authentizität der Aufgabenstellung**. Dies bedeutet, dass sich die Aufgabenstellungen zum einen an der realen Lebenswelt der Lernenden, zum anderen an realen Alltagssituationen im Zielsprachenland orientieren. Bezüglich des Hör- und Leseverstehens sollten deswegen die **unterschiedlichen Hör- und Lesestile** (globales,

selektives und Detailverstehen)²⁷ in realen Situationen berücksichtigt werden. Das Hörverstehen und das Leseverstehen werden teils mit offenen Aufgaben überprüft, indem die Lernenden Fragen zum Inhalt des gehörten oder gelesenen Textes schriftlich frei beantworten müssen; teils mit geschlossenen Aufgaben wie Multiple-Choice-, dichotome Auswahlaufgaben oder Zuordnungsaufgaben getestet. In Tests zum Hörverstehen kann als Aufgabentyp auf niedrigem Sprachniveau auch die **graphische Umsetzung** erscheinen, wobei die Prüfungskandidat:innen das Gehörte (z. B. eine Wegbeschreibung) nach(zeichnen) müssen. Zu diesem Aufgabentyp zählt auch **das visuelle Diktat**. Bei diesem Diktat geht es um Bildbeschreibung. Der ausgewählte Text wird langsam diktiert, d. h. nach jedem Satz wird eine Pause gemacht. Die Lernenden zeichnen, was sie gehört haben. Die Zeichnung kann ganz einfach sein. Am Ende wird die Originalzeichnung gezeigt.

Bezüglich der **Schreibkompetenz** wird in den Tests meist das mitteilungsbezogene Schreiben mit offenen Aufgaben überprüft. Die Prüfungskandidat:innen müssen einen Brief/eine E-Mail/einen Blogeintrag oder eine Stellungnahme schreiben. Sie bekommen dazu Leitpunkte, d. h. Angaben dazu, was im Text stehen soll. Die Testaufgabe enthält einen Hinweis auf Anschrift, Anrede, Gruß und evtl. Datum. Die dazu gehörenden unterschiedlichen Formen müssen vorher im Unterricht behandelt werden. Es ist unterschiedlich, ob die Lernenden zur Lösung der Aufgabe Hilfsmittel, z. B. ein- oder zweisprachige Wörterbücher benutzen dürfen. Wenn ja, dann sollte natürlich vorher im Unterricht auch der Umgang mit ein- und/oder zweisprachigen Wörterbüchern besprochen werden.

In den Tests zur **Sprechkompetenz** werden sowohl monologisches als auch dialogisches Sprechen getestet, deshalb besteht er meist aus mehreren Teilen. Diese Prüfung kann als Einzel- oder als Paarprüfung durchgeführt werden. Die Prüfungskandidat:innen müssen – abhängig von der Sprachstufe und der Prüfung – beispielsweise sich vorstellen, an einem gelenkten Gespräch teilnehmen, etwas mit einem Partner/einer Partnerin planen oder ein Thema präsentieren.

27 Ausführlicher zu den unterschiedlichen Hör- und Lesestilen s. Sárvári (2022c: 82–84).

2.4 Bewertung von sprachlichen Leistungen

Aufgabe 14

Sehen Sie sich die Korrektur- und Bewertungsanleitungen des zweistufigen Abiturs in Deutsch an (ung. *Javítási és értékelési útmutató*). Dazu sollten Sie den folgenden QR-Code scannen oder unter dem Link <https://www.oktatas.hu/kozneveles/erettsegi/feladatsorok> ein konkretes Jahr und Mittel- oder Oberstufe auswählen.



Suchen nach dem Fach Deutsch als Fremdsprache. Klicken Sie auf den Termin. Jetzt erscheinen neben dem Test die Korrektur- und Bewertungsanleitungen. Klicken Sie darauf. Lesen Sie die Anleitungen und beantworten Sie folgende Fragen:

- Wie werden Leistungen im Hörverstehen bewertet?
- Wie werden Leistungen im Leseverstehen bewertet?
- Wie wird die Schreibkompetenz bewertet?
- Wie werden die Leistungen im Teil „Sprachliche Korrektheit“ (ung. *Nyelvhelyesség*) bewertet?

Tauschen Sie sich in Kleingruppen oder im Plenum dazu aus.

Bei der Bewertung der Leistungen **im Hör- und Leseverstehen** wird jeder Aufgabe ein bestimmter Punktwert zugeteilt. Die erreichte Gesamtpunktzahl kann dann bei Lernfortschrittstest mit Hilfe einer Notenskala in Noten, beim Abitur und bei den Sprachprüfungen in Ergebnispunkte umgerechnet werden.

Bei der Bewertung **schriftlicher und mündlicher Leistungen** geht es immer auch um ein Qualitätsurteil, und diese Urteile sind subjektiv. Um diese Subjektivität zu reduzieren, werden **Bewertungsanleitungen** erstellt, in denen die Kriterien, nach denen die mündlichen und schriftlichen Leistungen der Prüfungskandidat:innen bewertet werden, in Leistungsstufen untergliedert. Solche **Kriterien** sind zum einen die **formalen** Aspekte der sprachlichen Korrektheit, wie Wortschatz, Grammatik, Orthografie und Interpunktion/Aussprache, zum anderen die **kommunikativen** Aspekte, wie

die Erfüllung der Aufgabenstellung und die kommunikative Angemessenheit. Bolton (1996: 133) beschreibt dieses Kriterium folgenderweise:

Unter „kommunikativer Angemessenheit“ verstehen wir Folgendes:

- Ist die gegebene Information im Hinblick auf den Adressaten umfassend oder nur minimal (der Adressat wird durch die Testaufgabe vorgegeben)?
- Erreicht der Schüler sein kommunikatives Ziel (das ihm durch die Testaufgabe vorgegeben wird) ganz, teilweise oder gar nicht?
- Entspricht das sprachliche Register [für eine bestimmte mündliche oder schriftliche Kommunikationssituation charakteristische Sprech- oder Schreibweise] der kommunikativen Situation und dem Adressaten (Situation und Adressaten werden durch die Testaufgabe vorgegeben)? (Ergänzung und Anpassung an die neue Rechtschreibung von mir. T. S.)

Beim dialogischen Sprechen sollte im Weiteren noch das interaktive Verhalten als Bewertungskriterium erwähnt werden. Bei Dialogen sollten die Lernenden imstande sein, Gespräche in Gang zu setzen bzw. in Gang zu halten. Im optimalen Fall geschieht dies ohne Hilfe der Prüfer:innen. Ich bin mit Bolton (ebd.) einverstanden, die empfiehlt, den kommunikativen und den formalen Aspekt getrennt zu bewerten. Es kann vorkommen, dass die Äußerungen der Prüfungskandidat:innen kommunikativ angemessen, aber sprachlich sehr fehlerhaft sind oder umgekehrt: die Äußerungen sind sprachlich korrekt, aber sie würden in einer Realsituation das kommunikative Ziel nicht erreichen. Wenn die kommunikativen und formalen Aspekte nicht getrennt bewertet werden, würde der/die Prüfungskandidat:in keinen Punkt für die Aufgabe erhalten.

2.5 Empfehlungen zur effektiven Vorbereitung auf Prüfungen und Tests

Einen Test zu schreiben oder eine Prüfung abzulegen sind eindeutig Stresssituationen. Stress setzt Energie frei und erhöht kurzfristig die Leistungsfähigkeit. Kurzfristiger Stress kann also positive Wirkungen haben. Dieser Stress wird Eustress bezeichnet. Irgendwann ist allerdings die individuelle Stressschwelle erreicht und wenn diese überschritten ist, empfinden wir den Stress als negativ (Distress). Stresshormone blockieren in diesem Fall die Gedächtnisfunktion des Gehirns. Deshalb kann man das Gefühl haben, „ein Brett vor dem Kopf“²⁸ zu haben, d. h. begriffsstutzig sein. Ein gutes

28 Ursprünglich hatte der Ausdruck nichts mit dem Denkvermögen einer Person zu tun. Diese Redewendung geht laut Duden (1998: 127) darauf zurück, dass man ursprünglich störrischen Ochsen ein Brett vor den Kopf gehängt hat, um die Augen zu verdecken. So waren die Tiere nicht so leicht abzulenken und der Bauer konnte sie besser führen.

Mittel gegen „Bretter vorm Kopf“ ist zum einen das richtige Stressmanagement, zum anderen die optimale Vorbereitung auf den Test oder auf die Prüfung.

Unter **Stressmanagement** werden alle Methoden und Maßnahmen verstanden, die dazu beitragen, Stress zu verhindern, zu minimieren oder zu bewältigen. Diese Methoden und Maßnahmen gehören zu den **affektiven Lernstrategien** (vgl. Sárvári 2022c: 47–53). Gesunde Ernährung, ausreichender Schlaf und regelmäßige Pausen bilden Grundlage für das richtige Stressmanagement. Überdies sorgen Atem- und Entspannungstechniken dafür, dass das Gehirn besser mit Sauerstoff versorgt wird. Es lohnt sich, vor dem Testschreiben oder vor einer Prüfung **Achtsamkeits- oder Konzentrationsübungen** durchzuführen. Diese Übungen eignen sich sehr gut auch als Einstiegsaktivitäten am Anfang der Unterrichtsstunde und tragen zur Förderung des Hörverständnisses sowie zur Wortschatzerweiterung bei. Sie lassen sich überdies als kurze Übungen für „Zwischendurch“ einzusetzen, wenn Unruhe in der Klasse/Lerngruppe aufkommt oder wenn die Konzentration und Aufmerksamkeit der Lernenden nachlässt. Die Durchführung der Übungen kann nach einer Weile von den Lernenden übernommen werden.

Aufgabe 15

Recherchieren Sie im Internet nach Achtsamkeits- oder Konzentrationsübungen, die auch im Fremdsprachenunterricht einsetzbar sind. Probieren Sie einige Übungen aus.

Tauschen Sie sich im Plenum dazu aus.

Stress kann auch abgebaut werden, wenn Lernende **rechtzeitig auf Prüfungsaufgabenformate**, d. h. auf Aufgaben in den Prüfungen (vgl. Kapitel 2.3) **vorbereitet** werden. Die meisten Lehrwerke enthalten zum einen bereits Aufgaben, die jeweils auf eine Prüfung vorbereiten. Zum anderen sind die Prüfungsaufgabenformate in den Lektionen enthalten, so werden die Lernenden bereits im Lernprozess mit den Aufgabentypen vertraut.

Aufgabe 16

Arbeiten Sie in Paaren oder Kleingruppen. Wählen Sie ein modernes DaF-Lehrwerk aus und suchen Sie nach Lektions- und/oder Modultests. Was wird in den Tests überprüft? Welche Aufgabentypen kommen in den Tests vor?

Tauschen Sie sich im Plenum dazu aus.

Im Sinne von „Lernen lernen“ bzw. „lebenslangem Lernen“ sollen im Folgenden noch einige **Empfehlungen** zur Vorbereitung auf Tests und Prüfungen aufgegriffen werden.

Aufgabe 17

Denken Sie darüber nach, wie Sie sich auf Tests und Prüfungen vorbereiten.
Haben Sie Techniken, die sich bewährt haben?

Tauschen Sie sich im Plenum dazu aus.

Aufgrund meiner langjährigen Unterrichtspraxis plädiere ich dafür, dass eine **strukturierte Vorbereitung** auf Tests und Prüfungen äußerst wichtig ist. Dabei kann im optimalen Fall der sog. **4-Tage-Plan** eine Hilfe leisten. **Am 1. Tag** sollte man sich einen **Überblick** über die zu lernenden Themen schaffen. Man soll eine Liste darüber erstellen, was man können müsste. Mit einer ehrlichen Selbstevaluation sollte man überprüfen, was man bereits wirklich kann und was nicht. Dann soll man überlegen, wo man die fehlenden Informationen finden bzw. nachlesen könnte. **Am 2. Tag** nimmt man die Schwachstellen unter die Lupe, überlegt sich, wie man sie lösen könnte und lernt gezielt und fokussiert. **Am 3. Tag** kann man in Gruppen lernen und/oder mit den bereits gelösten Aufgaben üben. Man kann sogar einen „Spickzettel“ zum Lernen erstellen, den man selbstverständlich nur zum Üben nutzt. **Am 4. Tag**, d. h. ein Tag vor dem Test sollte man alles noch einmal konzentriert wiederholen, aber nicht bis zur letzten Minute und nicht „überlernen“. Man sollte für ausreichend Schlaf sorgen und sich gut ausruhen.

Am Tag des Tests sollte man zu Hause **ausgiebig frühstücken**, um genug Energie zu haben. Man darf **sich** von den anderen **nicht nervös machen lassen**. Man sollte vor dem Test Achtsamkeits- oder Konzentrationsübungen durchführen. Während des Tests sollte man zuerst **die Aufgaben genau durchlesen** und **mit den sicheren**, d. h. für einen leichteren Aufgaben **beginnen**. Wenn man früher mit der Bearbeitung des Tests fertig ist, sollte man ihn nicht frühzeitig abgeben, sondern die restliche Zeit nutzen, um die **Antworten** noch einmal in Ruhe **durchzugehen** und zu überprüfen sowie die eigenen **Flüchtigkeitsfehler auszubessern**. Bei einer scheinbar unlösbaren Aufgabe **ist es besser, zu raten als keine Lösung anzugeben**. Es gibt keinen Abzug für falsche Lösungen.

In Bezug auf **Abschluss- und Sprachprüfungen** sind **Modelltests** optimal zur Vorbereitung. Sie machen nicht nur mit dem Lernstoff vertraut, der in der Prüfung abgefragt wird, sondern auch mit dem Format der Prüfung. Auch die Zeit kann man besser einteilen, wenn man die Zeitvorgaben der einzelnen Prüfungsabschnitte kennt.

Bei Tests und Prüfungen in Fremdsprachen sind die **Strategien zum Lese- und Hörverstehen** von besonderer Relevanz. Es hilft bei der Erschließung der Textinhalte, Schlüsselwörter sowohl in der Aufgabenstellung als auch in den Texten zu suchen und zu markieren. Man sollte auf Wörter wie z. B. „*alle, nicht, kein, immer*“ achten, weil sie häufig bedeutend für den Sinn einer Aussage und damit für die richtige Antwort auf die Prüfungsfrage sind. Beim Lösen der Aufgabe soll man daran denken, dass die Fragen so gestellt sind, dass die Antworten der Reihe nach dem Text entnommen werden können.

Bei der **Schreibaufgabe** soll man sich genügend Zeit nehmen, um Ideen und Argumente zu sammeln. Bei dieser Aufgabe sollte man besonders auf die lesbare Schrift achten und sich an die verlangte Wortanzahl halten.

In der **mündlichen Prüfung** sollte man lieber nachfragen, falls man die Frage nicht versteht. Dies bietet auch die Gelegenheit die Prüfer:innen von der eigenen Ausdrucksfähigkeit zu überzeugen. Man sollte sich bemühen, den Augenkontakt mit den Gesprächspartner:innen aufrechtzuerhalten und die Hände so natürlich wie möglich zu bewegen.

Und „zu guter Letzt“ sollte noch erwähnt werden, dass es eine **Vielzahl von Produkten** gibt, deren gezielte Nutzung die Vorbereitung effektiver gestalten kann. Neben Lehrbüchern und Übungsheften bieten auch Online-Übungen, Online-Kurse und Sprachlern-Apps umfassende Materialien, mit deren Hilfe man Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen trainieren kann.

Aufgabe 18

Sie kennen jetzt schon zahlreiche Vorschläge zur Vorbereitung auf Tests und Prüfungen. Erstellen Sie in Paaren oder in Kleingruppe eine Checkliste, die Sie Ihren Lernenden als Unterstützung geben könnten. Vergleichen Sie Ihre Listen und tauschen Sie sich im Plenum dazu aus.

Selbstevaluationsbogen

1. Ich kann den Begriff ‚Evaluation‘ definieren.
2. Ich kenne die Hauptgütekriterien für Tests und Prüfungen.
3. Ich kann weitere Qualitätskriterien nennen.
4. Ich kann die Teile des zweistufigen Abiturs in Fremdsprachen in Ungarn auflisten.
5. Ich kann meinen Lernenden über die Anforderungen des zweistufigen Abiturs in Fremdsprachen in der Mittelstufe berichten.
6. Ich kann meinen Lernenden über die Anforderungen des zweistufigen Abiturs in Fremdsprachen in der Oberstufe berichten.
7. Ich kann meine Lerngruppen auf das Fremdsprachenabitur in der Mittelstufe vorbereiten.
8. Ich kann meine Lerngruppen auf die landesweite Messung der Fremdsprachenkenntnisse von Lernenden vorbereiten.
9. Ich kann meinen Lernenden Sprachprüfungen in Deutsch empfehlen.
10. Ich kann Beispiele für geschlossene Aufgabenformate angeben.
11. Ich kann Beispiele für halbgeschlossene Aufgabenformate nennen.
12. Ich kann einen Cloze-Test entwickeln.
13. Ich kann Beispiele für offene Aufgabenformate nennen.
14. Ich kann eine Klassenarbeit zu einer bestimmten Lehrwerkлекtion konzipieren.
15. Ich kann meine Lernenden mit entsprechenden Lernaufgaben auf eine Prüfung/einen Test vorbereiten.
16. Ich kann anhand von formalen und kommunikativen Aspekten die sprachlichen Leistungen meiner Lernenden bewerten.
17. Ich kann mit zuverlässigen und transparenten Verfahren Noten für Tests und Prüfungen vergeben.
18. Ich kann meinen Lernenden Techniken zur effektiven Vorbereitung auf eine Prüfung/auf einen Test zeigen.

FEEDBACK IM UNTERRICHT

„Es braucht zwei, damit einer sich kennenlernt.“
(Gregory Bateson)

In diesem Kapitel geht es um

- die Begriffsbestimmung ‚Feedback‘
- die wichtigsten Feedback-Regeln
- erprobte Feedback-Methoden
- die Kriterien zur Auswahl von Feedback-Methoden
- praktische Hinweise zur Planung, Durchführung und Auswertung von Feedback-Arbeit
- lernförderliches Feedback mit digitalen Tools
- Feedback in Online-Kontexten.

3.1 Zur Begrifflichkeit

In jeder Unterrichtsstunde geben die Lehrenden ihren Lernenden **Rückmeldungen**: sie loben sie oder verbessern die Beiträge der Lernenden, sie gehen bei Einzel- und Partnerarbeit durch das Klassenzimmer und weisen auf Fehler hin usw. Gleichzeitig bekomme Lehrende ihrerseits Rückmeldungen von den Lernenden (meistens in deren Erstsprache), wie beispielsweise „*Das verstehe ich nicht.*“ oder „*Oh, ist die Stunde schon zu Ende?!*“. In Phasen der Partner- oder Gruppenarbeit können Lernende dem Lernpartner/der Lernpartnerin oder auch anderen Lernenden in der Gruppe Rückmeldungen geben. Die meisten von diesen Rückmeldungen sind aber unbewusst. Sie sind Bestandteile der gewöhnlichen Lehrende-Lernenden-Interaktion. Sie werden oft als Feedback bezeichnet, obwohl nicht jede Rückmeldung mit einem Feedback gleichzusetzen ist. Dementsprechend stellt sich die Frage, was eigentlich unter Feedback zu verstehen ist.

Der **Begriff ‚Feedback‘** wurde ursprünglich in der Kybernetik²⁹ für ein Rückmeldesystem verwendet (Buhren 2015; Schädlich 2010). Das Wort ‚Feedback‘ stammt aus dem Englischen und bedeutet übersetzt ‚Rückkopplung‘. Traditionellerweise – wie bereits geschildert wurde – geben im Bereich Schule und Unterricht Lehrende den Lernenden Feedback zu ihrem Lernfortschritt. Feedback ist also ein wichtiger Bestandteil des Lehrberufs. Es gibt aber weitere Formen von Feedback: Lernende geben den Lehrenden Feedback darüber, wie sie den Unterricht wahrgenommen haben (Schüler- oder Unterrichts-Feedback); Lernende geben einander Rückmeldungen zu den Lernfortschritten (Peer-Feedback); Lehrende geben sich gegenseitig Feedback (kollegiales Feedback). Feedback formuliert dabei „die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung“ (Wilkening 2016: 12).

Aufgabe 19

Erinnern Sie sich an eine Lern- oder Arbeitssituation, in der Sie ein Feedback bekommen haben. Was fanden Sie positiv, was negativ an der Tatsache, dass Sie eine solche Rückmeldung bekamen?

Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.

Das Feedback ist eine Form, anderen etwas darüber zu sagen, wie ich sie wahrnehme bzw. zu lernen, wie andere mich wahrnehmen. Feedback besteht also aus **zwei Komponenten**: dem **Feedback-Geben** und dem **Feedback-Nehmen**. Richtig Feedback zu geben ist eine Kunst und eine wichtige Fähigkeit, deshalb sollte das Thema ‚Feedback geben und nehmen‘ in der Schule und im Unterricht eine besonders wichtige Rolle spielen.

Es gibt **positive und negative/kritische Feedbacks**, die aufbauend (im Sinn einer positiven Verstärkung) oder destruktiv wirken können. In der Realität finden viele Menschen es oft schwierig, kritisches Feedback anzunehmen und zu akzeptieren, es positiv und förderlich umzusetzen und nicht emotional zu reagieren. Es liegt oft daran, dass **Feedbacks** fälschlicherweise mit **Bewertung, Lob und Tadel** gleichgesetzt werden. Sie **sollten voneinander abgegrenzt werden**: Lob und Tadel sind positive bzw. negative persönliche Urteile über eine bestimmte Leistung. Sie konzentrieren sich auf die Person, basieren auf Meinungen und Gefühlen und nicht auf konkreten Fakten. Feedbacks stellen kein Urteil dar und beziehen sich nicht auf die Person, sondern

²⁹ Kybernetik ist ein Wissens- und Forschungsgebiet aus den Bereichen der Steuerung, Regelung und Informationsverarbeitung, das für technische Systeme genauso relevant ist wie für lebende Systeme. Der Begriff ‚Kybernetik‘ wurde 1948 von dem Mathematiker Norbert Wiener mit dem Werk „*Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*“ eingeführt.

direkt auf eine Sache. Wie u. a. der Untertitel des Buches von Wilkening (2016) darauf hinweist, zielen Feedbacks nicht darauf ab, die Leistungen und Ergebnisse zu bewerten bzw. zu benoten, sondern die Lernprozesse zu reflektieren und zu unterstützen. Infolgedessen sollten Feedback und Bewertung nicht gleichbehandelt werden.

Feedbackgeben verbindet sich mit **drei Zielsetzungen**:

- 1) Die Feedbackgeber:in will die Feedbacknehmer:in darauf aufmerksam machen, wie sie ihr Verhalten erlebt und was es für sie bedeutet (sowohl im positiven als auch im negativen Sinne).
- 2) Die Feedbackgeber:in will die Feedbacknehmer:in über ihre Bedürfnisse und Gefühle informieren, damit die Feedbacknehmer:in darüber informiert ist, worauf sie besser Rücksicht nehmen könnte.
- 3) Die Feedbackgeber:in will die Feedbacknehmer:in darüber aufklären, welche Veränderungen im Verhalten der Feedbacknehmer:in der Feedbackgeber:in gegenüber die Zusammenarbeit erleichtern würden.

Feedback kann entweder an einzelne Personen oder an eine Gruppe gerichtet sein. Feedback ist keine einfache Angelegenheit, sondern kann und muss häufig erst erlernt werden. Dabei können Feedback-Regeln eine Hilfe leisten.

3.2 Feedback-Regeln

Feedback-Regeln stellen eine Art ungeschriebenes Gesetz für eine möglichst optimale Form der Rückmeldung dar. Es gibt sowohl Regeln zum Geben als auch zum Annehmen von Feedback. Beide sollten beachtet und eingeübt werden. Wenn Feedbackgeber:innen und Feedbacknehmer:innen diese Regeln einhalten, wird eine positive Atmosphäre geschaffen, die eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Feedback-Prozesse ist. Man darf nicht vergessen, dass Feedback-Situationen als verletzend wahrgenommen werden, schmerzhaft Gefühle sowie Abwehr und Verteidigung auslösen können. Deshalb sollten zuallererst vertrauliche Rahmenbedingungen geschaffen werden.

Aufgabe 20

Denken Sie zuerst allein über die folgenden Fragen nach:

- Wie kann ein schlechtes Feedback sein?
- Was ist wichtig beim Geben von Feedback?
- Was ist wichtig beim Empfangen von Feedback?

Machen Sie sich Notizen. Schreiben Sie zu jeder Frage mindestens drei Ideen. Besprechen Sie Ihre Notizen zuerst mit ihrem Sitznachbarn/Ihrer Sitznachbarin. Diskutieren Sie, welche Ideen Sie in die nächste Runde mitnehmen möchten. Arbeiten Sie dann in Vierergruppen zusammen. Stellen Sie gegenseitig Ihre Ideen vor und einigen sich dann auf 10 „goldene Regeln“, die Sie im Plenum vorstellen möchten. Tauschen Sie sich anschließend in Plenum dazu aus. Vergleichen Sie Ihre Ideen mit der folgenden Checkliste.

Sowohl in der Fachliteratur (z. B. Bastian/Combe/Langer 2005; Wilkening 2016; Flack 2023) als auch im Internet lassen sich Regeln für ein effektives, konstruktives, lernförderliches Feedback (in der Schule/im Unterricht) nachlesen. Im Folgenden wird eine anhand von mir erstellte Checkliste (Abbildung 13) vorgestellt, die es ermöglicht, sich in dieser sensiblen Kommunikationsform zu trainieren.

FEEDBACK-REGELN ALS CHECKLISTE

Für Feedbackgeber:innen:

- ☐ 1. Ich formuliere meine Rückmeldungen in der **Ich-Form** (z. B. *Ich habe beobachtet, dass .../Ich habe den Eindruck, dass.../Aus meiner Sicht...*). Damit drücke ich aus, dass es sich um meine persönliche Meinung handelt, weitere Personen können anderer Meinung sein.
- ☐ 2. Ich versuche mit meinem Feedback möglichst **klar** zu **beschreiben**, was ich wahrnehme (z. B. *Ich habe bemerkt/gesehen, dass .../Mir ist aufgefallen, dass...*) und versuche **Bewertungen** zu **vermeiden**.
- ☐ 3. Ich versuche möglichst **konkrete Rückmeldungen** zu geben und vermeide allgemeine, pauschale Rückmeldungen (z. B. *Ich fand sehr gut, dass du auch schwer Verständliches erläutert und veranschaulicht hast.*).
- ☐ 4. Besonders wenn ich **Verbesserungsvorschläge** formuliere, versuche ich konkret zu benennen, was ich mir wünsche (z. B. *Ich schlage vor, dass .../Versuche.../Nächstes Mal könntest du vielleicht...*).

- ☐ 5. Ich bin **ehrlich**. Alles, was ich sage, ist wahr, aber ich sage nicht alles, was wahr ist.
- ☐ 6. Ich versuche Stärken und Schwächen einer Person zu benennen und achte darauf, dass ich **mit den Stärken beginne**; das macht es der Person leichter, auch die Schwächen anzunehmen.
- ☐ 7. Ich versuche so **konstruktiv** wie möglich zu sein, damit die Person, der ich mein Feedback gebe, das Feedback annehmen und daraus lernen kann.
- ☐ 8. Ich konzentriere mich auf **die wichtigsten Punkte** und achte darauf, dass ich **nicht wiederhole**, was bereits erwähnt wurde.

Für Feedbacknehmer:innen:

- ☐ 1. Ich lasse meine Feedbackgeber/innen in Ruhe ausreden und unterbreche sie nicht, während sie sprechen.
- ☐ 2. Ich höre vor allem aufmerksam zu. Ich versuche, mich nicht sofort zu rechtfertigen oder zu verteidigen. Die Person, die mir Feedback gibt, beschreibt nur, wie sie mich wahrnimmt, das heißt nicht unbedingt, dass ich genauso bin.
- ☐ 3. Sollte es offene Fragen oder Punkte geben, die ich nicht verstehe, so frage ich nach und versuche zu verstehen.
- ☐ 4. Ich bedanke mich abschließend für das Feedback.
- ☐ 5. Ich nehme das Feedback nicht als persönliche Kritik wahr, sondern als Chance, mich weiterzuentwickeln.
- ☐ 6. Ich denke über die Rückmeldungen meiner Feedbackgeber:innen nach und versuche mein eigenes Handeln darauf abzustimmen. Meine Stärken versuche ich weiter auszubauen, bei meinen Schwächen versuche ich Verbesserungen umzusetzen.

Abb. 13: Feedback-Regeln als Checkliste

3.3 Feedback-Methoden

In der Fachliteratur und im Internet lassen sich nicht nur Feedback-Regeln, sondern auch **Feedback-Methoden** nachlesen. Im Weiteren werden 20 klassische Feedback-Methoden dargestellt, die für unterschiedliche Zielgruppen geeignet sind und sich in meiner Unterrichtspraxis bewährt haben.

Aufgabe 21

Lesen Sie die folgenden Feedback-Methoden durch und markieren Sie:

1. Welche Methoden waren für Sie bereits bekannt?
2. Welche Methode gefällt Ihnen am besten? Warum?
3. Welche Methode hat Ihnen gar nicht gefallen? Warum?
4. Welche Methoden eignen sich auch für Kinder? Warum?
5. Welche für Sie neue Methode würden Sie gerne ausprobieren? Warum?

Tauschen Sie sich im Speed Dating oder Kugellager dazu aus.

Speed Dating:

Stellen Sie sich paarweise gegenüber im Raum auf. Besprechen Sie Ihre Antwort zu dem ersten Thema miteinander. Danach wechselt nur Reihe A und geht eine oder mehrere Personen weiter nach rechts. Die letzte Person kommt an den Anfang. Es wird über das zweite Thema gesprochen. Danach wechselt wieder Reihe A. Über das nächste Thema wird diskutiert. Setzen Sie es so lange fort, bis alle angegebenen Themen angesprochen waren.

Kugellager:

Zu Beginn bilden Sie zwei Sitzkreise, einen Innen- und ein Außenkreis, so dass jede Person eine andere Person ihr gegenüber hat. Mit einem akustischen Signal beginnt das Zweiergespräch. Tauschen Sie sich in Paaren über das Thema aus. Nach einigen Minuten wird erneut ein akustisches Signal gegeben. Die Personen des Innenkreises rutschen daraufhin zwei Plätze im Uhrzeigersinn weiter. Diskutieren Sie mit dem/der neuen Partner:in dann erneut über das Thema.

Aufstehen

Diese Methode eignet sich für den Einsatz nach Unterrichtssequenzen bzw. -stunden. Die Lehrperson formuliert eine Aussage, zu der die Lernenden durch Aufstehen bzw. Sitzenbleiben Stellung beziehen sollen.

- Die Lernenden äußern ihre Zustimmung durch Aufstehen.
- Ihre Ablehnung äußern sie, in dem sie sitzen bleiben.

Die Rückmeldung kann nun ausgewertet werden.

Daumenprobe

Die Lehrperson nennt einen zu bewertenden Aspekt. Die Lernenden zeigen ihre Einschätzung mit dem Daumen an. Die Stellungen haben dabei folgende Bedeutung:

- Daumen nach oben: „gut“ bzw. Zustimmung
- Daumen waagrecht: „mittel“ bzw. „Ich weiß nicht recht.“ oder „teils/ teils“
- Daumen nach unten: „schlecht“ bzw. „Ablehnung“

Gegebenenfalls wird Rückmeldung zu weiteren Aspekten eingeholt.

Die „Ampel“

Bei dieser Methode muss ein Set Karten mit den Ampelfarben (rot, gelb und grün) vorbereitet werden. Für jede/n Feedbackgeber:in steht mindestens ein Kartenset zur Verfügung.

Die Lernenden sitzen in einem Kreis und wählen je eine der drei Karten aus, um ihre Meinung zu einer vorher festgelegten Frage zu zeigen, z. B. „*Wie hat dir die Präsentation gefallen?*“ Dabei muss die Bedeutung der Kartenfarben vorher bestimmt sein.

Ein Beispiel:

- Rot bedeutet: „Ich fand es nicht gut, dass ...“
- Gelb bedeutet: „Ich schlage folgende Verbesserung vor ...“
- Grün bedeutet: „Ich fand es gut, dass ...“

Die drei Farben können natürlich auch durch andere Symbole (z. B. Smileys mit unterschiedlicher Mimik) ersetzt werden. Die Lehrperson stellt nun Aussagen vor, auf welche die Lernenden mit dem Hochhalten eines entsprechenden Kärtchens reagieren. Diese Methode eignet sich gut für Kindergruppen.

Die „Zwei-Seiten-Methode“

Jede Person erhält ein leeres Blatt. Auf einer Seite werden alle positiven Ereignisse festgehalten (z. B. *was hat mich besonders interessiert, was war für mich wichtig, was war mir neu, was habe ich gelernt, was war für mich anregend? ...*).

Auf der Rückseite des Blattes werden alle negativen oder kritischen Gedanken beschrieben (z. B. *was habe ich nicht verstanden, was hat mich nicht interessiert, was fehlte mir, was hat mich gestört? ...*). Für das Aufschreiben bekommt jeder 3–5 Minuten Zeit.

Das Feedback kann im Anschluss oder bei einem Folgetreffen in der Gruppe ausgewertet werden. Allerdings kann die Kursleitung das Feedback auch alleine auswerten. Auf alle Fälle ist es hilfreich nach der Auswertung mit der Gruppe ein Gespräch zu führen: wie man das Feedback interpretiert und was man beim nächsten Mal besser machen will.

Der Feedback-Burger/Der Powwwer-Burger

Das ist eine einfache Methode, an der wir uns beim Geben von Feedback orientieren können. Die Bestandteile eines Feedback-Burgers:

1. Untere Brötchenhälfte

Die Basis: Im Feedbackgespräch sollte laut Feedback-Burger ein positiver Einstieg gewählt werden. Erwähne grundsätzliches Lob über die Bemühung und die erbrachte Leistung. Indem man nicht direkt mit negativer Kritik startet, wird die positive Grundhaltung im Gespräch gesichert. Egal, was noch kommt: Der/die Feedbacknehmer:in wird beruhigt sein, zunächst ein paar positive Worte zu hören.

2. Der Belag

Hier geht es um die konkrete Kritik. Das Modell des „Powwwer-Burgers“ konkretisiert die Schichten mit den drei W-Fragen:

- Was habe ich wahrgenommen?
- Wie hat es auf mich gewirkt?
- Was würde ich mir wünschen?

Der Vorteil an diesen Fragen: Der/die Feedbackgeber:in verwendet Ich-Aussagen. Auf diese Weise wird Kritik weniger als Anklage wahrgenommen.

3. Obere Brötchenhälfte

Der Ausstieg: Schließe das Gespräch positiv ab. Ziel ist es, den/die Feedbacknehmer:in mit einem positiven Ausblick aus dem Gespräch zu verabschieden.

Drei-Stühle-Feedback

Vorbereitung: In einen Stuhlkreis werden drei leere Stühle eingefügt.

Eine Person (die neben den drei leeren Stühlen sitzt) beginnt mit ihrem Feedback und setzt sich nacheinander auf alle drei Stühle. Dabei beantwortet sie folgende Fragen:

Auf dem 1. Stuhl: Was hatte ich (z. B. von der Stunde) erwartet?

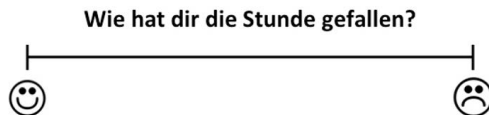
Auf dem 2. Stuhl: Wie geht es mir jetzt?

Auf dem 3. Stuhl: Was nehme ich (z. B. von der Stunde) mit?

Nun übernimmt der nächste Sitznachbar und nimmt der Reihe nach auf allen leeren Stühlen Platz, usw.

Ein-Punkt-Feedback-Methode

Diese Feedback-Technik ist sehr einfach umzusetzen und ermöglicht es, Befindlichkeiten und Lernprozesse in der Klasse transparent und sichtbar zu machen. Der/Die Feedbacknehmende formuliert eine Frage oder eine Aussage, zeichnet oder notiert zwei gegensätzliche Antworten und einen langgezogenen Strich dazwischen. Der Strich gilt als Skala. Die Feedbackgebenden können ihre Rückmeldung zur untersuchten Frage oder Aussage durch bloße Markierung auf der Skala (durch Ankreuzen, mit einem Magneten oder einem kleinen Punktaufkleber) geben. Dadurch werden Häufungen und Abweichungen sichtbar, die helfen schnell Entscheidungen zum weiteren Vorgehen zu treffen. Es können auch mehrere Skalen zugleich für eine schnelle Abfrage zu verschiedenen Fragenstellungen genutzt werden.



Erkennen und Reflektieren von Gelingenem

Bei dieser Feedbackform geht es darum, jene Muster im Gehirn zu aktivieren, die mit Erfolg und Gelingen zu tun haben. Jegliche Arbeit in der Schule kann mit positiven Fragestellungen – und nur mit positiven – als stärkendes Element eingesetzt werden. So können wir z.B. die Aufsätze der Lernenden mit positivem Feedback der anderen kommentieren lassen.

- Nennt drei Dinge im Aufsatz, die euch gefallen haben.
- Beschreibt jene Bereiche der Zeichnung, die euch besonders gelungen erscheinen. Was genau ist besonders gut gelungen?
- Wenn ihr auf die Deutschstunde zurückblickt: Was genau war super? Was genau hat wer getan?

Fünf-Finger-Methode

Diese Methode ist eine einfache und effektive Technik, um in kurzer Zeit umfassendes Feedback zu erhalten. Die Umriss der Hand werden auf ein Blatt gemalt. Jeder Finger der Hand steht dabei für einen bestimmten Aspekt des Feedbacks:

- Daumen: Was war super?
- Zeigefinger: Was habe ich gelernt?
- Mittelfinger: Was kann verbessert werden?
- Ringfinger: Was nehme ich mit (positiv und negativ)?
- kleiner Finger: Was kam zu kurz?
- Handfläche: Was ich sonst noch sagen möchte/Was ich mir wünsche./Weitere Vorschläge?

Kartenabfrage

Als Ausgangspunkt für diese Methode dienen zwei bis drei beliebig variierbare Fragestellungen oder Sätze bzw. Satzanfänge. Diese sind als Überschriften in verschiedenen Farben auf einer Pinnwand visualisiert. Die Lernenden erhalten jeweils zu einer Fragestellung eine oder mehrere Papier- oder Moderationskarten in der gleichen Farbe und schreiben ihre Antworten darauf. Die Karten werden eingesammelt und die Lehrperson heftet sie zu den entsprechenden Überschriften an die Pinnwand. Danach werden die Antworten geclustert. oder: Die Lernenden bringen ihre Karten selbst an der Pinnwand an. Um ein anonymes Feedback zu gewährleisten, kann die Pinnwand so im Raum aufgestellt sein, dass die Lehrperson nicht sehen kann, was die Lernenden aufhängen.

Meinungslinie

Die Lernenden geben zu insgesamt 3–4 Fragen bzw. Aussagen Rückmeldung, indem sie im wörtlichen Sinn Stellung beziehen, d. h. sich auf einer am Boden des Raumes angebrachten, skalierten Linie positionieren. Die Methode ist vor allem für jüngere Lernenden hilfreich, weil die innere Position durch die räumliche Position abgebildet wird: Sie können ihren Standpunkt klarer erkennen und in der räumlichen Bewegung die Chance zur Veränderung greifen.

Stimmungsbarometer

Ein Thermometer mit einer Temperatur- oder Zufriedenheitsskala wird verbildlicht. Durch Punkte oder Kreuze wird persönliche die Stimmung oder Zufriedenheit eines/einer jeden Lernenden im Allgemeinen oder in Bezug auf eine bestimmte Arbeitsphase im Unterricht eingefangen. Wird das Thermometer in regelmäßigen Abständen mit verschiedenen Farben der Punkte bzw. Kreuze eingesetzt, so ergibt sich ein Überblick über den Verlauf der Stimmung in der Gruppe über die Gesamtdauer eines Prozesses.

Stummer Dialog

Die Lehrperson entwirft verschiedene offene Fragen, Satzanfänge oder Begriffe zum Unterricht und schreibt jede Frage, jeden Satz bzw. jeden Begriff auf ein großes Plakat. Die Plakate werden im Raum übersichtlich an der Wand oder an Pinnwänden aufgehängt oder auf Tischen ausgelegt. Die Lernenden wechseln von Plakat zu Plakat und notieren, ohne miteinander zu sprechen, ihre individuelle Meinung auf den einzelnen Plakaten. Dabei dürfen Meinungsäußerungen von anderen schriftlich kommentiert werden, z. B. indem lediglich Zustimmung oder Ablehnung vermerkt wird.

Summen

Diese Methode eignet sich für den Einsatz nach Unterrichtssequenzen bzw. -stunden. Die Lehrperson formuliert eine Aussage, zu der die Lernenden durch Summen Stellung beziehen sollen. Die Lernenden überlegen nun, in welchem Maße sie diesem Aspekt zustimmen und äußern ihre Zustimmung durch Summen. Je mehr sie dem Aspekt zustimmen, desto lauter summen sie. Die Rückmeldung kann nun ausgewertet werden.

Vier-Ecken-Methode

In den vier Ecken des Klassenzimmers werden vier verschiedene Plakate mit unterschiedlichen Meinungen und/oder Feedbackpunkten aufgehängt. Die Lernenden stellen sich zu dem Plakat, bei dem sie am meisten Übereinstimmungen mit ihrem Standpunkt sehen oder Diskussionsinteresse verspüren. Innerhalb der sich so gebildeten Gruppen werden Argumente und Erfahrungen ausgetauscht. Nach ca. 5–10 Minuten trägt ein Gruppenmitglied aus jeder Gruppe die wichtigsten Punkte vor.

Votum mit Farben

Von der Lehrperson wird eine Schüssel mit verschiedenfarbigen Holzkugeln bereitgestellt (Ampel oder nur rot/grün), außerdem ein hohes Glasgefäß. Die Lernenden bewerten den Unterricht beim Rausgehen, indem sie sich eine Kugel wegnehmen und in das Glas geben. Anhand der Farbgebung hat die Lehrperson einen guten (und anonymen) Überblick. Variante: Die Lernenden kleben verschiedenfarbige Klebepunkte oder auch gleichfarbige, aber an unterschiedlichen Stellen, auf ein großes vorbereitetes Plakat an der Wand.

Warme Dusche

Die Lerngruppe setzt sich in einen Sitzkreis zusammen. Die Lehrperson erklärt das Spiel. Eine Schülerin oder ein Schüler meldet sich oder es wird ausgelost evtl. von der Lehrperson bestimmt, wer dran ist. Diese Person setzt sich daraufhin in die Mitte des Sitzkreises und erhält eine „Warme Dusche“, indem ihr die anderen der Reihe nach ein Kompliment aussprechen. Die Person in der Mitte hört einfach zu und freut sich – und es darf natürlich auch geklatscht werden. Danach ist eine andere Person an der Reihe. Diese Methode fördert zugleich das soziale Miteinander in der Klasse sowie das Selbstbild und die Persönlichkeit der Lernenden.

Wollfaden-Methode

Ein ganz normaler Wollfaden reicht schon aus, um Feedback einzuholen. Zuerst bildet die Lehrperson einen Stuhlkreis und gibt jedem/jeder Lernenden einen Wollfaden. Die Lernenden sollen mit dem Wollfaden ihre Gefühle und Eindrücke während der Lektion/des Moduls/des Themas usw. niederlegen. Dabei gibt das entstandene Muster den Gesamteindruck der Lernenden wieder. Haben alle Lernenden ihren Wollfaden vor sich liegen, werden sie aufgefordert der Reihe nach zu erklären, warum sie den Faden so gelegt haben, bzw. was das Muster zu bedeuten hat. Liegt der Faden zum Beispiel vorne flach und hinten hoch, kann das bedeuten, dass es auf Dauer immer interessanter wurde und mehr Spaß gemacht hat, wurde eine Welle gelegt gab es evtl. einschneidende Höhen und Tiefen, oder wurde der Faden kreuz und quer gelegt, dann war dem/der Lernenden vielleicht etwas unverständlich oder es gab ein großes Durcheinander.

Zielscheibe

Bei der Zielscheiben-Methode werden 6 bis 8 Themenfelder vorgegeben, die mit Hilfe von eingezeichneten Punkten bewertet werden. Die Aspekte zur Beurteilung sind als Felder oberhalb der Zielscheibe angeordnet als Überschriften zu den jeweiligen Kreissegmenten.

Jedem Feld wird eine bestimmte Farbe zugeordnet. Innerhalb der Zielscheibe finden sich 4 bis 5 Bewertungsstufen, die mit Hilfe von innenliegenden Kreisen dargestellt werden. Die Bewertungsstufen sind bewusst offen gehalten. 1 ist das Beste und 4 bzw. 5 das Schlechteste.

Es zählt bei der Feedbackgebung die positive oder negative Erlebnisqualität der Lernenden. Je näher ein Punkt in die Mitte des Kreises gemalt wird, desto positiver ist die Bewertung innerhalb des Teilbereiches. Die Punkte werden entsprechend der Farbe des Feldes, für die sie stehen, eingezeichnet. Anschließend werden alle Punkte mit einem andersfarbigen Stift verbunden. Der anschließenden Bildbetrachtung kann entnommen werden, wo Schwierigkeiten liegen und wie die durchschnittliche Unterrichtsqualität aussieht. Ergibt sich ein enger Kreis, nah am Zentrum, ist der Unterricht sehr gut. Schwenkt ein Teilbereich aus dem Kreis, sollte an diesem gearbeitet werden.

6 Aussagen

Es werden sechs wertende Äußerungen ausgewählt, die besonders wichtig sind. Die Lernenden visualisieren mit Hilfe von Punkten rechts ihre Zustimmung und links ihre Ablehnung bezüglich der entsprechenden Aussage. Hier geht es um eine Entscheidung zwischen Zustimmung oder Ablehnung, nicht um eine Skalierung.

Ablehnung	Aussagen	Zustimmung
	Wir haben Funktionen in der Gruppenarbeit verteilt.	
	Wir haben die Aufgabe arbeitsteilig bearbeitet.	
	Ich habe mich in die Gruppen eingebracht.	
	Wir haben an die 30-cm-Stimme* gedacht.	
	Wir haben ein Protokoll geführt.	
	Wir haben unsere Ergebnisse erfolgreich präsentiert.	

*Für die Lautstärke im Klassenzimmer bei Gruppen- und Partnerarbeit hat sich zum Beispiel die „30cm-Stimme“ bewährt: Alle Anwesenden senken ihre Stimme so sehr, dass nur Gesprächspartner:innen im Radius von 30 Zentimetern sie hören können.

3.4 Kriterien zur Auswahl von Feedback-Methoden

Für Lehrende ist die Frage der richtigen Methode immer sehr wichtig. Je nach Alter und individuellen Voraussetzungen eignen sich ganz unterschiedliche Wege. Auch bei der Auswahl von Feedback-Methoden sollten einige Kriterien beachtet werden.

Aufgabe 22

Überlegen Sie sich Kriterien/Fragen, anhand denen Sie die am besten geeignete Feedback-Methode auswählen könnten.

Tauschen Sie sich in Kleingruppen oder im Plenum dazu aus.

In Kapitel 3.3 konnten Sie zahlreiche Feedback-Methoden kennenlernen und Sie können im Internet gerne noch weiter recherchieren bzw. während der Unterrichtshospitation neue Anregungen sammeln. Es ist Ihnen vielleicht bereits in der Aufgabe 21 schwergefallen, einen Überblick zu behalten bzw. sich bei einigen Fragen nur für eine Methode zu entscheiden. Um den Überblick zu behalten, wird in der Fachliteratur (vgl. Bastian/Combe/Langer 2005; Wilkening 2016) eine Systematisierung empfohlen, bei der Feedback-Methoden der jeweiligen **Phase im Lernprozess** zugeordnet werden. Für eine konkrete Unterrichtssituation müssen Sie aber immer bestimmen, welche (Feedback-)Methode am ehesten zu den jeweiligen Bedürfnissen und Zielen passen könnte. Deswegen bin ich mit dem Vorschlag von Flack (2023: 25–26) einverstanden, der als Alternative die Feedback-Methoden aufgrund der **Zielsetzungen** kategorisiert und vier Kategorien angibt (Flack 2023: 26):

- Methoden für eine kurze und schnelle Rückmeldung/Reaktion.
- Methoden für eine ausführliche inhaltliche Rückmeldung.
- Methoden, die der Selbstreflexion dienen und/oder als Gesprächsanlass verwendet werden können (z. B. bei der Begleitung eines Lernprozesses) – eigentlich Selbstevaluations-Methoden.
- Visualisierung-Methoden zu Meinungen/Einschätzungen/Bewertungen, die für sich stehen und/oder als Gesprächsanlass in Feedback-Gesprächen verwendet werden können (z. B. bei Einzel- und Gruppengesprächen).

Aufgrund meiner langjährigen Lehr- und Forschungserfahrungen bin ich aber der Ansicht, dass bei einem zielgerichteten Vorgehen neben dem Ziel und der Zeit im Sinne der 3-Z-Formel (Groß 2017) vor allem die **Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe** (z. B. Alter, Sprachniveau, Homogenität/Heterogenität der Lerngruppe, in diesem Fall Erfahrung mit Feedback) maßgebend sind. Wie Groß (2017: 24) schreibt:

„Je mehr wir über die Teilnehmenden wissen – oder vermuten können –, desto passgenauer können wir die Methodenwahl treffen.“ In diesem Sinne schlage ich folgende Leitfragen zur Auswahl der richtigen Feedback-Methode vor:

1. Worauf zielt das Feedback ab?
2. Wie alt sind die Lernenden?
3. Wie geübt sind die Lernenden in der Feedback-Arbeit?
4. Wie groß ist die Klasse/Lerngruppe?
5. Wie homogen/heterogen ist die Klasse/Lerngruppe?
6. Wie viel Zeit wird den Lernenden für ihre Rückmeldungen gegeben? (Wird eine schnelle oder eine ausführliche Rückmeldung erwartet?)
7. Wie sollte das Feedback eingeholt werden? Spielerisch oder eher sachlich?
8. Ist die ausgewählte Methode den Lernenden bereits vertraut bzw. auf die Fähigkeiten und Interesse der Lernenden zugeschnitten?

Spontane Feedback-Versuche haben nur selten den erwarteten Erfolg. Deshalb sollte die Feedback-Arbeit vorbereitet, geplant und nach der Durchführung ausgewertet werden.

3.5 Praktische Hinweise zur Planung, Durchführung und Auswertung von Feedback-Arbeit

In Anlehnung an Bastian/Combe/Langer (2005: 89–94) gehört zur **Vorbereitung** der Feedback-Arbeit, dass sich die Beteiligten, im Bereich Schule und Unterricht die Lehrenden, **einen Überblick über Bedeutung und Reichweite von Feedback verschaffen**. Lehrende sollten sich darüber im Klaren sein, was unter dem Begriff ‚Feedback‘ verstanden wird, was ‚Feedback geben‘ bedeutet. Im Weiteren braucht Feedback einen Rahmen, „in dem sich die Beteiligten gegenseitig vertrauen können“ (Bastian/Combe/Langer 2005: 91). **Der geschützte Rahmen** wird durch die Vereinbarung von Freiwilligkeit, durch die Vereinbarung eines vertraulichen Umgangs mit Informationen und durch die Vereinbarung gesichert, dass Feedback-Ergebnisse nicht in die übliche Bewertung einbezogen werden. Für Feedback muss man sich **Zeit** nehmen, aber die investierte Zeit lohnt sich. Neben der Zeit ist ein wichtiger Faktor die **für Feedback förderliche Haltung**, die „[...] nicht sofort und umstandslos da [ist]“, sondern wächst, „wenn Lehrende und Lernende einen durch professionelle Instrumente [...] gestützten Umgang schrittweise und konsequent“ probieren, „auch und gerade dann, wenn Schwierigkeiten auftreten“ (Bastian/Combe/Langer 2005: 94).

Es ist sinnvoller, Feedback-Verfahren nicht punktuell, sondern in den Schulalltag **integriert einzusetzen**. Feedback sollte als **unterrichtsbegleitendes** Verfahren

betrachtet werden. Auf die Frage nach einem **sinnvollen Anfang** geben Bastian/Combe/Langer (2005: 96) folgende Antwort:

Alle Erfahrungen zeigen, dass Sie mit Feedback am besten dort beginnen sollten, wo Sie relativ sicher sein können, dass es schnelle und spürbare Erfolge ergibt, die im Unterricht für längere Zeit wirksam werden können. [...] Dies kann beispielsweise Ihr Interesse an den Erfahrungen der Schüler/innen mit einer neuen Unterrichtsmethode sein, die Sie eingeführt haben oder ohnehin einführen wollen.

Bei der **Planung** der Feedback-Arbeit sollen zuerst der **Gegenstand** und der **Zweck** des Feedbacks geklärt werden. Dann werden **die konkreten Schritte** festgelegt. Bei der Auswahl der geeigneten Methode sind die in Kapitel 3.4 behandelten Fragen hilfreich. Es soll auch geplant und festgelegt werden, was mit den **Ergebnissen des Feedbacks** geschieht. Wegen der bereits erwähnten Freiwilligkeit sollten alle Betroffenen **informiert** werden und ihre **Zustimmung** geben.

Wie bereits angedeutet gibt es außer Lehrer- bzw. Unterrichtsfeedback auch Peer-Feedback. In diesem Fall sollten im Unterricht Rückmeldephasen geplant werden, wo sich die Lernenden beispielsweise gegenseitig Tipps zur Verbesserung eines Lernprodukts oder Rückmeldungen zu einem Referat eines Mitschülers/einer Mitschülerin geben oder die Zusammenarbeit in einer Arbeitsgruppe reflektieren.

Bei der **Durchführung** sollen **unterschiedliche Perspektiven** ins Gespräch gebracht werden. **Offene Fragen** wie z. B. *Was ist typisch für...?/Was gefällt dir (nicht so sehr) an...?/Wie war ... früher? Wie wäre ein ideales...?* haben sich beim Feedback bewährt. Am Anfang sollen es wenige Fragen sein, um die Beteiligten nicht zu überfordern bzw. nicht zu viele Informationen zu bekommen, die schwer zu strukturieren sind. Wenn die Lernenden noch kaum bzw. wenig damit vertraut sind, sich (gegenseitig) Feedback zu geben, soll Feedback als Technik noch geübt werden. Dazu können die Lernenden **Feedback-Rollenkarten** bekommen, die (neben den wichtigsten Feedback-Regeln) Redemittel enthalten und die Lernenden beim Feedbackgeben bzw. Feedbacknehmen unterstützen.

Bei der **Auswertung** ist wichtig, dass die Informationen **gemeinsam** analysiert und bewertet werden. In den Analysegesprächen sind Gemeinsamkeiten und Zusammenhänge herauszufinden. Anschließend sollten Qualitätskriterien erarbeitet werden. Sie sind „Eigenschaften oder Merkmale, die die Beschaffenheit eines Gegenstandes oder Sachverhaltes aus der Sicht der beteiligten Personen ausmachen“ (Bastian/Combe/Langer 2005: 107).

3.6 Lernförderliches Feedback mit digitalen Tools

Wie gezeigt wurde, gibt es die unterschiedlichsten Formen und Methoden, Feedback zu geben und zu erhalten. Seit der Zeit der Corona-Pandemie wissen wir, dass Rückmeldungen auch online umgesetzt werden können. Digitale Tools werden aber auch im Präsenzunterricht weiterhin als Ergänzung zu herkömmlichen Methoden verwendet u. a. mit dem Ziel, Rückmeldungen zu geben bzw. einzuholen. Sie ersetzen nicht das unmittelbare, analoge Feedback, sondern ergänzen und unterstützen es.

Aufgabe 23

Mit welchen digitalen Feedback-Tools haben Sie Erfahrungen? Welche Vor- und Nachteile haben diese Tools Ihrer Meinung nach?

Tauschen Sie sich in Kleingruppen oder im Plenum dazu aus.

Das Angebot an digitalen Feedback-Tools ist sehr reichhaltig und deshalb unübersichtlich. Viele digitale Feedback-Tools bieten die Möglichkeit, bewährte analoge Feedback-Verfahren digital darzustellen. Die Auswertung der Prozesse geht allerdings schneller: Ergebnisse des digitalen Feedbacks werden häufig durch die Software in Echtzeit digital ausgewertet und grafisch dargestellt. Zu den **Vorteilen** zählt, dass digitales Feedback zeit- und ortsunabhängig per QR-Code oder Link erteilt werden. Die Ergebnisse können sofort gespeichert oder geteilt werden. Außerdem bietet digitales Feedback durch den anonymen Modus eine tolle Möglichkeit, auch stillere oder unmotivierte Lernende in den Unterricht zu integrieren.

Flack (2023: 39–41) weist darauf hin, dass vor dem Einsatz von digitalen Feedback-Tools einige **Vorüberlegungen** getroffen werden sollten.

Aufgabe 24

Was meinen Sie? Welche Vorüberlegungen sollten angestellt werden?

Tauschen Sie sich in Kleingruppen oder im Plenum dazu aus.

Flack (ebd.) nennt folgende Vorüberlegungen:

- technische Vorüberlegungen zur Nutzung digitaler Feedback-Tools im Unterricht
- rechtliche Vorüberlegungen
- pädagogisch-didaktische Vorüberlegungen.

Zu den **technischen Vorüberlegungen** zählt Flack (2023: 39), dass Lernenden schulische, digitale Endgeräte zur Verfügung stehen sollten. Er empfiehlt dabei einen sog. Gast-Modus, d. h. Anmeldung ohne Benutzerkonto zu benutzen, um personenbezogene Daten zu vermeiden. Ein anderer Weg ergibt sich nach dem Motto „Bring Your Own Device“ (BYOD), d. h. die Lernenden bringen ihre privaten mobilen Endgeräte (Smartphones, Laptops, Tablets) mit, nutzen sie zum Lernen und integrieren sie in die vorhandenen Netzwerke der Schule. Als Alternative schlägt Hirsch (2020: 21) das „Rent-Your-Own-Device-Modell“ vor, wobei die Lernenden oder die Schule digitale Endgeräte gegen eine Gebühr mieten können. Die Schule sollte einen WLAN-Anschluss haben, in den sich die Geräte automatisch einwählen. Wenn eine Anmeldung nötig ist, sollte der Anmeldevorgang für die Lernenden bekannt sein. Die gewählte Feedback-Tool App sollte auf den Geräten vorinstalliert sein.

Neben den technischen Aspekten erfordert das Thema Datenschutz in der Schule bei der Wahl der entsprechenden Feedback-Tools auch **rechtliche Vorüberlegungen**. Flack (2023: 40) schlägt vor, auf einige Leitlinien zu achten, die für die Lehrenden der Schule bekannt und transparent gemacht sind sowie eine Liste mit erlaubten Tools in der Schule zu erstellen. Dazu bietet das Internet zahlreiche Sammlungen von erprobten digitalen Tools.

Zum Einsatz digitaler Feedback-Tools im Unterricht gehören selbstverständlich zugleich **pädagogisch-didaktische Vorüberlegungen**. Sie beziehen sich auf die Zielsetzung und die spätere Verarbeitung der Ergebnisse sowie auf die Ableitung der nötigen Konsequenzen. Digitales Feedback ermöglicht nicht nur das schnelle Geben und Nehmen von Rückmeldungen zwischen Lehrenden und Lernenden (z. B. Mentimeter, die Zielscheibe oder die Kartenabfrage von Oncoo, AswerGarden), sondern das Peer-Feedback zwischen den Lernenden (z. B. Padlet, kollaborative Dokumente) und durch automatisierte Kontrolle von Aufgaben das Selbstfeedback (z. B. LearningApps, Kahoot! Quizlet).

Es gibt auch Tools, die **Audio- bzw. Video-Feedback** ermöglichen (z. B. hyFee, Loom, GoFormativ). Das sind sehr persönliche Feedbacks, die wiederholt angehört oder angesehen werden können. Die größeren **Lernplattformen** wie beispielsweise Moodle oder MS Teams bieten auch einige Feedback-Optionen an. Zugleich ergänzt und teilweise übernimmt der zielgerichtete Einsatz generativer **Künstlicher Intelligenz** (KI) wie ChatGPT Funktionen der automatisierten Kontrolle und des Lehrer:innen-Feedbacks.

Wenn eine Lehrperson **zum ersten Mal** in die Welt des digitalen Feedbacks einsteigt, sollte sie mit einem oder maximal mit zwei digitalen Tools starten, da am Anfang Unsicherheit in der Anwendung auftreten kann. Es kann sein, dass die Lernenden das ausgewählte Tool auch nicht kennen. Deshalb empfiehlt Hirsch (2020: 36) eine sog. „Digitale Sandkasten-Zeit“ einzuplanen, die sie wie folgt beschreibt (ebd.):

„Digitale Sandkasten-Zeit“ ist ein bestimmter festgelegter Zeitraum, in dem die Prinzipien des Kinderspiels im Sandkasten auf den virtuellen Bereich übertragen werden:

- freies und offenes Erkunden – ohne vorgegebenes Ziel von außen
- gemeinsames Entdecken und Voneinander-Lernen [in Paaren oder Kleingruppen]
- spannende Ergebnisse für alle Beteiligten [in Form eines gemeinsamen Unterrichtsgesprächs] (Ergänzung von mir. T. S.).

Aufgabe 25

Würden Sie eine „Digitale Sandkasten-Zeit“ einplanen? Warum (nicht)?

Diskutieren Sie in Kleingruppen oder im Plenum darüber.

Vergleichen Sie anschließend Ihre Argumentation mit den von Hirsch (2020) genannten Gründen. Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede können Sie feststellen?

Für eine solche Zeit sprechen nach Hirsch (2020: 37) folgende Gründe:

- **Als Lehrer oder Lehrerin** werden Sie **entlastet**, da Sie keine technischen Erklärungen vornehmen müssen. Zum Teil können vielleicht auch Sie **von den Schülerinnen und Schülern lernen**.
- Die Schülerinnen und Schüler bringen sich die Nutzung des Tools gegenseitig bei. Wer etwas nicht versteht, schaut es sich einfach ab oder fragt direkt nach. **Kollaborative Fähigkeiten werden gestärkt.**
- Die **Einführungsphase** wird für alle **spannend und motivierend**. Im gegenteiligen Fall, dem technischen Vorführen und Nachmachen, wären Langeweile und Frustration dagegen fast schon vorprogrammiert.
- Wie im echten Sandkasten, wo oft sehr **kreative** Bauwerke oder Sandkuchen-Kreationen entstehen, entwickeln Schülerinnen und Schüler auch im digitalen Sandkasten häufig **Einsatzmöglichkeiten** für das Tool, auf die Sie allein wahrscheinlich gar nicht gekommen wären. Diese können dann dem Unterricht zugutekommen.
- Auch wenn Sie erst einmal zusätzliche Zeit einplanen müssen, **sparen Sie langfristig Zeit ein**, weil alle gleichermaßen souverän mit dem Tool umgehen können.
- Mit der „Digitalen Sandkasten-Zeit“ leben Sie Schülerinnen und Schülern **eine offene Haltung des Erkundens und Ausprobierens** vor. Die Schülerinnen und Schüler lernen dabei, eigene Ideen zu entwickeln und sich auf ungewohnte Situationen einzulassen. (Hervorhebungen von mir. T. S.)

Aufgabe 26

Probieren Sie die „Digitale Sandkasten-Zeit“ aus. Arbeiten Sie in Paaren oder in Kleingruppen. Wählen Sie ein für Sie noch unbekanntes Tool von den o. g. Feedback-Tools aus und rufen Sie es auf. Besprechen Sie in der Erkundungsphase, was Sie mit dem Tool alles machen können; wie man in der Klasse damit lernen kann; was Ihnen an dem Tool gut/nicht gefällt; was Sie an dem Tool evtl. noch nicht verstehen.

Reflektieren Sie über das Gelernte in einem gemeinsamen Plenumsgespräch. Überlegen Sie gemeinsam, ob und wie Sie das Tool zukünftig im Unterricht verwenden könnten.

Es lohnt sich, das erstellte digitale Feedback im Voraus evtl. mit Hilfe eines Kollegen/einer Kollegin auszuprobieren. Man sollte auch einplanen, dass es schiefgehen kann, dabei aber gelassen bleiben und daran denken, dass Experimentieren und Fehler zum Lernen gehören.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das digitale Feedback die analogen Feedback-Methoden nicht ersetzt, sondern ergänzt. Unabhängig davon, ob das Feedback analog oder digital gegeben bzw. eingeholt wird, sollte es zu einem regelmäßigen und ritualisierten Instrument des Unterrichts werden.

3.7 Feedback in Online-Kontexten

Seit der Corona-Pandemie wissen viele aus eigener Erfahrung, dass das Feedback in Online-Kontexten eine vielleicht noch zentralere Stellung einnimmt als im Präsenzunterricht. Wie u. a. Kerres (2002: 5) bestätigt,

steht [b]ei hybriden Lernarrangements [...] die personale Betreuung im Vordergrund, wobei die gesamte Palette asynchroner wie synchroner Kommunikationswerkzeuge genutzt werden kann. Damit kann nicht nur ein höherer Grad von Verbindlichkeit und Individualität bei der Rückmeldung erzielt werden, sondern es können auch komplexere Aktivitätsformen wie Üben, Anwenden und Transfer in die eigene [...] Praxis begleitet werden.

Beim Feedback in Online-Kontexten kann **problematisch** sein, dass die **Kommunikation** vorwiegend **schriftlich** stattfindet. In schriftbasierten Kulturen kann Urteilen in schriftlicher Form ein größerer Stellenwert als mündlichen Urteilen beigemessen

werden. Daher ist es sehr wichtig, dies bei der Formulierung von jeglichen Feedbacks in diversen Online-Tools mitzudenken.

In Online-Kontexten will das Feedback oft **den Austausch anregen**, deshalb sollte man den Lernenden auch die Möglichkeit geben sich untereinander auszutauschen und voneinander zu lernen. Dadurch kann vermieden werden, dass die Lernenden ein Feedback immer nur von der Lehrperson erwarten. Die Lehrperson soll selbstverständlich immer präsent sein und bei notwendigen Verbesserungen und Korrekturen eingreifen, aber auch erst dann, wenn es wirklich nötig ist, weil es sich um Missverständnisse bzw. faktische Fehler handelt. Sehr effektiv hat sich eine **abschließende Zusammenfassung aller Meinungen der Lernenden mit Hinweisen** darauf erwiesen, worauf alle Lernenden bei solchen Aufgaben achten sollten. Man sollte auch **inhaltsleere Kommentare vermeiden**, denn das kann sehr schnell dazu führen, dass die Kommentare an Gewicht und Bedeutung verlieren.

Es eignen sich sehr viele online **Werkzeuge** als Feedback-Tools (vgl. Kapitel 3.5). Einige von ihnen geben automatische Rückmeldungen, wie z. B. eingestellte Lösungsmöglichkeiten und Bepunktung bei interaktiven Aufgaben. Andere erlauben es, einen Kommentar oder eine Form einer Bewertung einzufügen. Diese Werkzeuge reichen von komplexen Testtools bis hin zum ‚Rating‘ mit Sternen von 1 bis 5. Für ein ausführliches, formatives Feedback eignen sich z. B. Diskussionsforen, Blogs, E-Mails, Wikis³⁰. In Tools wie dem Test oder Quiz sind Feedbackformen wie Bewertung und Hinweise zur Verbesserung schon eingebaut und werden automatisch an die Lernenden gegeben.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist der **Umgang mit der Fehlerkorrektur** in Online-Kontexten. In Kontexten, wo mehrere Lernende Zugang zu Beiträgen und Feedback haben, sollte eine Hervorhebung von Fehlern Einzelner vermieden werden. Natürlich hängt es auch von der jeweiligen Aufgabenstellung ab und davon, ob die Aufgabe Teil einer summativen Bewertung ist. Fehler, die die Kommunikation nicht grundsätzlich behindern, sollten ignoriert werden, wenn es um den Ausdruck der eigenen Meinung in komplexerer Form zu bestimmten Themen und den Austausch geht. Es ist sinnvoller, nach Beenden einer Aufgabe in einer anschließenden Korrekturphase darüber zu sprechen. Die Lehrperson kann eine Zusammenfassung von typischen Fehlern in der Gruppe geben und darauf hinweisen, wo die Lernenden Übungen finden, um diese Fehler zu beseitigen. (näher dazu in Kapitel 5)

30 Der Begriff Wiki kommt aus dem Hawaiianischen und bedeutet 'schnell'. Wiki ist die Kurzform für WikiWiki oder WikiWeb. Ein Wiki ist eine Art virtuelles Lexikon oder auch eine Kollaborations-Plattform, die von jeder Nutzerin und jedem Nutzer bearbeitet werden kann. Mit Wikis lassen sich Informationen (vor allem Texte und Bilder) sehr effizient erfassen und untereinander verlinken. Insbesondere die Wikipedia hat Wikis populär gemacht, aber die Online-Enzyklopädie Wikipedia ist nur ein Anwendungsbeispiel für ein Wiki. Mit Wikis ergeben sich im Unterricht neue Möglichkeiten für die Online-Zusammenarbeit. Die Lernenden arbeiten gemeinsam zu einem Thema und fügen dabei ihr Wissen zusammen.

Selbstevaluationsbogen

1. Ich kann den Begriff ‚Feedback‘ definieren.
2. Ich kann Feedback von Bewertung, Lob und Tadel abgrenzen.
3. Ich kenne die wichtigsten Feedback-Regeln.
4. Ich kann Feedbacks zielgerichtet einsetzen.
5. Ich kann meinen Lernenden die wichtigsten Feedback-Regeln vermitteln.
6. Ich kann mich als Feedbackgeber:in an die Feedback-Regeln halten.
7. Ich kann als Feedbacknehmer:in die Feedback-Regeln einhalten.
8. Ich kenne erprobte Feedback-Methoden.
9. Ich kann Feedback-Methoden in meinem Unterricht anwenden.
10. Ich kenne die wichtigsten Kriterien zur Auswahl von Feedback-Methoden.
11. Ich kann nach der 3-Z-Formel entsprechende Feedback-Methoden bestimmen.
12. Ich kann einen Feedback-Prozess angemessen planen, durchführen und auswerten.
13. Ich kann meine Lernenden in die Feedback-Arbeit einführen.
14. Ich kenne digitale Feedback-Tools.
15. Ich kann entsprechende Vorüberlegungen vor dem Einsatz von digitalen Feedback-Tools treffen.
16. Ich kann lernförderliches Feedback mit digitalen Tools geben und einholen.
17. Ich weiß, worauf ich achten sollte, wenn ich zum ersten Mal in die Welt des digitalen Feedbacks einsteige.
18. Ich kann eine „Digitale Sandkasten-Zeit“ effizient planen und durchführen.
19. Ich weiß, worauf ich beim Feedback in Online-Kontexten achten sollte.
20. Ich bin bereit, analoges und digitales Feedback im Unterricht einzusetzen.

PORTFOLIO

*„Lernen sichtbar machen“
(John Hattie)*

In diesem Kapitel geht es um

- die Begriffsbestimmung ‚Portfolio‘
- die Typen von Portfolio im Bereich Schule und Ausbildung
- die konzeptionellen Grundlagen der Portfolioarbeit
- das Europäische Sprachportfolio
- das Kinderportfolio für das erste Fremdsprachenlernen
- die Portfolioaufgaben der modernen DaF-Lehrwerke.

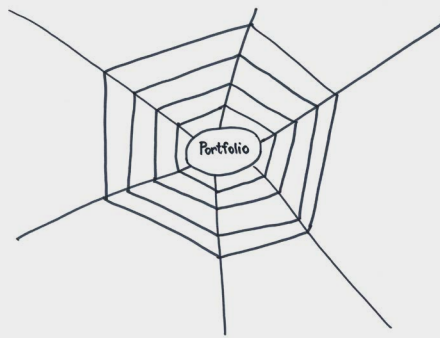
4.1 Zur Begrifflichkeit

Heutzutage wird an den Schulen dem eigenständigen Lernen, d. h. **Lernautonomie** zunehmend Bedeutung beigemessen. Aus dieser veränderten Lehr- und Lernkultur ergeben sich auch **neue Anforderungen an die Leistungsbeurteilung**. Zugleich werden die Lernenden viel stärker in die Leistungsbeurteilung einbezogen. Dazu brauchen sie aber Wissen und Instrumente zur Reflexion ihres Lernens und zur Selbstbeurteilung. Diese Änderungen haben den Blick für **neue Formen der Leistungsbeurteilung** geschärft. Winter (2021) stellt – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – neun Methoden vor, die seiner Meinung nach „besonders geeignet sind, eine Reform der Leistungsbewertung zu tragen“ (Winter 2021: 193): (1) das Portfoliokonzept, (2) Lernkontrakte, (3) Beobachtungen im Prozess und Prozessbewertung, (4) Selbstbewertung, wechselseitige Bewertung und beauftragte Bewertung, (5) Lerntagebücher, (6) Leistungspräsentationen, (7) Beurteilungsraster und Rückmeldebögen, (8) Bewertungskonferenzen und (9) Zertifikate. Die Reihenfolge der Darstellungen der Methoden widerspiegelt den Ablauf des Lernprozesses. Diese Methoden stehen im Einklang mit

offenen Lernformen wie beispielsweise Stationenlernen³¹ oder Projektarbeit³². Von den zahlreichen neuen Formen der Leistungsbeurteilung fiel meine Wahl auf das **Portfolio**, weil ich mit Winter (2021: 193, 212) einverstanden bin, der feststellt, dass das Portfolio „eine übergreifende Strategie für neue Formen der Leistungsbewertung darstellt“ und ein vielseitiges Instrument ist, „das hilfreich ist, eine neue Lernkultur zu etablieren und insgesamt einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen zu praktizieren“.

Aufgabe 27

Was fällt Ihnen ein, wenn Sie das Wort ‚Portfolio‘ hören? Sammeln Sie Ihre Vorkenntnisse mit Hilfe der Spinnen-Technik. Arbeiten Sie in Paaren oder in Kleingruppen. Malen Sie auf ein A3-Blatt ein großes Spinnennetz auf.



Schreiben Sie das Thema ‚Portfolio‘ in die Mitte des Spinnennetzes. In jede Zeile, die das Spinnennetz bildet, wird ein Wort, ein Satz, ein Text geschrieben oder ein Bild gemalt, dass Sie bereits zu dem Thema kennen.

Am Ende präsentieren alle Paare/Kleingruppen im Plenum ihre Ergebnisse.

Das Wort ‚Portfolio‘ stammt aus lateinischen *portare*, ‚tragen‘ und *folium* ‚Blatt‘. Als Portfolio wurde deshalb lange Zeit **eine Art Mappe** bezeichnet, die eine Auswahl von

- 31 Das Stationenlernen (auch Lernen an Stationen oder Lernzirkel genannt) ist auch eine Form des Offenen Unterrichts. Bei dieser Arbeitsform sind die Lernenden an unterschiedlichen Stationen tätig, die im Klassenzimmer aufgebaut sind. Diese Arbeitsform legt den Akzent auf Lernautonomie. Die Lernenden können in unterschiedlichen Sozialformen (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) die Aufgaben lösen. Über Grundtypen, Vorbereitung und Durchführung des Stationenlernens s. u. a. Sárvári (2021: 64–68).
- 32 In der deutschsprachigen Fachliteratur werden in Bezug auf die Projektarbeit mehrere Begriffe erwähnt: Projekte, Projektunterricht, Projektmethode, projektorientiertes/projektartiges Lernen. Mit den Worten von Pennauer (2010: 264) ist Projektarbeit „eine prozess- und produktorientierte offene Unterrichtsform, die versucht, ganzheitliche, selbst bestimmte, wissensvernetzte und handlungsorientierte Ansätze zu verfolgen und umzusetzen und die Kreativität der Lernenden abzurufen und zu entwickeln“.

Texten oder Bildern beinhaltet. Heutzutage gibt es aber Portfolios in der Wirtschaft, der Kunst oder eben der Schule. **Für den Bereich Schule und Ausbildung** ist die Portfolio-Entwicklung in den 1970er/80er Jahren in den USA und in Kanada entstanden und seit Ende der 1990er Jahre hat sich das Portfolio mittlerweile auch im europäischen Bildungswesen überall etabliert. Es gibt Portfolios für Schulen, Lernende, Lehrende usw. (vgl. Burwitz-Melzer 2017: 281–283).

Aufgabe 28

Finden Sie jemanden in der Gruppe, der/die bereits ein Portfolio erstellt hat. Führen Sie mit dieser Person ein Interview durch, in dem Sie auf folgende Punkte eingehen:

- Art des erstellten Portfolios
- Ziele des erstellten Portfolios
- Schritte der Portfolioarbeit
- Selbsteinschätzung: schwer oder leicht
- eigene Haltung der Portfolioarbeit gegenüber

Besprechen Sie in Kleingruppen oder im Plenum die Erkenntnisse.

Die **Portfolioarbeit** besteht aus mehreren grundlegenden **Schritten**. Zunächst werden **Arbeiten zielgerichtet gesammelt**, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte, Leistungen und Ergebnisse der Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigen. Dann wird eine **Auswahl** getroffen. Dabei entscheidet der/die Portfolioersteller:in, welche von seinen/ihren Arbeiten besonders gut den Vorgaben des jeweiligen Portfolios entsprechen. Der nächste Schritt ist die **Selbstbeurteilung**. Es ist nicht immer einfach, den eigenen Lernprozess angemessen einzuschätzen. Man sollte dabei möglichst konkret sein und erläutern, wie die Portfolioarbeit organisiert wurde und wie man sich dabei gefühlt hat. Allerdings sollten neben den gut gelungenen Arbeiten auch die Schwierigkeiten angesprochen werden, die während der Portfolioarbeit aufgetreten sind. In der Selbsteinschätzung sollte auch reflektiert werden, was man bei der Portfolioarbeit über sich und sein eigenes Lernen erfahren und entdeckt hat. Daraus ergibt sich die Ausgangslage für den nächsten Schritt, bei dem die **Formulierung von neuen Zielen** erfolgt. Ein Portfolio ist nämlich nicht nur ein geeignetes **Instrument der Selbsteinschätzung und der Selbstreflexion**, sondern auch der **Bewusstmachung der Schwerpunkte der individuellen Weiterentwicklung**. Portfolios können auch anderen Personen präsentiert werden und anhand von Portfolios finden Gespräche über Lernen und Leistung statt, indem die Arbeitsergebnisse reflektiert werden und der/die Portfolioinhaber:in Rückmeldungen bekommt. Auf die Feedback-Regeln, die dabei eingehalten werden sollten, wurde detaillierter in Kapitel 3 eingegangen.

Die **Einsatzgebiete** des Portfolios sind sehr vielfältig. Die Lehrperson sollte gemeinsam mit den Lernenden entscheiden, für welche Zwecke das Portfolio eingesetzt wird. Ein Portfolio kann als didaktischer Lernbegleiter dienen und den Erwerb von Fach- und Lernkompetenzen dokumentieren. Als Diagnoseinstrument bietet es Grundlagen für die Erstellung individueller Fördermaßnahmen. Ein Portfolio macht überdies die Lernfortschritte sichtbar und kann aber gleichzeitig auch eine alternative Beurteilungsform sein. Wenn die Portfolioarbeit in der ganzen Schule eingeführt wird, gilt es als Unterrichts- und Schulentwicklungsinstrument, das Veränderung bzw. Weiterentwicklung der Lehr- und Lernkultur in der jeweiligen Schule darstellt. Von den Einsatzgebieten hängt es ab, was in diese „Mappe“ gehört. Aus den verschiedenen Funktionen des Portfolios ergibt sich **eine Vielzahl unterschiedlicher Portfolios** im schulischen Bereich. Sie können nach unterschiedlichen Merkmalen, wie beispielsweise Ziel oder Medium gruppiert werden.

Aufgrund der Ziele unterscheidet Wessel (2007: 4) zwei Typen von Portfolios: (1) prozessorientierte und (2) produkt- und ergebnisorientierte Portfolios. In den **prozessorientierten** Portfolios (auch Prozess-/Arbeitsportfolios genannt) werden Lernfortschritte dokumentiert. Sie beinhalten die ersten Entwürfe, die überarbeitete(n) Version(en) und die Endfassung der jeweiligen Arbeiten sowie die selbstreflexiven Kommentare des Portfolioverfassers/der Portfolioverfasserin. Demzufolge widerspiegeln die prozessorientierten Portfolios die Entwicklung der metakognitiven Kompetenz des Portfolioinhabers/der Portfolioinhaberin. Diese Kompetenz ist von großer Bedeutung für den schulischen Lernerfolg. Autonome Lernende sollten fähig sein, ihre eigenen Lernprozesse zu planen, durchzuführen und zu überwachen. Dazu brauchen sie metakognitive Strategien, die Voraussetzungen für selbstreguliertes Lernen sind. Einen anderen Typ bilden die **produkt- und ergebnisorientierten Portfolios** (Bewertungs-/Leistungsportfolios), in denen sich Arbeiten des Portfolioinhabers/der Portfolioinhaberin befinden, die besonders gut gelungen sind oder nach seiner/ihrer Meinung bezüglich des Erreichens von Zielen von großer Bedeutung sind.

Portfolioarbeit kann eine motivierende Auswirkung haben und trägt zur Förderung der Lernautonomie bei, weil den Portfolioersteller:innen immer klar sein muss, was die Ziele sind und welche Aufgaben wie gelöst werden müssen, um diese Ziele zu erreichen. Portfolios helfen einem, Lernprozesse zu dokumentieren, über diese nachzudenken und sie selbst zu evaluieren. Dank der Reflexionen wird ein Portfolio mehr als nur eine Sammlung von Materialien.

Die Portfolioarbeit ist allerdings zeitaufwendig und nicht alle Lernenden haben genug Selbstdisziplin und Motivation für selbständige Arbeit. Die Motivation kann erhöht werden, wenn das Portfolio in **Pflicht- und Wahlteile** unterteilt wird. Bei den Wahlteilen entscheiden die Portfolioverfasser:innen selbst, was und in welcher Form als Portfolioergebnis eingeklebt wird. Eine weitere Form der Motivation kann sein,

wenn Lernende ihre Portfolios digital erstellen. **E-Portfolios** sind netzbasierte Sammelmappen, die verschiedene digitale Medien und Services integrieren und auch im E-Learning eingesetzt werden. Diese Form eignet sich aber eher für Studierende und Lehrende. Im Folgenden werden Portfolios dargestellt, die speziell für die Dokumentation des Sprachenlernens entwickelt worden sind.

4.2 Das Europäische Sprachenportfolio

In reinster Form für das Fremdsprachenlernen konzipierte Portfolios sind die Sprachenportfolios. Das bekannteste Sprachenportfolio ist das Europäische Sprachenportfolio (ESP), das zusammen mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) (Europarat 2001) entwickelt wurde. Sein Ziel besteht darin, sprachliche Kompetenzen der Fremdsprachenlernenden europaweit vergleichbar zu machen. Es bezieht sich auf die Niveaustufen des GER. Es ist als Lernbegleiter und Informationsinstrument angelegt und besteht aus **drei Teilen**: dem Sprachenpass, der Sprachenbiographie und dem Dossier. Der **Sprachenpass** bietet eine Übersicht über die Sprachkenntnisse des Portfolioinhabers/der Portfolioinhaberin nach Kompetenzstufen. Die **Sprachenbiografie** enthält persönliche Angaben zum eigenen Fremdsprachenlernen und bietet Raster zur Selbstbeurteilung. Das **Dossier** ist eine „Schatzkiste“, in der selbst ausgewählte Lernergebnisse gesammelt werden, die der Portfolioinhaber/die Portfolioinhaberin in Zusammenhang mit seinem/ihrem Sprachenlernen vorstellen möchte. Ursprünglich war das ESP für erwachsene Fremdsprachenlernende als Selbst-evaluationsinstrument konzipiert, aber zurzeit bietet es bereits Portfolios **für drei verschiedene Altersstufen**: für Kinder, für Jugendliche und für Erwachsene. So kann es das Sprachenlernen über die ganze Schulzeit hinweg und darüber hinaus begleiten.

Zwischen 1998 und 2000 wurden in 15 Ländern Europas (darunter auch in den DACH-Ländern³³ und in Ungarn) **Projekte zur Pilotierung** aufgenommen. Jedes Land entwickelte eigenständige nationale Portfolios, die nicht nur dem GER, sondern auch dem jeweiligen Bildungssystem angepasst sind. Das nationale Sprachenportfolio von Ungarn wurde unter der Leitung von Zsuzsánna Darabos entwickelt und hat den Namen „*Nyelvtanulási napló*“ (dt. Sprach(en)lerntagebuch oder Tagebuch zum Sprachenlernen) (Darabos 2001a, 2001b) erhalten. Damals war die Portfolioarbeit noch nicht verbreitet, deshalb wurden zum einen Lehrerfortbildungen organisiert, zum anderen Leitfäden für Sprachlehrende (ung. *Kalauz az Európai Nyelvtanulási*

³³ Als DACH-Länder werden die deutschsprachigen Länder Deutschland, Österreich und die Schweiz bezeichnet. Das Akronym DACH ist aus den Nationalitätszeichen der drei Länder gebildet: D für Deutschland, A für Österreich, lateinisch *Austria* und CH für die Schweiz, lateinisch *Confoederatio Helvetica*).

Naplóhoz) (Darabos 2001c, 2004) entwickelt, um die Einführung des Sprachenportfolios an den Schulen zu erleichtern. Wie u. a. Bandiné Liszt (2010) in ihrer Dissertation hinweist, war die Einführung des Sprachenportfolios an den ungarischen Grund- und Mittelschulen nicht besonders erfolgreich. Aus diesem Grund wird im Weiteren ein Beispiel für ein Sprachenportfolio aus Deutschland vorgestellt, das im Internet kostenlos zur Verfügung steht.

Aufgabe 29

Sehen Sie sich ein konkretes Portfoliobeispiel für zwei unterschiedliche Altersstufen an. Das Europäische Portfolio der Sprachen (EPS) bietet den Sprachlernenden ein Grundportfolio und ein Aufbauportfolio. Das Grundportfolio (Abbildung 14) können Sie unter dem folgenden Link kostenlos herunterladen: <https://www.sprachenportfolio.de/PDF/GrundportfolioOnline.pdf>

Oder scannen Sie diesen QR-Code ein:



Das Aufbauportfolio (Abbildung 15) findet sich unter dem folgenden Link: <https://www.sprachenportfolio.de/PDF/AufbauportfolioOnline.pdf>

Oder scannen Sie diesen QR-Code ein:



Notieren Sie sich Informationen zu den folgenden Fragen:

- An wen richtet sich das Grund-/Aufbauportfolio?
- Aus welchen Teilen besteht das Grund-/Aufbauportfolio?
- Welche Inhalte gehören zu den einzelnen Teilen?

Tauschen Sie sich im Plenum dazu aus.



Abb. 14: Deckblatt des Grundportfolios



Abb. 15: Deckblatt des Aufbauportfolios

Sowohl das Grund- als auch das Aufbauportfolio haben die Struktur des Europäischen Sprachenportfolio beibehalten. Sie lassen sich in drei Teile gliedern: Sprachenbiographie, Dossier und Sprachenpass. Die einzelnen Seiten sind auf Deutsch formuliert, aber die Untertitel dieser Teile (z. B. *Das bin ich/That's me*; *Das mache ich beim Sprachenlernen/That is what I do when I learn a language*) werden konsequent zweisprachig (deutsch–englisch) angegeben, weil in den Bundesländern Berlin, Bremen, Hessen und Nordrhein–Westfalen, wo dieses Dokument entwickelt wurde, Englisch als erste Fremdsprache unterrichtet wird. Im **Grundportfolio** gehören die meisten Teile („*Ich über mich*“; „*Ich in der Welt*“; „*Wie ich Sprachen lerne*“ und „*Was ich schon kann*“) zur **Sprachenbiographie**.

In der Sprachenbiographie werden viele **Zeichen** verwendet, die am Anfang des Dokuments erklärt werden (Abbildung 16):

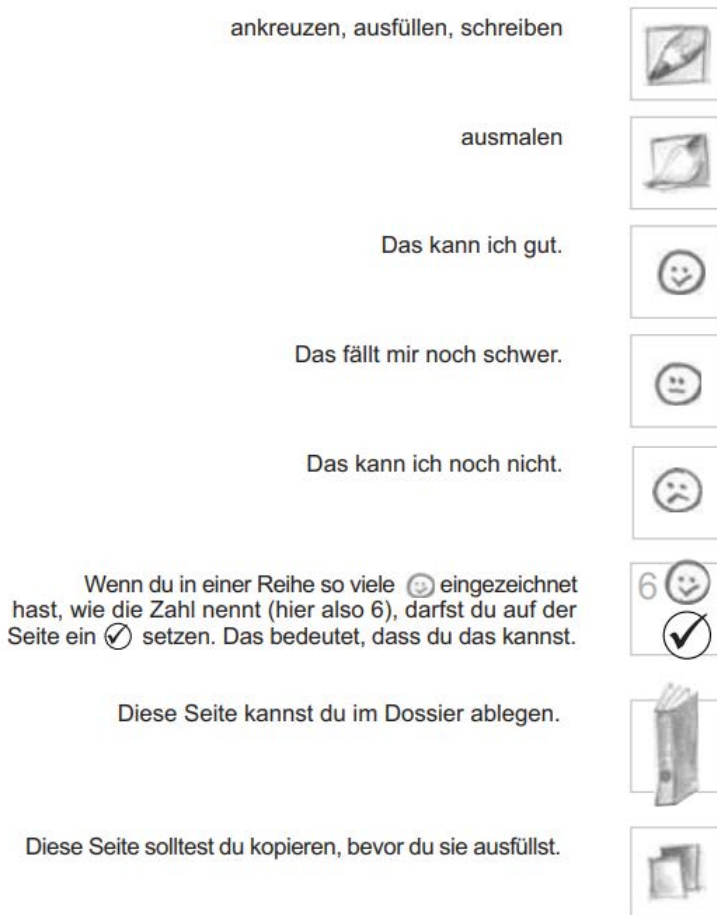
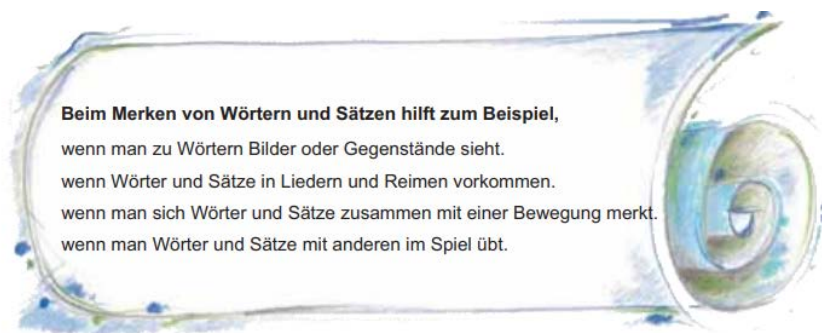


Abb. 16: Zeichenerklärung im Grundportfolio
(Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007b: G-2)

Dieser Teil bietet auch viele **Lerntipps** zum Hör- und Leseverstehen, zu Sprechen und Schreiben sowie zum Merken von Wörtern und Sätzen, die den Lernenden beim Sprachenlernen helfen können. Das Grundportfolio regt die Lernenden gleich dazu ein, über die vorgeschlagenen Lerntipps nachzudenken und zu reflektieren, welchen Tipp der/die jeweilige Lernende als besonders hilfreich einschätzt bzw. wann er/sie diesen Tipp anwenden kann. Ein Beispiel stellt Abbildung 17 dar:



Trage auf der Skala ein, was dir besonders hilft.

Wenn dir etwas sehr hilft, so

Wenn dir etwas wenig hilft, so



Mir hilft,

wenn ich schaue, ob die Wörter ähnlich wie im Deutschen sind.

wenn ich Wörter und Sätze immer wieder spreche.

wenn _____



*Abb. 17: Ein Lerntipp zum Hörverstehen aus dem Grundportfolio
 (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007b: G-14)*

Der Sprachenpass wird in diesem Dokument „**Mein Rückblick**“ genannt und enthält eine Übersicht über die Sprachkenntnisse des Portfolioinhabers/der Portfolioinhaberin. Die Kann-Beschreibungen beziehen sich auf die Niveaustufe A1 nach dem GER. Das Grundportfolio endet mit einem Inhaltsverzeichnisraster zum **Dossier**, in das die Lernenden eintragen können, was sie wann und in welcher Sprache ins Portfolio eingheftet haben.

Das **Aufbauportfolio** besteht aus ähnlichen Teilen wie das Grundportfolio, aber die einzelnen Themen werden ausführlicher bearbeitet. In der **Sprachenbiographie** werden fast die gleichen **Zeichen** verwendet wie im Grundportfolio, allerdings werden sie am Anfang des Dokuments erklärt. Dieses Kapitel gliedert sich in drei weitere Teile: „Ich in der Welt“, „Wie ich Sprachen lerne“ und „Was ich schon kann“. Der Teil „**Wie ich Sprachen lerne**“ enthält **Lerntipps** für monologisches und dialogisches Sprechen,

für Hör- und Leseverstehen, fürs Schreiben und für Sprachmittlung (Mediation), die auch in diesem Fall zum Nachdenken und Reflektieren anregen (Abbildung 18):

Wie ich Sprachen lerne



Tipps für die Sprachmittlung

Man kann Menschen, die nicht dieselbe Sprache sprechen, bei der Verständigung helfen, indem man

- allen gut zuhört.
- nachfragt, wenn man nicht sicher ist, ob man alles richtig verstanden hat.
- sich erinnert, dass man nicht alles wörtlich übersetzen kann (z. B. Auf Wiedersehen).
- versucht, das zu übermitteln, was gemeint ist.

Weitere Tipps

Man kann:

- sich neue Wörter oft ableiten. Manchmal helfen dabei andere Sprachen oder Wörter, die man schon kennt.
- eine Wortsammlung zu einem Thema anlegen und sie immer wieder ergänzen.
- sprachliche Regeln in eigenen Worten und mit selbst gewählten Beispielen aufschreiben.

Abb. 18: Ein Lerntipp zur Sprachmittlung aus dem Aufbauportfolio
(Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007a: A-22)

Aufgrund der eigenen Überlegungen, welcher Tipp wann am besten beim Sprachenlernen helfen kann, können die Lernenden mit Hilfe des Aufbauportfolios einen **Lernplan** entwickeln (Abbildung 19):

Das nehme ich mir in _____ vor.

Mein Lernplan

Das nehme ich mir bis _____ vor.

1. _____

2. _____

3. _____

Ort, Datum

Unterschrift

Ich habe geschafft, was ich mir vorgenommen habe.

0000

0000

0000

Darüber habe ich nachgedacht

am: _____

Vielleicht habe ich deshalb manches nicht geschafft:

A-23

Abb. 19: Lernplan aus dem Aufbauportfolio
(Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007a: A-23)

Im Teil „**Was ich schon kann**“ schätzen die Lernenden ihren aktuellen Sprachstand in fünf Bereichen ein:

- Hören
- Zusammenhängend Sprechen
- Miteinander Sprechen
- Lesen
- Schreiben.

Für jeden Bereich gibt es eine eigene Seite mit sechs Niveaustufen von A1 bis zu C2 nach dem GER. Abbildung 20 zeigt ein Beispiel für das Schreiben auf B1-Niveau:

Was ich schon alles auf _____ schreiben kann.

Hier kannst du
selbst einschätzen, wie gut du in dieser Sprache schreiben kannst:

Das kann ich gut ☒
Das fällt mir noch schwer ☒
Das kann ich noch nicht ☐

B 1	Datum: <table border="1" style="display: inline-table; width: 100px; height: 30px;"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>							
Ich kann Texte zu verschiedenen Themen und Anlässen schreiben. Beim Überarbeiten meiner Texte benutze ich auch ein Wörterbuch.								
Ich kann schriftlich darstellen, was ich getan und erlebt habe und wie ich mich dabei gefühlt habe.								
Ich kann meine Meinung, Gefühle und Anteilnahme ausdrücken, z.B. in Briefen und E-Mails.								
Ich kann mit Hilfe einer Vorlage einfache formelle Schreiben verfassen, z.B. einen Lebenslauf, ein Bewerbungsschreiben oder einen Geschäftsbrief.								
Ich kann gezielt Informationen aus Gehörtem und Gelesenem in Notizen festhalten.								
Ich kann einfache Sachinformationen schriftlich mitteilen oder danach fragen.								
Ich kann den Handlungsverlauf von gelesenen oder gehörten Texten schriftlich wiedergeben.								
Ich kann über verschiedene Themen einen Text schreiben und darin persönliche Ansichten und Meinungen, Gefühle und Stimmungen ausdrücken.								

Abb. 20: Ein Raster für Selbstevaluation von Schreibkompetenz aus dem Aufbauportfolio (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007a: A-48)

Auch das Aufbauportfolio schließt mit dem **Dossier** ab. Das Dossier ist hier aber in drei Bereiche unterteilt: (1) Meine Arbeiten, (2) Projekte und (3) Zeugnisse und Zertifikate. Im Teil „Das habe ich schon gemacht“ geben die Lernenden bereits an, an welchen Projekten sie teilgenommen haben, was ihnen dabei aufgefallen ist. Auf ähnliche Weise können sie über Begegnungen in Bezug auf die Austausch-Programme, Auslandsaufenthalte oder Praktika im Ausland berichten. Die Zertifikate darüber können sie im Dossier bei „Zeugnisse und Zertifikate“ abheften.

Für Lehrende wurde eine **Handreichung**³⁴ entwickelt, die u. a. darüber informiert,

- wie das Sprachenportfolio beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen hilft
- wie das Sprachenportfolio aufgebaut ist
- wie die Teile des Grund- bzw. Aufbauportfolios im Unterricht eingesetzt werden können
- welche weiteren Unterstützungsmaterialien es zum Sprachenportfolio gibt.

Diese Sprachenportfolios richten sich in erster Linie an Lernende in der Sekundarstufe. Für Kinder im Primarbereich, die bereits in den Klassen 1–4 mit dem Lernen der ersten Fremdsprache angefangen haben, sind sie allerdings nicht gedacht, obwohl das Portfolio ein für sie besonders geeignetes Instrument der Leistungsbeurteilung ist (Sárvári 2017a, 2017b, 2017c). Für (angehende) Sprachlehrende, die mit dieser Zielgruppe arbeiten und die Kinder gerne in die Portfolioarbeit einführen möchten, empfiehlt sich das von den Mitarbeiter:innen des Goethe-Instituts in Anlehnung an das ESP entwickelte „Kinderportfolio für das erste Fremdsprachenlernen“ (Kinderportfolio) (Widlok 2013), das im Folgenden vorgestellt wird.

Aufgabe 30

Arbeiten Sie in Paaren. Wählen Sie aus den drei Teilen des Aufbauportfolios je eine Seite aus, die Sie selbstständig bearbeiten. Stellen Sie einander Ihre Ergebnisse vor. Führen Sie anschließend ein Portfoliogespräch, in dem Sie über das Zustandekommen und Gelingen Ihrer Leistungen sowie deren Auswahl für das Portfolio reflektieren.

³⁴ Die Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer ist unter dem folgenden Link kostenlos herunterzuladen: <https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Lehrerhandreichung-Grund-undAufbauportfolio.pdf> (Letzter Zugriff: 30. 05. 2024)

Auf Portfoliogespräche kann und soll man sich vorbereiten. Es lohnt sich, eine Checkliste dazu zu erstellen, was in die Mappe gehören soll. Es ist empfehlenswert, zu jedem Beispiel vorzubereiten, was man dazu sagen möchte. Dabei sollte man vor allem seine Stärken zeigen, aber gleichzeitig auch kritisch mit sich selbst sein. Man sollte drei Beispiele auswählen, die man auf jeden Fall präsentieren möchte, um seine Stärken und verbesserungswürdigen Bereiche aufzuzeigen. Wichtig ist es auch, sich im Voraus neue Ziele zu überlegen.

4.3 Das Kinderportfolio

Das Kinderportfolio (Widlok 2013) (Abbildung 21) ist – wie der Untertitel andeutet – für Deutsch als Fremdsprache für Kindergarten, Vorschule und für den Übergang in die Grundschule konzipiert. Es will einerseits Kinder mit der Portfolioarbeit vertraut machen, andererseits Lehrenden ausführlich erläutern, wie und wann mit der Portfolioarbeit begonnen werden kann.



Abb. 21: Deckblatt des Kinderportfolios (Widlok 2013)

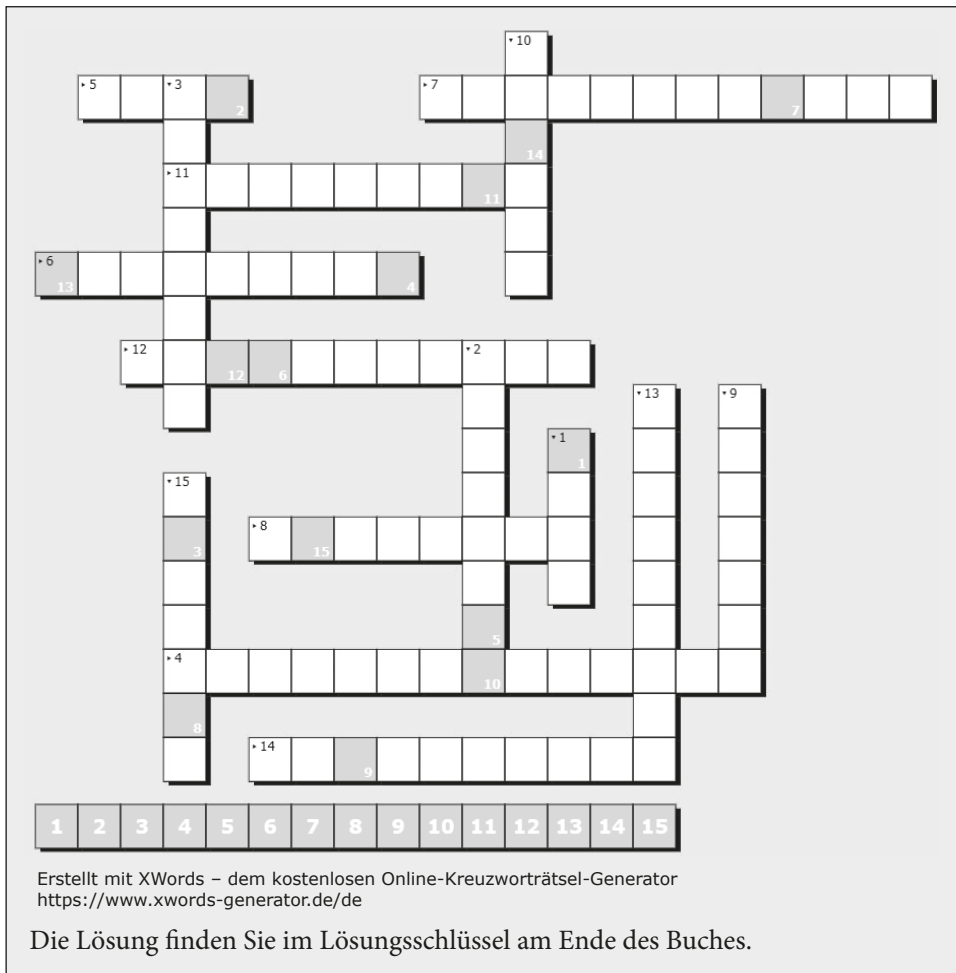
Aufgabe 31

Sehen Sie sich das Kinderportfolio an und lösen Sie das folgende Kreuzworträtsel. Sie können das Kinderportfolio unter dem folgenden Link kostenlos herunterladen: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/dki/kef.html>

Oder scannen Sie diesen QR-Kode ein:



1. Der Teil „Das ... ich schon“ dient als Sprachlernbiographie.
2. Das Portfolio ist nicht ..., neue Lerninhalte einzuführen oder vertiefende Übungen zu machen.
3. Das Portfolio ist das persönliche ... des Kindes und sollte ihm jederzeit zugänglich sein.
4. Über die ... Angebote greifen die Kinder das Gelernte auf, reflektieren und kommentieren ihre Lernprozesse.
5. Zu jeder Vorlage werden ... Varianten angeboten, die sich im Niveau etwas unterscheiden.
6. Die einzelnen Vorlagen können je nach ... in unterschiedlicher Reihenfolge bearbeitet und bei Bedarf geändert werden.
7. Der Teil „Das bin ich“ entspricht dem ... von ESP.
8. Im Praxisteil sind ... zu den ersten zwei Bestandteilen des Portfolios enthalten, zum Sprachenpass und zur Sprachlernbiographie.
9. Das Kinderportfolio kann und soll in den ... Klassen weitergeführt werden.
10. Die Kontrolle durch ... ist ebenfalls nicht erwünscht.
11. Das Dossier heißt im Kinderportfolio „...!“.
12. Die zweite Variante der Vorlagen ermöglicht erste ... von Schrift und Bild oder auch Schreibversuche.
13. Die Arbeit mit dem Kinderportfolio soll von der Lehrperson angeregt und ... werden.
14. Die erste Variante der Vorlagen ... weitgehend auf Schrift.
15. Je nach Lerngruppe und Vorgehensweise kann und soll dieses ... erweitert werden.



Im **Aufbau** orientiert es sich am Europäischen Sprachenportfolio. Dessen drei Teile, der Sprachenpass, die Sprachenbiografie und das Dossier finden sich in abgewandelter und vereinfachter Form im Kinderportfolio wieder. Der erste Teil des Kinderportfolios („**Das bin ich**“) gibt zum einen Auskunft über das Kind, zum anderen informiert es über die ersten Erfahrungen des Kindes mit fremden Ländern, Sprachen und Kulturen. Zu diesem Teil liegen bewusst nur wenige Vorgaben vor, da die Erfahrungen sehr unterschiedlich sein können. Im zweiten Teil des Kinderportfolios („**Das kann ich**“), wo in altersgemäßer Form die Lernfortschritte bzw. Lernergebnisse des Kindes dokumentiert werden, gibt es zu jeder Vorlage zwei Varianten, die sich im Niveau etwas unterscheiden. Die Sternchen oben rechts auf den Seiten markieren das Niveau.

Die erste Variante (Vorlage mit einem Sternchen) verzichtet weitgehend auf Schrift, die zweite Variante (Vorlage mit zwei Sternchen) ermöglicht erste Zuordnungen von Schrift und Bild oder auch Schreibversuche (Abbildung 22).

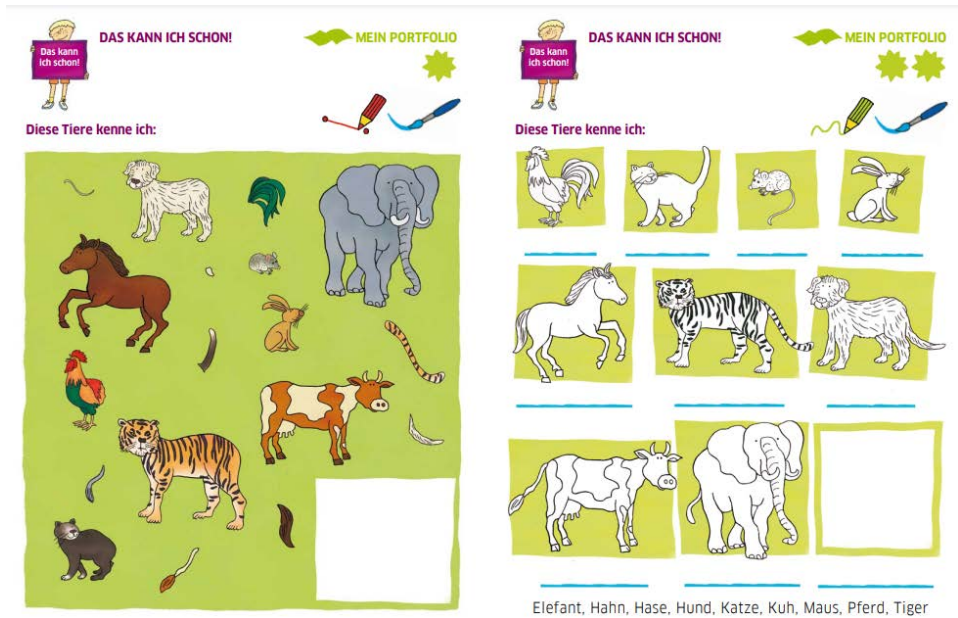


Abb. 22: Eine Mustervorlage aus dem Kinderportfolio zum Teil „Das kann ich“ (Widlök 2013: 36–37)

Die Aufgabe auf der ersten Vorlage ist einfacher und leichter. Die Kinder sollten nur die Schwänze den Tieren zuordnen und die Paare verbinden; auf die Schrift wurde verzichtet. Auf der zweiten Vorlage ist die Aufgabe im Vergleich dazu komplexer. Die Kinder sollten die Tiernamen lesen und unter das Bild des passenden Tieres schreiben. Hier spielt die Kenntnis der Schriftsprache eine wichtige Rolle.

Der dritte Teil („Geschafft!“) funktioniert als Sprach-Schatzkiste, die ausgewählte Produkte wie Aufgabenblätter, eigene Zeichnungen, Ausmalbilder, Bastelarbeiten, Fotos, Plakate, Spiele usw. beinhaltet, die einen Einblick in den Sprachlernprozess des Portfolioinhabers/der Portfolioinhaberin gewähren und seine/ihre Lernergebnisse dokumentieren.

Auch das Kinderportfolio arbeitet mit Zeichen, die am Anfang des Portfolios erklärt und in einer Aufgabe (Abbildung 23) vertieft werden. Die Sternchen oben rechts auf der Seite markieren das Niveau. Diese Vorlage ist für Kinder auf einem höheren Niveau geeignet.



Abb. 23: Arbeitsblatt zur Erklärung der Symbole aus dem Kinderportfolio (Widlöck 2013: 14)

Die Lehrenden sollten die Portfolioarbeit anregen und begleiten, aber es ist nicht erwünscht, dass das Portfolio durch Dritte kontrolliert wird. Das Portfolio ist das persönliche Eigentum des Kindes und es ist dem Kind überlassen, ob und wem es sein Portfolio zeigt. Mit dem Kinderportfolio lassen sich keine neuen Lerninhalte einführen oder vertiefende Übungen machen. Die Kinder sollten das bereits Gelernte über bildgestützte Angebote aufgreifen und ihre Lernprozesse spielerisch, durch Malen, Zuordnen und Bewerten reflektieren und kommentieren. Das Angebot des Kinderportfolios kann je nach Bedarf abgeändert oder erweitert werden. Es ist vorgesehen, das Kinderportfolio auch in den höheren Klassen weiterzuführen.

Aufgabe 32

Würden Sie das Kinderportfolio im Unterricht einsetzen, wenn Sie mit Kindern arbeiten würden? Warum (nicht)?

Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.



Haben Sie das Kinderportfolio schon gekannt? Haben Sie evtl. Erfahrungen damit? Wenn ja, welche?

Wenn das Kinderportfolio für Sie unbekannt war, würden Sie es im Unterricht einsetzen, wenn Sie mit Kindern arbeiten würden? Warum (nicht)?

Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.

4.4 Portfolios und DaF-Lehrwerke

Die neueren **DaF-Lehrwerke** bieten Lehrenden und Lernenden ein abwechslungsreiches Angebot an Evaluationsmöglichkeiten an.

Aufgabe 33

Wählen Sie ein modernes DaF-Lehrwerk aus. Analysieren Sie es unter den folgenden Aspekten:

- Welche Evaluationsmöglichkeiten bietet das Lehrwerk an?
- Wo befinden sich diese Möglichkeiten?

Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.



Analysieren Sie Ihr kurstragendes DaF-Lehrwerk unter den folgenden Aspekten:

- Welche Evaluationsmöglichkeiten bietet das Lehrwerk an?
- Wo befinden sich diese Möglichkeiten?
- Nehmen Sie diese Möglichkeiten in Anspruch? Warum (nicht)?

Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.

Moderne DaF-Lehrwerke enthalten Evaluationsmöglichkeiten in Form von „Das-kann-ich/kannst-du-schon-Seiten“, Lektions- und/oder Modultests, Selbstevaluationsbögen sowie Portfolios. Am Ende der Einheit werden **„Das-kann-ich/kannst du schon-Seiten“** aufgelistet, die sich auf die in der vorangegangenen Lehrwerklektion

eingeführten/geübten Redemittel und grammatischen Strukturen beziehen. Sie können einerseits zum Wiederholen genutzt werden, andererseits bieten sie den Lernenden die Möglichkeit, ihre sprachlichen Leistungen selbst einzuschätzen (Abbildung 24).

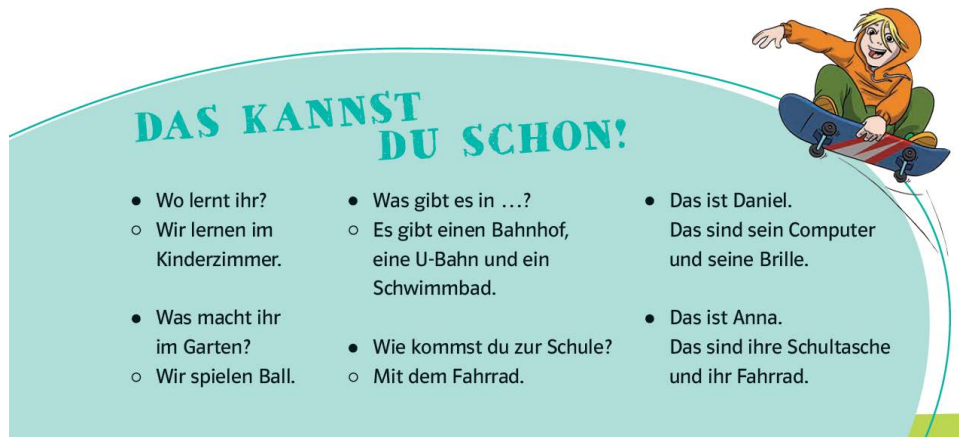


Abb. 24: Eine „Das-kannst-du-schon-Seite“ aus dem Lehrbuch „Die Deutschprofis A1“ (Swerlowa 2015a: 76)

Lektions- und/oder Modultests befinden sich meistens in den Lehrerhandreichungen, aber auch Lehr- und Übungsbücher bieten Tests mit Trainingscharakter an (Abbildung 25). Mit diesen Tests können die Lernenden selbst testen, wie gut sie Wortschatz und Grammatik der vorangegangenen Lektionen beherrschen. Sie können im Unterricht oder als Hausaufgabe gelöst werden bzw. der Lehrperson einen Leitfaden zur Wiederholung bieten.

Modul 3

Teste dein Deutsch!

Wortschatz und Grammatik

1 Notier fünf Sportarten.

2 Was machst du in der Schule? Schreibe fünf Aktivitäten auf.

3 Was passt zusammen?

... Fernseh- ... Sport ... Dokumentar- ... Kultur- ... Spiel- ... Talk-	der Film das Programm die Show die Schau die Serie die Nachrichten
--	---

4 Was passt hier?

Thomas ...**1**... gern Fußball, aber er ...**2**... nicht schwimmen. Das findet er ...**3**..., denn ...**4**... Freund Jan ...**5**... sehr gut schwimmen. Er ...**6**... also schwimmen lernen. ...**7**... Schule ...**8**... er gern, aber er ...**9**... nicht gern.

1 singt spielt	2 kann ist	3 gut blöd
4 sein ihr	5 kann muss	8 kann will
11 Im In der	12 rechnet rechnen	13 lest liest

Selbstkontrolle

Du hast ...
 ... maximal 3 Fehler: SEHR GUT! Mach weiter so!
 ... 4 bis 6 Fehler: noch o.k. Aber du kannst es besser!
 ... mehr als 6 Fehler: Wiederhole die Übungen von Modul 5.

Abb. 25: Ein Modultest aus dem Lehrbuch „Wir neu 2“
(Motta/Jenkins-Krumm/Sárvári 2020: 42)

Bögen zur Selbstevaluation sind meist am Ende der Lektion/des Moduls im Übungsbuch zu finden (Abbildung 26). Sie können auch Teile eines Portfolios bilden. Die Deskriptoren ähneln denjenigen des GER, sind aber nicht validiert und beziehen sich meist auf die Kompetenzen, auf die die vorangegangene Einheit des jeweiligen Lehrwerks fokussiert.

Mach die Übungen. Schau dann auf S.97 und kontrolliere.
Kreuze an: 😊 Das kann ich gut! 😐 Das geht so. ☹ Das muss ich noch üben.

1 Wie sieht dein Zimmer aus? Was liegt, steht oder hängt da?
In meinem Zimmer steht /steht

Ich kann mein Zimmer beschreiben und sagen, wo etwas ist. 😊 😐 ☹

2 Wie geht es dir? Wie fühlst du dich?
Am Montagmorgen: Ich fühle mich
Am Freitagnachmittag: Ich
Du hast eine schlechte Note: Dann Ich
Du bist verliebt: Dann Ich
Ich kann über Gefühle und mein Befinden sprechen. 😊 😐 ☹

3 Wie sind dein/e Deutschlehrer/in, deine Eltern, deine Geschwister, deine Freunde, du, ...? Was ist typisch?

Ich kann Personen charakterisieren. 😊 😐 ☹

4 Welches Volksfest magst du? Was kann man dort machen? Schreib in dein Heft.
Ich kann über ein Fest berichten. 😊 😐 ☹

5 Dein Austauschpartner schreibt dir eine E-Mail und hat viele Fragen. Was antwortest du?

—

▲ Ist eure Schule auch sehr modern?
◆ Ja/Nein, unsere _____

▲ Bei uns gibt es 900 Schüler und bei euch?
◆ _____

▲ Unsere Lehrer sind sehr nett. Und eure?
◆ _____

▲ Das Essen in der Schule ist echt lecker. Und bei euch?
◆ _____

▲ Wir haben in jeder Klasse Internet. Ihr auch?
◆ Ja/Nein, bei uns _____

Ich kann etwas vergleichen. 😊 😐 ☹

Abb. 26: Ein Modultest aus dem Arbeitsbuch „Beste Freunde Plus 2“
(Georgiakaki/Seuthe/Schümann 2023: 32)

In einigen DaF-Lehrwerken finden sich auch konkrete Aufgaben, die direkt in das Dossier aufgenommen werden können. Dadurch kann die **Portfolioarbeit** ohne eine zusätzliche Belastung mit der Lehrbucharbeit verknüpft werden (Abbildung 27). Diese Seiten ermöglichen es den eigenen Lernfortschritt kontinuierlich zu verfolgen und zu dokumentieren.

MEINE WOCHE IN DER SCHULE

Schreib deinen Stundenplan.

	MONTAG	DIENTAG	MITTWOCH	DONNERSTAG	FREITAG
1					
2					
3					
4					
5					
6					

Ergänze Wörter. Schreib einen Text über deine Schulwoche.

Schule

Klasse: _____

Mitschüler _____

Klassenlehrer/in: _____

Pause _____

Schulfächer _____

Lieblingsfach: _____

Klassenzimmer _____

Meine Schule heißt ... • Ich gehe in die Klasse ... •
 Am Montag habe ich ... • Am Dienstag, erste Stunde ... •
 ... ist ganz okay. • ... finde ich ... • Die Mathelehrerin ... •
 ... ist mein Lieblingsfach. • In der Pause ... • Ich ... gern.

MEIN ICH-BUCH 8

Abb. 27: Eine Portfolioaufgabe aus dem Arbeitsbuch „Die Deutschprofis A1“
 (Swerlowa 2015b: Mein Ich-Buch 8)

Selbstevaluationsbogen

1. Ich kann den Begriff ‚Portfolio‘ definieren.
2. Ich kenne verschiedene Portfoliotypen.
3. Ich kann die Portfolioarbeit vorbereiten, durchführen und evaluieren.
4. Ich kenne für unterschiedliche Zielgruppen geeignete Sprachenportfolios.
5. Ich weiß, aus welchen Teilen ein Sprachenportfolio besteht.
6. Ich kann mein Sprachenportfolio erstellen und präsentieren.
7. Ich kann für Kinder Portfolioaufgaben erstellen, die weitgehend auf Schrift verzichten.
8. Ich kann mit Lernenden über ihr Portfolio ein Gespräch führen.
9. Ich kann meinen Lernenden Tipps geben, wie sie sich auf ein Portfoliogespräch vorbereiten können.
10. Ich kann meine Lernenden unterstützen, sich persönliche Ziele zu setzen und ihre eigene Leistung zu beurteilen.
11. Ich kann den Lernenden bei der Verwendung eines Sprachenportfolios helfen.
12. Ich kenne Evaluationsmöglichkeiten der modernen DaF-Lehrwerke.
13. Ich kann mit den Evaluationsmöglichkeiten der modernen DaF-Lehrwerke effektiv umgehen.
14. Ich kann Portfolioarbeit mit Lehrwerkarbeit unmittelbar verbinden.

FEHLER UND FEHLERKORREKTUR

*„Wer aufhört, Fehler zu machen, lernt nichts mehr dazu.“
(Theodor Fontane)*

In diesem Kapitel geht es um

- die Begriffsbestimmungen ‚Fehler‘ und ‚Fehlerkorrektur‘
- die Ursachen für Fehler
- Fehlerklassifikationen
- Fehlerbewertung, Fehlergewichtung
- mündliche und schriftliche Korrekturverfahren.

5.1 Zur Begrifflichkeit

Im Wandel der Methoden des Fremdsprachenunterrichts waren Fehler immer im Fokus der Aufmerksamkeit. Wie u. a. Boócz-Barna (2014a: 103) andeutet, wurden Fehler lange Zeit von den Lehrenden als Phänomene behandelt, die „Lernende so schnell wie möglich loswerden sollten“. Daraus ergibt sich, dass Fehler für viele Lernende ein Makel sind. Manche ärgern sich über Fehler, andere haben Angst davor, dass sich der Fehlerteufel³⁵ in ihre Äußerungen einschleicht oder schämen sich für die Fehler, die als Versagen beurteilt werden.

³⁵ Der Fehlerteufel ist laut Duden eine scherzhafte Bezeichnung einer imaginären, als heimtückisch-listig vorgestellten Macht, der man die Schuld an den trotz aller Sorgfalt auftretenden Fehlern gibt (<https://www.duden.de/rechtschreibung/Fehlerteufel>) (Letzter Zugriff: 30. 05. 2024)

Aufgabe 34

Welche Gefühle haben Sie gegenüber den Fehlern? Schreiben Sie die Ihre Gefühle jeweils auf eine Karte. Bauen Sie mit den anderen zusammen eine „Gefühlsmauer“ aus diesen Gefühlen, indem Sie die beschrifteten Karten in Form einer Ziegelwand an die Wand oder Pinnwand kleben.

Vergleichen Sie Ihre Karten. Welche Ähnlichkeiten lassen sich feststellen? Worin bestehen die Unterschiede? Tauschen Sie sich im Plenum dazu aus.

Während der Beschäftigung mit dem Thema „Fehler und Fehlerkorrektur“ können Sie neue Wörter für positive bzw. negative Gefühle hinzufügen.

Ihre Gefühlsmauer enthält wahrscheinlich viele negative Gefühle. Es hängt zum einen damit zusammen, dass es uns schwerfällt, mit Fehlern zu leben. Zum anderen wurde der Fehler bis in die 1960er Jahre hinein eher als eine „**Schande**“ bzw. eine „**Sünde**“ gesehen. In der **Grammatik-Übersetzungsmethode** war das übergreifende Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Sprachrichtigkeit, d. h. die Korrektheit des sprachlichen Ausdrucks bzw. des Textverständnisses. In der **audiolingualen/audiovisuellen Methode** wurde versucht, durch Wiederholung des richtigen Vorbilds in Drillübungen (Pattern Drill) das Auftreten der Fehler zu vermeiden bzw. die sprachlichen Phänomene zu internalisieren und zu automatisieren.

Eine **positive Einstellung zu Fehlern** bildete sich durch die Forschung zum Erstspracherwerb heraus. In Bezug auf die Spracherwerbsprozesse entstanden neue Hypothesen wie die Interlanguage-Hypothese von Selinker (1972), die Interimsprachen-Hypothese (Raabe 1974), der interimssprachliche Ansatz von Kasper (1981) und der lernersprachliche Ansatz von Knapp-Potthoff/Knapp (1982), die Fehler als natürlichen Bestandteil der lernersprachlichen Entwicklung betrachteten. Bei dieser Umkehr wurde davon ausgegangen, dass von der Erwachsenensprache abweichende Äußerungen der Kinder im Erstspracherwerb als lustig bezeichnet und nie als fehlerhaft beurteilt werden. Auch beim Fremdsprachenlernen sollte es sich an den Fehlern erkennen lassen, was im Gehirn der Lernenden vor sich geht. Fehler werden demzufolge als wichtige **Informationsquellen für Erwerbsprozesse** angesehen: Sie zeigen zum einen Defizite, zum anderen Hypothesen, welche die Lernenden über die jeweilige Sprache aufstellen. Sie weisen auch darauf hin, welche Übungen angeboten werden sollten. Aber nicht nur die Lehrenden sollten positiv mit den Fehlern umgehen. Auch Lernende sollten davon überzeugt sein, dass Fehler zum Lernprozess gehören und es wichtig ist, die Ursache des Fehlers herauszufinden (mehr zu diesem Thema in Kapitel 5.2).

Unabhängig von der Einstellung zu Fehlern sollen Fehler als Fehler erkannt werden. Was aber ist ein Fehler? Wie lässt sich dieses Phänomen definieren? Es gibt zahlreiche **Fehlerdefinitionen**. Kleppin (1998: 19–20) stellt eine Liste der wichtigsten Definitionen des Fehlerbegriffs zusammen, auf die im Weiteren eingegangen wird.

Aufgabe 35

Lesen Sie die folgenden Fehlerdefinitionen. Mit welcher Definition sind Sie einverstanden?

1. Fehler ist eine Abweichung von Sprachsystem.
2. Fehler ist eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm.
3. Fehler ist ein Verstoß dagegen, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt.
4. Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner/eine Kommunikationspartnerin nicht versteht.
5. Fehler ist das, was ein Muttersprachler/eine Muttersprachlerin nicht versteht.
6. Fehler ist das, was ein Muttersprachler/eine Muttersprachlerin in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde.
7. Fehler ist das, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt.
8. Fehler ist das, was eine Lehrperson als Fehler bezeichnet.
9. Fehler ist das, was gegen die Norm im Kopfe der Lehrperson verstößt.
10. Fehler sind relativ. Was bei einer Lerngruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen in einer anderen Phase toleriert.

Finden Sie jemanden in der Gruppe, der/die sich für dieselbe Definition entschieden hat. Sammeln Sie gemeinsam Gründe für Ihre Wahl. Tauschen Sie sich im Plenum dazu aus.

Obwohl die aufgelisteten Definitionen die Fehler aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten, überschneiden sie sich teilweise. Sie beziehen sich einerseits auf Kriterien wie Korrektheit, Verständlichkeit und Situationsangemessenheit. Andererseits spielen dabei unterrichtsabhängige und lernbezogene Kriterien eine wichtige Rolle (vgl. Kleppin 1998, 2010).

Aufgabe 36

Um es mit den Worten von Schröder (2008: 12) zu sagen „Fehler haben viele Gesichter“. Lösen Sie das folgende Wortschlangenrätsel, um eine Arbeitsdefinition zum Fehlerbegriff zu bekommen:

FEHLERISTETWASWASUNBEWUSSTGEGENETWASVERSTÖSSTODER-
VONETWASABWEICHTWASALSRICHTIGEMPFFUNDENWIRD.

Die Lösung finden Sie im Lösungsschlüssel am Ende des Buches.

5.2 Ursachen für Fehler

Wer lernt, macht Fehler. Fehler gehören zum Erlernen einer Sprache – sowohl der Erstsprache als auch der Fremdsprache – dazu. Auf die Frage, warum Fehler entstehen, gibt es mehrere Antworten. Im Folgenden werden in Anlehnung an Kleppin (1998, 2010) und Rösler (2012) mögliche Ursachen für Fehler beim Fremdspracherwerb thematisiert. Fehler entstehen oft aufgrund der Übertragung von sprachlichen Phänomenen aus der Erstsprache/Muttersprache oder einer anderen vorher gelernten Sprache auf die zu lernende Sprache sowohl in Bezug auf die Aussprache als auch auf Wortschatz oder Grammatik. In diesem Fall ist von interlingualen Fehlerursachen die Rede. Diese Fehler werden als **Interferenzfehler** bezeichnet. Mit Interferenzen im Sprachenpaar Deutsch-Ungarisch befasste sich Juhász (1970, 1997) ausführlich. Fehler von ungarischen Deutsch-als-L3-Lernenden (Lernende, die Deutsch als zweite Fremdsprache, d. h. als eine Tertiärsprache lernen) im Kontext der unterrichtlichen Mehrsprachigkeit thematisiert Boócz-Barna (2007, 2014a, 2014b), wobei sie „für die Notwendigkeit einer neuen Fehlerdeutung im Unterricht des Deutschen als zweiter Fremdsprache, also für den Funktionswandel des Fehlers“ plädiert.

Ein Fehler resultiert aber nicht nur aus der Erstsprache/Muttersprache oder einer anderen vorher gelernten Sprache, sondern auch aus **Übertragungen innerhalb der Zielsprache**. Dabei handelt es sich um intralinguale Fehlerursachen. Diese Fehler lassen sich in drei Gruppen einteilen:

- Übergeneralisierung
- Regularisierung und
- Simplifizierung.

Aufgabe 37

Ordnen Sie den Fehlertypen (*Übergeneralisierung, Regularisierung, Simplifizierung*) die folgenden Beschreibungen zu.

<i>Beschreibungen</i>	<i>Fehlertypen</i>
der/die Lernende macht ein unregelmäßiges Phänomen zu einem regelmäßigen z. B. die regelmäßige Partizipbildung eines unregelmäßigen Verbs: <i>*Er hat mir einen Brief geschrieben.</i>	
der/die Lernende macht Vereinfachungen, er/sie verwendet nichtflektierte und nichtkonjugierte Formen, er/sie vermeidet in seinen/ihren Äußerungen komplexe Strukturen z. B. <i>*Ich essen Eis.</i>	
der/die Lernende verallgemeinert eine bestimmte bereits erlernte Sprachregel oder Kategorie und überträgt sie fälschlicherweise auf andere Formen z. B. bei der Pluralbildung <i>*die Hunden</i>	

Die Analyse der intralingualen Fehler führte zur sog. Identitätshypothese, die bezüglich der Fehler davon ausgeht, dass prinzipiell gleiche Fehler beim Erst- und Zweitspracherwerb auftreten, da gleiche Entwicklungsverläufe und -stufen auf allen sprachlichen Ebenen anzunehmen sind.

Auch die sonst sehr hilfreichen **Kommunikationsstrategien** können Ursachen für Fehler sein. Unter Kommunikationsstrategien werden Verfahren verstanden, die ein Lernender/eine Lernende benutzt, um eine kommunikative Aufgabe zu bewältigen. Dabei verwendet er/sie oft **Kompensationsstrategien**, die weiterhelfen und dazu dienen, Lücken in der Fremdsprache zu kompensieren. Auch die sog. **Vermeidungs- und Ausweichstrategien** können zugleich zu sehr starken sprachlichen Vereinfachungen oder inhaltlichen Verzerrungen führen, die wiederum als Fehler auf einer anderen Ebene gesehen werden können.

Überdies können Elemente des Fremdsprachenunterrichts als Ursachen für Fehler gelten. In diesem Fall wird von **Übungsstransfer** gesprochen. Beim Übungsstransfer werden intensiv geübte Phänomene auf andere Übungskontexte oder Situationen übertragen, obwohl sie dort überhaupt nicht hingehören.

Darüber hinaus beeinflussen **persönliche Faktoren**, ob ein Fehler entsteht. Wenn man müde, lustlos oder eben aufgeregt ist, begeht man öfter Fehler. Außer persönlichen Faktoren müssen auch die **soziokulturellen Faktoren** als mögliche Fehlerursachen erwähnt werden. Fehler können auch entstehen, wenn ein verbales oder non-verbales Verhalten aus der eigenen Kultur auf die Zielkultur übertragen wird, das dort als nicht angemessen gesehen wird. Man spricht von **pragmatischen Fehlern** bzw. von **interkulturellen Interferenzen**.

Aufgabe 38

Überlegen Sie, welche konkreten Beispiele bzw. Situationen Ihnen für die o. g. Fehlerursachen einfallen.

Tauschen Sie sich in Kleingruppen oder im Plenum dazu aus.

5.3 Fehlerklassifikationen

Unter **Fehlerklassifikation** wird eine Zusammenstellung von Fehlertypen nach bestimmten Gesichtspunkten verstanden. Im Weiteren werden ausgewählte Fehlerklassifikationen in Anlehnung an Kleppin (1998, 2010) vorgestellt, die im Prinzip auf schriftliche und mündliche Fehler angewendet werden können.

Am bekanntesten ist die Aufteilung in Performanz- und Kompetenzfehler, die auf Corder (1967) zurückgeht. Unter **Kompetenzfehlern** (*errors*) versteht er Verstöße, die Lernende machen, weil sie z. B. die betreffende Struktur noch nicht gelernt haben oder sie falsch verstanden haben. Diese Art von Fehlern ist eine Erscheinung der Lernersprache. Die Lernersprache (auch Interimsprache oder Lernervarietät genannt) ist eine Varietät der Zielsprache, die Lernende als Zwischenstufe im Erwerbsprozess einer Zweit- oder Fremdsprache produzieren. Zu den **Performanzfehlern** (*mistakes*) werden zum einen reine Flüchtigkeitsfehler (*slips of the tongue* oder auch *lapses*), d. h. Fehler gezählt, die die Lernenden nicht gemacht hätten, wenn sie mehr Zeit gehabt hätten oder nicht so nervös gewesen wären. Zum anderen gehören zu diesem Fehlertyp Verstöße, die entstehen, weil die betreffende Regel oder Struktur noch nicht vollkommen automatisiert wurde. Auch der GER (Europarat 2001: 152) greift diese Aufteilung auf.

Edge (1989: 9–11) klassifiziert die Fehler **nach ihrem Ort im Lern- und Unterrichtsprozess** und unterscheidet drei Typen:

- Ausrutscher (*slips*)
- Irrtümer (*errors*)
- Versuche (*attempts*).

Ausrutscher sind Fehler, die die Lernenden selbst korrigieren können, wenn sie darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie einen (schriftlichen oder mündlichen) Fehler begangen haben. Diese Fehler entsprechen Corders Performanzfehlern. Als **Irrtümer** werden Fehler bezeichnet, die die Lernenden eigentlich nicht machen sollten, da das betreffende Phänomen schon im Unterricht behandelt wurde. Sie haben es wahrscheinlich nicht verstanden oder bereits vergessen. Die Lernenden können diese Fehler nicht selbst korrigieren, auch wenn sie darauf hingewiesen werden. Unter **Versuche** werden Fehler verstanden, die in Bereichen entstehen, die die Lernenden eigentlich noch nicht kennen und die deshalb auch kaum zu vermeiden sind. Sowohl Irrtümer als auch Versuche gelten nach der Klassifikation von Corder als Kompetenzfehler.

Aufgabe 39

Überlegen Sie, welche Vorinformationen die Lehrperson benötigt, um die Fehler der Lernenden nach diesen Kategorien klassifizieren zu können.

Tauschen Sie sich in Kleingruppen oder im Plenum dazu aus.

Zwischen Ausrutschern und Irrtümern einen Unterschied zu erkennen ist nicht immer einfach. Die Lehrenden sollten dazu nämlich in den Kopf des/der Lernenden hineinschauen müssen, was erst dann möglich ist, wenn die Lernenden selbst über die Ursachen ihrer Fehler nachdenken und mit der Lehrperson darüber sprechen. Lehrende können Versuche relativ leicht erkennen, weil sie wissen, welche sprachlichen Strukturen noch unbekannt für ihre Lernenden sind.

Vor allem bei der Korrektur und Bewertung schriftlicher Arbeiten werden die Fehler nach Sprachebenen klassifiziert. Rösler (2012: 154) bezeichnet dies als „Klassifikation von Fehlern nach Gegenständen“. Kleppin (1998: 42–43) teilt die **Fehler nach Sprachebenen** wie folgt ein:

- phonetische/phonologische Fehler: Aussprache- und Orthographiefehler
- morphosyntaktische Fehler: Grammatikfehler
- lexikosemantische Fehler: Wortschatzfehler
- pragmatische Fehler: Stilbruch, kulturell unangemessenes Verhalten
- inhaltliche Fehler: eine Äußerung, die inhaltlich falsch ist

Aufgabe 40

Lesen Sie den folgenden Text und markieren Sie die fehlerhaften Ausdrücke im Text.

Liebe Adam,

Ich hoffe, es geht dir gut! Ich wollte dir nur schnell schreiben, um zu reden, das ich endlich meinen urlaub gebucht habe. Ich freue mich schon so sehr darüber, endlich mal wider in die Schweiz zu reisen und das Schloss Schönbrunn zu besichtigen. Hast du schon Plane für deinen nächsten Urlaub? Lass es mir wissen!

Hochachtungsvoll

Eva

Ordnen Sie diese Ausdrücke den folgenden Klassifikationen zu:

<i>Fehlertypen</i>	<i>Bespiele</i>
phonetische/phonologische Fehler	
morphosyntaktische Fehler	
lexikosemantische Fehler	
pragmatische Fehler	
inhaltliche Fehler	

Vergleichen Sie Ihre Lösungen in Paaren. Tauschen Sie sich in Kleingruppen oder im Plenum dazu aus.

Kleppin (2010: 1064) weist darauf hin, dass Fehlerklassifikation dieser Art

[...] kaum noch einen Stellenwert für die Bewertung [hat]; für diagnostische Zwecke und als Rückmeldungsinstrument für Lernende [kann] sie allerdings ihren Nutzen bewahren, solange sie für Lernende nachvollziehbar [ist]. Im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen zur Lernaltersprache [ist] sie bedingt zu verwenden, da es sich bei der Einordnung in Klassifikationssysteme immer auch um Interpretationen von Lernerprodukten handelt.

5.4 Fehlerbewertung, Fehlergewichtung

In Kapitel 5.1 wurde bereits angedeutet, dass sich die Einstellung zum Fehler im Wandel der Methoden stark verändert hat. Heutzutage werden Fehler nicht mehr als Makel, sondern als Chancen betrachtet. Sie werden aber weiterhin in schwere und leichte Fehler eingeteilt.

Aufgabe 41

Was bezeichnen Sie als „schweren Fehler“? Warum?

Tauschen Sie sich im Plenum dazu aus.

Traditionell gilt im Fremdsprachenunterricht der Grammatikfehler als schwerer Fehler (Kleppin 1998; Schröder 2008, 2017). Dies hängt mit dem Lateinunterricht des 19. Jahrhunderts zusammen. Seit der kommunikativen Wende der 1980er und 1990er Jahre hängt die Schwere eines Fehlers nicht mehr von sprachlichen Kategorien ab, sondern von seiner potenziellen Wirkung auf das Gegenüber. In diesem Sinne gelten Grammatikfehler als keine schweren Fehler mehr. Sie können nämlich im Kopf des Gegenübers richtiggestellt werden. Wenn ein Fehler aber im Kopf des Gegenübers nicht richtiggestellt werden kann und negative Effekte hervorruft, wird er als gravierender Fehler bezeichnet. Schwerwiegend sind deshalb vor allem Verstöße im pragmatischen oder kulturellen Bereich. Lehrende benötigen demzufolge adäquate Kenntnisse der Zielsprachenkultur, um solche Fehler zu entdecken.

Die Fehlergewichtung kann sich nach mehreren Kriterien richten, die auf unterschiedlichen Ebenen liegen. Es hängt immer von der jeweiligen Zielgruppe und von den Lernzielen ab, was als schwerer bzw. leichter Fehler gewichtet wird. Kleppin (1998: 69) schlägt folgende Kriterien für die Fehlergewichtung vor:

Als **schweren Fehler** könnte man z. B. bewerten:

- einen elementaren Verstoß gegen Lexik und Morphosyntax. Hierbei wird berücksichtigt, dass wir in der Regel im Deutschunterricht ein relativ korrektes Deutsch anstreben, mit dem der Lernende nicht nur in den elementaren Situationen zurechtkommt.
- einen Fehler, der ein oft geübtes sprachliches Phänomen betrifft. Hierbei würde der momentane Lernstand der Gruppe und die Lernsituationen mit einbezogen.
- einen pragmatischen Fehler. Hierbei würde berücksichtigt, dass gerade pragmatische Fehler zu Missverständnissen im Kontakt mit Muttersprachlern

führen können und dass pragmatische Fehler häufig dem „Charakter“ des Sprechers und nicht der mangelnden Sprachkompetenz zugerechnet werden.

Als **leichte Fehler** könnte man bewerten:

- einen Verstoß, der bei einem Versuch entstanden ist, etwas auszudrücken, was kaum geübt wurde. Man würde mit einer derartigen Gewichtung z. B. auf Lernstrategien der Schüler Rücksicht nehmen. Eine solche Gewichtung würde die Risikobereitschaft der Lernenden fördern, Neues auszuprobieren und Hypothesen über die neue Sprache aufzustellen. [...]
- einen Fehler, den man, wenn man den Satz vorlesen würde, nicht hören könnte. Hier würde darauf geachtet, dass der Fehler die Kommunikation auf gar keinen Fall behindern könnte, ja dass er in der mündlichen Kommunikation nicht einmal wahrzunehmen wäre – so wie in der Unterrichtssituation. (Hervorhebung im Original)

In der schriftlichen Korrektur können auch **Zeichen für die Fehlergewichtung** benutzt werden. Durch Doppelung der Korrekturzeichen kann beispielsweise angezeigt werden, dass es sich um einen schweren Fehler handelt. Kleppin (ebd.) erwähnt noch die Möglichkeit, Fehlergewichtung durch **Farben** anzuzeigen. Ihrem Vorschlag nach (Kleppin 1998: 70) könnten schwere Fehler violett, normale Fehler rot und leichte Fehler grün markiert werden. Sie macht im Weiteren noch auf die Bedeutung der sog. **Positivkorrektur** aufmerksam. Dies bedeutet, dass nicht nur die Mängel einer Arbeit, sondern die besonders gut gelungenen Teile gekennzeichnet werden sollten (Kleppin ebd.).

5.5 Fehlerkorrektur

Mit **Fehlerkorrektur** wird das mangelnde Einverständnis mit Teilen der Lernproduktion gezeigt. Korrekturen können sowohl bei schriftlichen Texten (schriftliche Korrektur) als auch bei mündlichen Äußerungen (mündliche Korrektur) erfolgen. Es muss einen Unterschied zwischen test- oder prüfungsorientierter und aufgabenorientierter Fehlerkorrektur gemacht werden. Bei der **test- oder prüfungsorientierten Fehlerkorrektur** steht die Leistungsmessung im Mittelpunkt. Dabei wird großer Wert auf die Sprachrichtigkeit gelegt und Lernende versuchen, möglichst wenige Fehler zu machen. Die **aufgabenorientierte Fehlerkorrektur** fokussiert die Lernfortschritte und betrachtet die Fehler als Chancen zum Weiterlernen.

Allgemein gilt, dass in einer **formfokussierten Aktivität**, bei der die Lernenden eine sprachliche Struktur einüben oder die korrekte Aussprache und Intonation schulen, das Korrigieren immer sinnvoll und erwünscht ist. Die Korrektur von geschlossenen Aufgaben wie z. B. Multiple-Choice-Aufgaben, Transformationsübungen,

Lückenübungen ist in der Regel problemlos. Komplizierter ist sie aber bei freien mündlichen oder schriftlichen Produktionen. Bei **mitteilungsbezogenen Aktivitäten** sollte die Korrektur erst in einer anschließenden Korrekturphase erfolgen.

In Bezug auf die Fehlerkorrektur ergeben sich viele **Fragen**:

- Was sollte korrigiert werden?
- Wann sollte korrigiert werden?
- Wer sollte korrigieren?
- Wie sollte korrigiert werden?

Im Weiteren wird auf diese Fragen bezüglich der schriftlichen bzw. der mündlichen Fehlerkorrektur ausführlicher eingegangen.

5.5.1 Schriftliche Fehlerkorrektur

Aufgabe 42



Denken Sie an Ihre Schulzeit zurück.

Wie wurden schriftliche Arbeiten korrigiert?

- Was haben Sie mit den Korrekturen angefangen?

Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.



Denken Sie darüber nach:

- Wie gehen Sie vor, wenn Sie schriftliche Arbeiten Ihrer Lernenden korrigieren?
- Was fangen Ihre Lernenden mit den Korrekturen an?

Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.

Bei der schriftlichen Fehlerkorrektur werden folgende Verfahren kombiniert oder auch unabhängig voneinander eingesetzt (Kleppin 1998: 55–61; 2010: 1065):

- die einfache Fehlermarkierung
- die Fehlermarkierung mit Korrekturzeichen
- die Berichtigung durch die Lehrperson
- die Berichtigung durch die Lernenden selbst.

Bei der **einfachen Fehlermarkierung** werden die Fehler nur angestrichen oder unterstrichen. Es kann evtl. die Lernenden entmutigen, wenn ihr Produkt voller Rotmarkierungen ist. Deshalb empfiehlt Kleppin (1998: 56) die Fehler unterschiedlich zu

gewichten und dafür unterschiedliche Farben zu verwenden (vgl. Fehlergewichtung mit Farben in Kapitel 5.4). Die „bunte“ Fehleranzeige³⁶ ist eine spielerische Korrekturmöglichkeit, wobei für jede „Fehlerart“ eine andere Farbe verwendet wird. Die Fehler werden von der Lehrperson mit den entsprechenden Farben nur markiert. Die Lernenden bekommen eine Legende (Tabelle mit den Fehlerarten und Farben), nach der sie sich orientieren können und begeben sich auf die Suche. Sie spüren ihre Fehler auf und versuchen, diese Fehler selbst zu verbessern. Jeder Fehler, der richtig verbessert wird, gilt als ein gefundener Schatz. Wer die meisten Schätze innerhalb einer vorbestimmten Zeit gefunden hat, kann eine kleine Belohnung erhalten, um die Motivation zu erhöhen.

Bei der **Fehlerkennzeichnung durch Korrekturzeichen** wird angegeben, um welche Fehler es sich handelt. Die Korrekturzeichen helfen den Lernenden, ihre Fehler selbst zu korrigieren. Dazu sollten die Korrekturzeichen für die Lernenden verständlich und so einfach wie möglich sein und an die jeweilige Lerngruppe angepasst werden.

³⁶ Idee nach Britta Büchner (<https://alphaprof.de/2022/01/fehler-auf-spielerische-art-korrigieren-2/>)
(Letzter Zugriff 30. 05. 2024)

Aufgabe 43

Für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) schlägt Kleppin (1998: 58–59) einige Korrekturzeichen vor. Arbeiten Sie in Paaren und erarbeiten Sie die Korrekturzeichen im Wechselspiel. Wechselspiele sind Partnerübungen, bei denen eine echte Informationslücke besteht: Spieler:in A fragt Spieler:in B nach Informationen, die B auf seinem/ihrer Blatt hat und umgekehrt.

Tauschen Sie sich anschließend im Plenum darüber aus, ob Sie diese Korrekturzeichen im DaF-Unterricht verwenden würden. Begründen Sie Ihre Wahl.

Spieler:in A

A	Ausdruck
Art	
Bez	syntaktischer oder semantischer Bezug
Gen	
I	Inhalt
K	
Konj	Konjunktion
M	
mF	m orphologischer Fehler
Mv	
Präp	Prä position
Pron	
R	Rechtschreibung
Sb	
St	Satzstellung
Stil	
T	Tempus
W	
Z	falsche oder fehlende Z eichensetzung
√	
—	überflüssige Elemente, die zu streichen sind
	

Spieler:in B

A	
Art	Artikel
Bez	
Gen	Genus
I	
K	Kasus
Konj	
M	Modus
mF	
Mv	Modalverb
Präp	
Pron	Pronomen
R	
Sb	Satzbau
St	
Stil	Stil
T	
W	Wortwahl
Z	
√	Fehlen von Elementen

	Umstellung

Diese Korrekturzeichen sind nicht für alle DaF-Lernenden verständlich und hilfreich, da sie diese Metasprache, d. h. Fachterminologie oft nicht (einmal in ihrer Erstsprache) kennen. Bei diesen Lerngruppen sollten die Lehrenden auf die metasprachlichen Zeichen verzichten und lieber auf inhaltliche Erklärungen zurückgreifen, z. B.: **Morgen gehen wir im Zoo.* – Möglicher Randkommentar zum angezeigten Fehler: *Wohin?*

Ein weiteres Korrekturverfahren ist **die Berichtigung durch die Lehrperson**. In diesem Fall nimmt die Lehrperson die Korrektur selbst vor und schreibt an den Rand oder über den Text der Lernenden die richtigen Formen. Es lohnt sich, dieses

Verfahren zu wählen, wenn die Lernenden nicht imstande sind, anhand der Korrekturzeichen ihre Fehler selbst zu korrigieren. Wenn die **Berichtigung der Fehler durch die Lernenden selbst** erfolgen kann, sollten die Lehrenden die einfache Fehlermarkierung oder die Fehlermarkierung mit Korrekturzeichen bevorzugen. Aufgrund meiner langjährigen Lehr- und Forschungserfahrung bin ich mit Kleppin (1998: 61) einverstanden, die dafür plädiert, die o. g. Korrekturverfahren zu mischen und **eine differenzierte schriftliche Fehlerkorrektur** zu benutzen. Dabei können die Lehrenden „auf besondere individuelle Schwierigkeiten der Lernenden eingehen und den jeweiligen Fehlerursachen gemäß verfahren“. Für Differenzierung gibt Kleppin (1998: 61) den Lehrenden folgende Ratschläge:

Wenn Sie der Meinung sind, dass der Fehler eigentlich nur als Versehen oder Ausrutscher des Lernenden gelten kann, so **unterstreichen** Sie ihn nur einfach, eventuell in einer besonderen Farbe.

Wenn Sie der Meinung sind, dass der Lernende mit einer kleinen Hilfe den Fehler selbst korrigieren kann, dann könnten Sie **Korrekturzeichen** verwenden.

Wenn Sie glauben, dass der Fehler einen wirklichen Irrtum (Kompetenzfehler) darstellt oder entstanden ist, weil der Lernende den Versuch gewagt hat etwas auszudrücken, was er eigentlich mit seinen Sprachkenntnissen noch nicht ausdrücken kann, so schreiben Sie die **berichtigte Äußerung** daneben.

Kleppin (1998: 61–67) erörtert im Weiteren über die üblichen Korrekturverfahren hinaus einige Korrekturübungen, die sich evtl. auch mit Großgruppen/ in der gesamten Klasse durchführen lassen:

- Finde die Fehler selbst!
- Finde die angegebene Menge der Fehler!
- Du hast 3, 4, 5 ... Fragen offen, um die korrekte Lösung zu finden.
- Ein paar Hilfen, damit du dich selbst korrigieren kannst.
- Ordne die Fehlerkennzeichnungen den entsprechenden Fehlern zu!
- Erforsche die Fehlerursachen!
- Vergleiche deine Version mit der Lehrerversion!
- Sieh einmal deine Fehler mit ganz anderen Augen!
- Mit Fehlern kann man auch spielen.

Aufgabe 44

Im Folgenden finden Sie die Beschreibungen der o. g. Korrekturübungen. Ordnen Sie ihnen die Namen der Übungen zu.

Die Lernenden arbeiten in Kleingruppen. Sie bekommen einen Text, in dem die Fehler unterstrichen sind. Die Gruppen stellen der Lehrperson eine vorher festgelegte Anzahl von Fragen, die sie nur mit *Ja* oder *Nein* beantworten darf. Direkte Fragen danach, wie der Ausdruck korrekt heißen müsste, sind verboten. Diese Korrekturübung regt die Lernenden an, ihre eigenen Hypothesen über die Sprache zu äußern.

Die Lernenden arbeiten in Paaren, in Kleingruppen oder allein. Sie bekommen einen Text, in dem die Fehler unterstrichen sind. Zu den Fehlern bekommen die Lernenden andere Hilfen (z. B. Korrekturzeichen, eine bunte Fehleranzeige). Die Lernenden versuchen, durch kleine Hilfen die markierten Fehler selbst zu korrigieren.

Die Lernenden arbeiten in Kleingruppen. Sie bekommen einen Text mit Fehlermarkierungen. Die Lernenden sollen herausfinden, warum diese Fehler gemacht wurden. Diese Korrekturübung dient dazu, Fehlerursachen bewusst zu machen und intensiver über sie zu diskutieren.

Die Lernenden arbeiten in Paaren, in Kleingruppen oder allein. Sie bekommen einen unkorrigierten und anonymen Text als Korrekturaufgabe, bei dem die Anzahl der Fehler angegeben ist. Sie sollen herausfinden, welche Fehler gemacht wurden und evtl. wie diese zu korrigieren sind. Diese Übung lässt sich auch als Wettkampfspiel durchführen: *Wer findet am schnellsten die angegebene Fehlerzahl?* Anschließend werden die Fehlermarkierungen im Plenum verglichen und besprochen.

Die Lernenden arbeiten in Paaren oder Kleingruppen. Sie bekommen einen unkorrigierten und anonymen Text als Korrekturaufgabe. Sie sollen herausfinden, welche Fehler gemacht wurden und evtl. wie diese zu korrigieren sind. Anschließend werden die Fehlermarkierungen im Plenum verglichen und besprochen.

In dieser Übung wird bewusst mit pragmatischen Fehlern gearbeitet. Die Lernenden arbeiten in Paaren oder in Kleingruppen. Sie bekommen ein Dialogmodell mit einem kulturellen Missverständnis. Sie sollten zuerst erraten, um welches Missverständnis es sich handelt. Anschließend schreiben sie ähnliche Dialoge, die sie später im Plenum vorlesen und die anderen die falschen Stellen herausfinden lassen.

Die Lernenden arbeiten in Paaren oder in Kleingruppen. Sie bekommen einen Text, in dem die Korrekturzeichen ungeordnet unter dem Text zu finden sind. Die Lernenden sollen die Korrekturzeichen den Fehlern im Text zuordnen.

Die Lernenden bekommen ihren eigenen Text zurück, der entweder nur mit Korrekturzeichen versehen oder vollständig korrigiert ist. Die Lernenden überprüfen ihren Text z. B. nach folgenden Gesichtspunkten:

1. Fehler, bei dem ich eigentlich überzeugt war, dass es keiner war.
2. Fehler, die ich selbst hätte korrigieren können, wenn man mich bei der Arbeit darauf hingewiesen hätte.
3. Fehler, der für mich einfach nicht vermeidbar war.
4. Fehler, der absolut nicht nötig war.
5. Fehler, der mir eigentlich so viel besser gefällt als der korrekte Ausdruck.

Die Lernenden arbeiten in Kleingruppen. Sie bekommen einen Text in zwei Versionen. Die erste Version enthält noch Fehler. Die andere Version ist der von der Lehrperson erstellte fehlerfreie Text. Die Lernenden sollen in der fehlerhaften Version die Fehler anstreichen und darüber diskutieren, um welche Fehler es sich handelt.

Welche Korrekturübungen gefallen Ihnen gut? Warum? Tauschen Sie sich im Plenum dazu aus.

Probieren Sie einige Korrekturübungen aus.

Die o. g. Korrekturübungen können selbstverständlich auch in der Erstsprache der Lernenden durchgeführt werden, wenn für sie die Durchführung in der Zielsprache eine zu große Überforderung bedeuten würde. Diese Korrekturübungen zielen darauf ab, Lernende dazu zu bringen, über die Ursache ihrer Fehler, aber auch über ihre Wirkung nachzudenken und den Lernenden bei ihren Lernfortschritten weiterzuhelfen. Die Lernenden können auch in ihren Sprachenportfolios ihre Fehler als „Das-kann-ich-noch-nicht-Phänomen“ dokumentieren.

Überdies fördert die **nachträgliche Besprechung** der korrigierten schriftlichen Produkte das Weiterlernen. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass während der Besprechung die Lernenden nicht bloßgestellt werden dürfen. Die Lernenden können erst dann aus ihren Fehlern lernen, wenn sie verstehen, warum die Fehler entstanden sind. Deshalb sollten die Lernenden in der Besprechung über die möglichen Ursachen für Fehler nachdenken. Die Lehrenden sollten individuelle Übungsvorschläge machen. Kleppin (1998: 72–73) findet es ratsam, eine Fehlerstatistik zu führen. Die Lernenden halten in einer Tabelle fest, welche Fehler sie zu bestimmten Zeitpunkten besonders häufig gemacht haben und welche sie in Zukunft möglichst vermeiden möchten. Rampillon (1995: 89) schlägt vor, die Fehlerstatistik an einem Ort aufzuhängen, den der/die Lernende häufig im Blick hat. Der GER und das Europäische Sprachenportfolio (vgl. Kapitel 4.2) verzichten jedoch auf jedes Auszählen von Fehlern und erheben den positiven Umgang mit der Lernalternative auf allen Kompetenzstufen zum Grundprinzip. Demzufolge kann als weiteres motivierendes Verfahren die Methode „Denkspuren sichtbar machen“ (Weinrich 2006; Boócz-Barna 2014a) erwähnt werden, deren ursprüngliches Ziel darin bestand, dass auch Kinder mit geringen Deutschkenntnissen und mit wenig literalen Erfahrungen den positiven Prozess der Schreibentwicklung nachvollziehen und ihre endgültigen Produkte bestaunen können. Für sie bereiten die Überarbeitung der Texte und der positive Umgang mit Fehlern besonders große Schwierigkeiten. Die Lernenden erstellen

ihren ersten Text („Montagstext“), in dem sie sowohl grammatische und orthographische als auch stilistische und verständnissichernde Korrekturen vornehmen. So entsteht die endgültige Fassung („Freitagstext“). Sie vergleichen ihre Texte und reflektieren die Änderungen. Diese Texte können auch in ihren Sprachenportfolios abgeheftet werden.

5.5.2 Mündliche Fehlerkorrektur

Die mündliche Fehlerkorrektur ist in mancher Hinsicht komplexer als die schriftliche. Sie ist nicht so gut planbar, sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden steht weniger Zeit zum Nachdenken zur Verfügung. Man muss gleichzeitig auf unterschiedliche Dinge achten und im Bruchteil einer Sekunde entscheiden, wie man vorgeht.

Aufgabe 45



Denken Sie an Ihre Schulzeit zurück.

- Wurde damals bei freier Rede viel korrigiert?
- Welche Fehler wurden hauptsächlich korrigiert?
- Wer hat korrigiert?
- Wann wurde korrigiert?
- In welcher Sprache wurde korrigiert?
- Wie haben Sie meist nach der Korrektur gemacht?

Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.

Beobachten Sie während der Hospitationen, welche Korrekturverfahren die Lehrenden bei freier Rede benutzen.



Denken Sie darüber nach:

- Korrigieren Sie viel bei freier Rede?
- Welche Fehler korrigieren Sie hauptsächlich?
- Bieten Sie Möglichkeit zur Peer- bzw. Selbstkorrektur an?
- Wann wird korrigiert?
- In welcher Sprache wird korrigiert?
- Verwenden Sie nonverbale Mittel bei der Korrektur?
- Was fangen Ihre Lernenden mit den Korrekturen an?

Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.

Wenn Sie die Möglichkeit haben, bitten Sie einen Kollegen/eine Kollegin darum, Ihr Korrekturverhalten im Unterricht zu beobachten. Besprechen Sie die Erfahrungen. Man kann auch eine Videoaufnahme machen, um das eigene Korrekturverhalten im Unterricht zu untersuchen.

Bei der mündlichen Fehlerkorrektur kann man auf Fehler unterschiedlich **reagieren**. Es kann sein, dass die Lehrperson auf die Fehler gar nicht reagiert, d. h. sie **ignoriert** die Fehler. Sie kann die Fehler auch **missbilligen**, d. h. sie zeigt nur ihr Nicht-einverständnis. Lehrende greifen oft ein, bevor die Lernenden den Fehler gemacht haben. Sie geben bereits im Vorfeld eine **Hilfe**. Meistens fordern die Lernenden durch Zögern, einen fragenden Blick oder einen Wortbeginn ihre Lehrenden zu einem solchen Vorgehen auf. Obwohl dieses Verfahren sehr wohlwollend ist, ist es möglich, dass das Hilfsangebot nicht mit der Äußerungsabsicht der Lernenden übereinstimmt.

Bei der Korrektur ist ein wichtiger Aspekt, **wer korrigiert wird**. **Anfänger:innen** werden im Allgemeinen anders korrigiert als **Fortgeschrittene**. Im Anfänger:innenunterricht sind die Korrekturen meist strukturell viel einfacher und schneller auszuführen. Im Fortgeschrittenenunterricht will man die Lernenden nicht bei der freien Rede behindern. Die auftretenden syntaktischen und pragmatischen Fehler werden eher in einer anschließenden Korrekturphase besprochen. Vor allem bei Kindern ist es von großer Bedeutung, Fehlerkorrekturen mit Sensibilität und Vorsicht durchzuführen. Zum kindgerechten Fremdsprachenerwerb gehört, dass die Kinder das Recht haben, ungestraft sprachliche Fehler zu machen. Beim frühen Fremdsprachenerwerb steht das Mündliche im Vordergrund. Deshalb sollten Lehrende dieser Zielgruppe besonders darauf achten, mündliche Äußerungen der Kinder nicht durch Korrekturen zu unterbrechen. Es ist wichtig, dass die Kinder nicht verunsichert werden und ihr Sprechfluss nicht gestört wird. Auftretende Fehler sollten über Feedbackstrategien (vgl. Kapitel 3) aufgegriffen werden.

Es gibt auch unterschiedliche **Lernziele**. Einige wollen nur Urlaub in dem Zielsprachenland machen, andere wollen aber dort studieren. Dementsprechend variiert die Anforderung an Korrektheit. Man darf bei der mündlichen Korrektur auch nicht vergessen, dass es **unterschiedliche Lernpersönlichkeiten** gibt, die die Fehler anders betrachten. Einige wollen Fehler unbedingt vermeiden und sagen nur das, was sie mit Sicherheit korrekt ausdrücken können. Es kann auch der Fall sein, dass sie gar nicht sprechen wollen. Sie sollten darauf aufmerksam gemacht werden, dass man lieber fehlerhaft sprechen als fehlerlos schweigen sollte. Es gibt auch Lernende, die schon schlechte Erfahrungen mit Korrekturen gemacht haben. Man sollte sie ermutigen und öfters loben.

Eine weitere zentrale Frage ist, **wer korrigiert**. Am Anfang korrigiert überwiegend die Lehrperson (**Lehrerkorrektur**). Kleppin/Königs (1991) konnten in ihren Untersuchungen feststellen, dass Lernende vor allem dieses Korrekturverfahren akzeptieren. Meiner Erfahrung nach hat sich die Situation nicht verändert. Das hängt meiner Meinung nach auch mit den Lerngewohnheiten zusammen. Das Ziel wäre die **Selbstkorrektur**, wenn die Lernenden sich selbst korrigieren, nachdem sie den Fehler selbst

entdeckt haben oder von jemandem darauf aufmerksam gemacht worden sind. Die Aufforderung zur Selbstkorrektur kann verbal oder nonverbal erfolgen. Nonverbale Hilfen wie Kopfschütteln, erhobener Zeigefinger; Gesichtsausdrücke wie Stirnrunzeln oder Lehraktionen (an die Tafel zeigen, wo das Phänomen zu sehen ist, mit Zeige- und Mittelfinger den fehlenden Umlaut zeigen, mit vor dem Körper gekreuzten Armen die Umstellung der Elemente im Satz zeigen) sind meist viel kürzer und deshalb zeitökonomischer als verbale Hilfen. Sie sind einprägsam und oft humorvoll. Lernende können auch einander korrigieren (**Schülerkorrektur**). Dies benötigt unbedingt ein konkurrenzloses Gruppenklima, damit die Lernenden einander nicht bloßstellen oder auslachen.

Eine wichtige Frage bezieht sich auf den **Zeitpunkt der Korrektur**. Sollte sofort nach dem Auftreten des Fehlers korrigiert werden oder erst am Ende der Lernäußerung? Beide Verfahren weisen sowohl Vor- als auch Nachteile auf. Bei freier Rede hat eine sofortige Korrektur geringe Auswirkungen. Sie unterbricht den Sprecher/die Sprecherin bei der Planung seiner/ihrer Äußerung. Es kann auch sein, dass die Lernenden diese Korrektur bewusst überhören. Wenn sich die Korrektur nicht auf formorientierte Aktivitäten bezieht, sollte sie eher in einer anschließenden Korrekturphase erfolgen. In den gelenkten Übungsphasen und beim Vorlesen sind Korrekturen an sich vorprogrammiert.

In Kapitel 5.3 wurden unterschiedliche Fehlerklassifikationen erläutert. Es stellt sich die Frage, **welche Fehler** bei den mündlichen Äußerungen grundsätzlich korrigiert werden müssen. Lexikosemantische Fehler können dazu führen, dass der Sinn eines Satzes mehr oder weniger verändert wird. Die sog. falschen Freunde/falschen Kognaten gelten oft als Fehlerquelle in der Lexikosemantik. Als falsche Freunde/Kognaten werden Wörter oder komplexe Ausdrücke bezeichnet, die in zwei oder mehreren Sprachen phonologisch, graphisch oder morphologisch übereinstimmen, jedoch unterschiedliche Bedeutungen und Konnotationen haben. Ich bin mit Boócz-Barna (2014b: 47) der Auffassung, dass Lernende im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik „im lexikalischen und grammatischen Bereich zum Sprachvergleich angeleitet, auf positive Transfermöglichkeiten oder auf falsche Kognaten aufmerksam gemacht werden sollten“. Boócz-Barna (2014b: 48) betrachtet falsche Kognaten als Transfererscheinungen, die „keine zu korrigierenden Fehler, sondern zu verarbeitende Abweichungen [sind]“. Sie können „als Gegenstände der Reflexion und Verbindungselemente beim Lernen beider Fremdsprachen zur Effizienz des Fremdsprachenlernens beitragen“ (ebd.). Boócz-Barna (2014a: 111) schlägt vor, eine „Falsche-Kognaten-Sammlung“ von Lernenden zusammenzustellen.

Lexikosemantische Fehler lassen sich oft humorvoll korrigieren, in dem man die durch den Fehler aufgetretene Sinnveränderung in die Korrektur miteinbezieht. Als Beispiel soll hier ein Auszug aus dem Buch von Juhász (1997: 157) stehen:

- Dann erzähle ich weiter. Eine Weile unterhielten wir uns, dann entschuldigte sich meine Wirtin, sie müsse in die Küche; denn sie wolle noch Kuchen [braten].
- Na, das hat sie bestimmt nicht gesagt!
- Was? Du glaubst mir nicht?
- Ich glaube dir, dass sie in die Küche ging, aber was sie mit dem Kuchen machen wollte, das kann nicht stimmen. *Kuchen* kann man nur *backen*. Es ist merkwürdig, dass die Ungarn, die eine der berühmtesten und besten Küche der Welt haben, für die Hauptarten der Zubereitung von Speisen und Getränken nur zwei Verben kennen: „*sütni*“ und „*főzni*“. Der Deutsche hat dafür fünf Verben:

Kuchen *bäckt* er. (Daher: *der Bäcker*.)

Fleisch *brät* er. (Daher: *der Braten*.)

Suppe, Gemüse *kocht* er. (Daher: *der Koch*.)

Bier *braut* er. (Daher: *die Bierbrauerei*.)

Schnaps *brennt* er. (Daher: *der Branntwein*.)

(Hervorhebungen im Original)

In einer authentischen Kommunikationssituation werden lexikosemantische, Aussprache- und Grammatikfehler in der Regel von Muttersprachler:innen toleriert oder übersehen. Grammatikfehler, die in Unterrichtskontexten in Ungarn weiterhin oft korrigiert werden, behindern selten die Kommunikation. Inhaltliche und pragmatische Fehler müssen allerdings immer bewusst korrigiert werden. Wie beim Thema Fehlergewichtung (Kapitel 5.4) angedeutet wurde, gelten pragmatische Fehler als schwerwiegende Fehler, die beleidigend wirken können.

Im Fremdsprachenunterricht taucht immer wieder die Frage auf, **in welcher Sprache** eine Aktivität ausgeführt werden soll. Bei der Fehlerkorrektur ist es ratsam, auf die Muttersprache oder auf eine andere gelernte Sprache zurückzugreifen, wenn die Erklärung in der Fremdsprache zu schwierig ist oder wenn die Erstsprache als Kontrastfolie zur Fremdsprache benutzt wird.

5.5.3 Korrekturspiele

Der Umgang mit Fehlern kann entlastend und motivierend sein, wenn die Fehler in eine aktivierende Übung umgewandelt werden. In Kapitel 5.5.1 wurden bereits einige Korrekturverfahren dargestellt, die teilweise einen spielerischen Charakter aufweisen.

Im Weiteren werden einige Möglichkeiten erläutert, Fehlersuche und dadurch Selbstkorrektur sowie das Nachdenken über Verbesserungsmöglichkeiten spannend zu gestalten.

Die folgenden Korrekturspiele sind den Spielsammlungen „55 kommunikative Spiele“ (Daum/Hantschel 2012) und „44 kommunikative Spiele“ (Daum/Hantschel 2014) entnommen. Sie sind bereits ab dem Niveau A1 oder A2 anwendbar. „Drei gewinnt“ und „Der große Preis“ gelten als Spielklassiker, die die Lernenden evtl. als Spielform schon kennen. Dies kann ihre Motivation steigern. Wimmelbücher (ung. *böngésző, böngésző könyv*) können den Lernenden bekannt sein. Diese speziellen Bilderbücher ermöglichen Kindern und Erwachsenen intensiv miteinander in Kontakt und kreativen Austausch zu treten. Kinder entdecken mit diesen Büchern Vertrautes und Bekanntes, aber auch ganz viel Neues. „Korrekturwimmel“ ist ein spielerisches Korrekturverfahren, das dieselben Erlebnisse vermittelt. Klebezettel (auch Haftzettel oder Haftnotiz genannt) sind sehr beliebt und praktisch. Sie fallen auf und deuten an, dass wichtig ist, was auf ihnen steht. Sie fordern auf, sich um die Notizen zu kümmern. Eine ähnliche Wirkung haben auch die Klebezettel bei „Klebezettel-Korrektur“. Und das ist gleichzeitig ein Wettkampfspiel, das motiviert, inspiriert und Spaß macht. Diese Spiele helfen den Lernenden eine positive Einstellung zu Fehlern aufzubauen bzw. zu entwickeln. Sie erleben bei der Fehlersuche, dass Fehler Helfer sind – nur anders buchstabiert. Diese Herangehensweise trägt zur Etablierung einer positiven Fehlerkultur bei. Bei jedem Spiel werden folgende Informationen angegeben:

- Name des Spiels
- geeignetes Sprachniveau
- Spieldauer
- Material und Vorbereitung
- Spielverlauf
- Anmerkungen
- Quellenangabe

Aufgabe 46

Lesen Sie die folgenden Spielbeschreibungen durch. Welches Korrekturspiel gefällt Ihnen am besten? Begründen Sie Ihre Wahl. Probieren Sie die Spiele aus. Tauschen Sie sich im Plenum dazu aus.

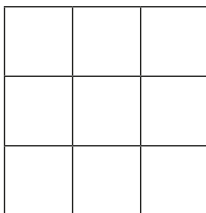
Drei gewinnt	
Niveau: ab A1	Dauer: 15–20 Minuten
Material und Vorbereitung: Liste mit neun nummerierten, zuvor gesammelten fehlerhaften Ausdrücken oder Sätzen	
Verlauf: 1. Zeichnen Sie ein kleines Beispieldiagramm (s. Abbildung) für „Drei gewinnt“ an die Tafel und fragen Sie, wer das Spiel kennt. In der Originalfassung des Spiels haben zwei Spieler:innen einen Spielplan aus 3x3 Feldern vor sich. Jeder hat ein Symbol: Spieler:in A ein Kreuz und Spieler:in B einen Kreis. Wer es zuerst schafft, eine Dreier-Reihe mit einem Symbol zu bilden (waagrecht, senkrecht oder diagonal), hat gewonnen. 2. Teilen Sie dann die Gruppe in zwei Teams und stellen Sie sicher, dass in jedem Team mindestens eine Person ist, die mit dem Spiel vertraut ist. 3. Zeichnen Sie dann ein größeres Spielfeld an, in dem die Kästchen zusätzlich von 1–9 nummeriert sind. • Das Los entscheidet, welches Team beginnt. • Das erste Team bespricht sich und wählt ein Feld aus. Lesen Sie den entsprechenden Satz vor, und das Team macht einen Korrekturversuch. Es gibt nur einen Versuch pro Runde, deshalb sollte sich die Gruppe unbedingt beraten. War der Korrekturversuch erfolgreich, wird das Symbol des Teams (Kreuz oder Kreis) in das Kästchen gezeichnet – war die Korrektur nicht erfolgreich, steht es den anderen Teams frei, das gleiche Kästchen zu wählen oder ein anderes.	
Anmerkungen: • Lesen Sie jeden Satz so oft vor wie gewünscht, lassen Sie aber nicht zu, dass jemand mitschreibt. • Das gegnerische Team sollte gut zuhören, auch wenn es gerade nicht dran ist – vielleicht schlägt der Korrekturversuch ja fehl und es kann einen eigenen Versuch starten.	
Quelle: Daum/Hantschel (2012: 136)	

Der große Preis	
Niveau: ab A1	Dauer: 10–20 Minuten
Material und Vorbereitung: • Liste mit ca. zehn zuvor gesammelten fehlerhaften Ausdrücken oder Sätzen. • Ordnen Sie auf Ihrer Liste jedem Satz einen bestimmten Geldbetrag zu und notieren Sie sich zwei weitere Beträge, die Sie als Joker markieren.	
Verlauf: 1. Schreiben Sie alle Geldbeträge (inkl. die Joker-Beträge) bunt verteilt an die Tafel. 2. Lassen Sie Paare bilden und legen Sie an der Tafel für jedes Paar eine Spalte zur Kontoführung an. 3. Es wird gelost, wer beginnt. Das Spielerpaar wählt aus der Übersicht einen Geldbetrag aus. 4. Lesen Sie den entsprechenden Satz vor. Das Paar hat jetzt genau einen Korrekturversuch frei (deshalb zuerst beraten). War die Korrektur erfolgreich, wird der Geldbetrag gestrichen und dem Konto des Paar gutgeschrieben. Dann kommt das nächst Paar an die Reihe. War die Korrektur nicht erfolgreich, bleibt der Geldbetrag im Spiel – ein anderes Paar kann diesen Satz noch einmal wählen und einen weiteren Korrekturvorschlag machen. Trifft ein Paar auf einen Joker, bekommt es den Betrag einfach so gutgeschrieben.	
Anmerkungen: • Lesen Sie jeden Satz so oft vor wie gewünscht, lassen Sie aber nicht zu, dass jemand mitschreibt. • Das gegnerische Team sollte gut zuhören, auch wenn es gerade nicht dran ist – vielleicht schlägt der Korrekturversuch ja fehl und es kann einen eigenen Versuch starten.	
Quelle: Daum/Hantschel (2012: 137)	

Korrekturwimmel	
Niveau: ab A2	Dauer: 20 Minuten
Material und Vorbereitung: • Notieren Sie auf Papierstreifen je einen Satz, der genau einen Fehler enthält (z. B. Satzbau, Artikel, Adjektivendung, Verbkonjugation). • Notieren Sie auf zwei Streifen je einen korrekten Satz. • Auf dem Papierstreifen muss noch Platz für Korrekturen sein. Beispiele: <u>Viele</u> Dank für deine Hilfe. <i>Vielen</i> Heute ich habe einen interessanten Film gesehen. <i>Heute habe ich</i>	
Verlauf: 1. Jede:r Spieler:in bekommt einen beschrifteten Papierstreifen. 2. Sagen Sie, dass bis auf zwei Sätze alle einen Grammatikfehler enthalten. 3. Die Spieler:innen versuchen den Fehler zu finden und auf dem Streifen zu markieren. 4. Wimmeln: Die Spieler:innen laufen umher und suchen einen Partner/eine Partnerin. Die Partner:innen zeigen sich gegenseitig die Fehler und machen Korrekturvorschläge. Diese werden auf die Papierstreifen an den Rand geschrieben. Danach tauschen sie ihre Papierstreifen und suchen neue Partner:innen. 5. Mischen Sie sich unter die Spieler:innen und geben Sie Hilfestellung, wenn ein Fehler nicht richtig identifiziert oder korrigiert wurde. Nach Möglichkeit sollten die Spieler:innen die Korrektur aber selbst vornehmen. 6 Am Ende werden die korrigierten Sätze ausgelegt, die Spieler:innen haben Zeit sich Notizen zu machen.	
Anmerkungen: • Durch die gelenkte Selbstkorrektur mit Unterstützung der Lehrperson bleiben Korrekturen gut im Gedächtnis.	
Quelle: Daum/Hantschel (2014: 132)	

Klebezettel-Korrektur	
Niveau: ab A1	Dauer: 20–30 Minuten
Material und Vorbereitung: • quadratische Haftnotizen in verschiedenen Farben • Raster auf A3-Format vergrößern, 12 fehlerhafte Sätze in die Felder schreiben • Raster einmal für Sie und einmal pro Arbeitsgruppe kopieren	
Verlauf: 1. Die Spieler:innen bilden 2 oder 3 Arbeitsgruppen. 2. Geben Sie jeder Gruppe das Raster mit den fehlerhaften Sätzen und mindestens 12 Haftnotizen. Jede Gruppe bekommt eine andere Farbe. 3. Die Arbeitsgruppen korrigieren die Fehler und schreiben die korrigierten Sätze gut lesbar auf je eine Haftnotiz. Zur besseren Übersicht können die Haftnotizen auf das Raster geklebt werden, so dass die falschen Sätze verdeckt werden. 4. Hängen Sie in der Zwischenzeit Ihr Raster an (Pinnwand, Tafel oder Wand). 5. Wenn alle Gruppen mit ihren Korrekturen fertig sind, lösen Sie aus, welche Gruppe beginnt. 6. Ziel ist es, möglichst viele zusammenhängende Felder (also Felder, die sich an einer Schmal- oder Längsseite berühren) mit der eigenen Farbe zu bekleben. Die erste Gruppe wählt ein Feld, klebt die entsprechende vorbereitete Haftnotiz auf und liest den Satz vor. Ist der Korrekturversuch richtig, bleibt die Notiz kleben. Falls nicht, wird sie wieder abgenommen. In beiden Fällen kommt anschließend die nächste Gruppe an die Reihe.	
Anmerkungen: Falls die Beschaffung der Haftnotizen Schwierigkeiten bereitet, können Sie auch verschiedenfarbige Zettel in der entsprechenden Größe zuschneiden. Das Raster für Schritt 6 kommt dann auf einen Tisch und die Zettel werden aufgelegt.	
Quelle: Daum/Hantschel (2014: 133)	

Raster-Vorlage



Aufgabe 47

Am Anfang dieses Kapitels haben Sie bereits überlegt, welche Gefühle Sie in Bezug auf Fehler haben. Sie haben aus diesen Gefühlen mit den anderen zusammen eine „Gefühlsmauer“ gebaut, indem Sie die beschrifteten Karten in Form einer Ziegelwand an die Wand oder Pinnwand geklebt haben. Betrachten Sie am Ende des Kapitels diese Mauer wieder. Hat sich etwas verändert? Gibt es Gefühle, die nicht mehr hingehören? Durch welche Ziegeln könnten sie ersetzt werden?

Tauschen Sie sich im Plenum dazu aus.

Selbstevaluationsbogen

1. Ich kann den Begriff ‚Fehler‘ definieren.
2. Ich weiß, warum Fehler entstehen können.
3. Ich kann die Fehler der Lernenden analysieren und die Prozesse, die sie verursacht haben können, identifizieren.
4. Ich kann den Lernenden hinsichtlich ihrer Fehler konstruktives Feedback geben.
5. Ich kann mit Fehlern, die in der mündlichen und schriftlichen Sprache auftreten, so umgehen, dass die Lernprozesse unterstützt sowie Vertrauen und Kommunikation nicht untergraben werden.
6. Ich kenne abwechslungsreiche Korrekturverfahren.
7. Ich weiß, welche Entscheidungen ich bei mündlicher Fehlerkorrektur treffen soll.
8. Ich kann mein eigenes Korrekturverhalten reflektieren.
9. Ich kann meine Korrekturen über nonverbales Verhalten steuern.
10. Ich kann entsprechende Mittel zur Korrektur bereitzustellen.
11. Ich kann im Unterricht Korrekturverfahren einsetzen, die zur Selbstkorrektur auffordern.
12. Ich kann Fehlerkorrektur motivierend gestalten.
13. Ich kann zur Etablierung einer positiven Fehlerkultur beitragen.

Aufgabe 48

Im vorliegenden Buch konnten Sie viele Facetten der Evaluation im Fremdsprachenunterricht kennenlernen. Verschaffen Sie sich einen Überblick, indem Sie das Thema mit Hilfe der sog. ABC-Methode auf den Punkt bringen. Arbeiten Sie in Paaren, in Kleingruppen oder allein. Erstellen Sie Ihr Evaluations-ABC. Schreiben Sie dafür alle Buchstaben des deutschen Alphabets nieder.

A _____	N _____
B _____	O _____
C _____	P _____
D _____	Q _____
E _____	R _____
F _____	S _____
G _____	T _____
H _____	U _____
I _____	V _____
J _____	W _____
K _____	X _____
L _____	Y _____
M _____	Z _____

Notieren Sie zu jedem Buchstaben mindestens einen passenden Begriff oder aber mehrere passende Ideen. Sie haben 10 Minuten dafür. Dabei müssen Sie nicht unbedingt nach der alphabetischen Reihenfolge vorgehen und Sie dürfen Buchstaben auslassen, zu denen Ihnen nichts einfällt.

Tauschen Sie sich im Plenum dazu aus.

LÖSUNGEN

Aufgabe 9

<i>Gütekriterien</i>	<i>Beschreibungen</i>
Authentizität	• Texte sollten aus authentischen Quellen stammen. Auch vereinfachte oder gekürzte Texte sollten ihre sprachliche Authentizität so weit wie möglich behalten. • Die Prüfungsaufgaben sollten realen zielsprachlichen Verwendungssituationen entsprechen. • Die Sprachhandlungen der Prüfungssituation sollten den im zielsprachlichen Verwendungskontext vorkommenden Sprachhandlungen gerecht werden.
Fairness	• Dieses Kriterium bezieht sich auf die Gerechtigkeit bei Prüfungen (z. B. gerechte Bewertung und Notengebung, gerechte Durchführung, Vertrautheit mit den Themen).
Nützlichkeit	• Dieses Kriterium wird auch Zweckmäßigkeit genannt. • Es gilt häufig als übergeordnetes Gütekriterium und bestimmt den Stellenwert der anderen Kriterien.
Objektivität	• Dieses Kriterium bezieht sich darauf, inwieweit das Testergebnis von den Durchführungsbedingungen und speziell von den Prüfenden und Bewertenden abhängt.
Praktikabilität	• Dieses Kriterium bezieht sich auf die Herstellung, die Durchführung und die Auswertung von Prüfungen (z. B. der Einsatz von Online-Tests).
Reliabilität	• Dieses Kriterium bezieht sich auf unterschiedliche Aspekte der Zuverlässigkeit (z. B. Verlässlichkeit von Messinstrumenten und Prüfungsergebnissen).
Schwierigkeit/ Leichtigkeit	• Bei der Konstruktion einer Prüfung muss darauf geachtet werden, dass Items nicht so schwer sind, dass sie von keinem Prüfling gelöst werden können, und nicht so einfach, dass alle sie lösen können.
Transparenz	• Dieses Qualitätsmerkmal bezieht sich darauf, dass sich alle Adressaten von Prüfungen über Zielsetzung, Testkonstrukt, Prüfungsaufbau, Aufgabentypen, Qualitätsmerkmal, Art der Ergebnisermittlung, Interpretation der Ergebnisse usw. ausreichend informieren können.

Gütekriterien	Beschreibungen
Trennschärfe	• Dieses Kriterium bezieht sich auf einzelne Teilaufgaben, auf sog. Items oder Gruppen von Items. • Items sollten so gestaltet sein, dass sehr kompetente Prüflinge ein Item häufiger richtig lösen als weniger kompetente.
Validität (Gültigkeit)	• Dieses Kriterium ist ein zentrales Gütekriterium einer Prüfung oder auch einer einzelnen Aufgabe. • Es bezieht sich darauf, inwieweit die Prüfung/Aufgabe das Testkonstrukt (d. h. die Kompetenzen, die mit dem Test auf bestimmten Stufen und in bestimmten Kontexten überprüft werden) erfasst.
Washback-Effekt	• Dieses Kriterium bezieht sich auf die negative oder auch positive Rückwirkung von Prüfungen/Tests/Evaluationen auf den Unterricht oder auch auf ein gesamtes Bildungssystem.

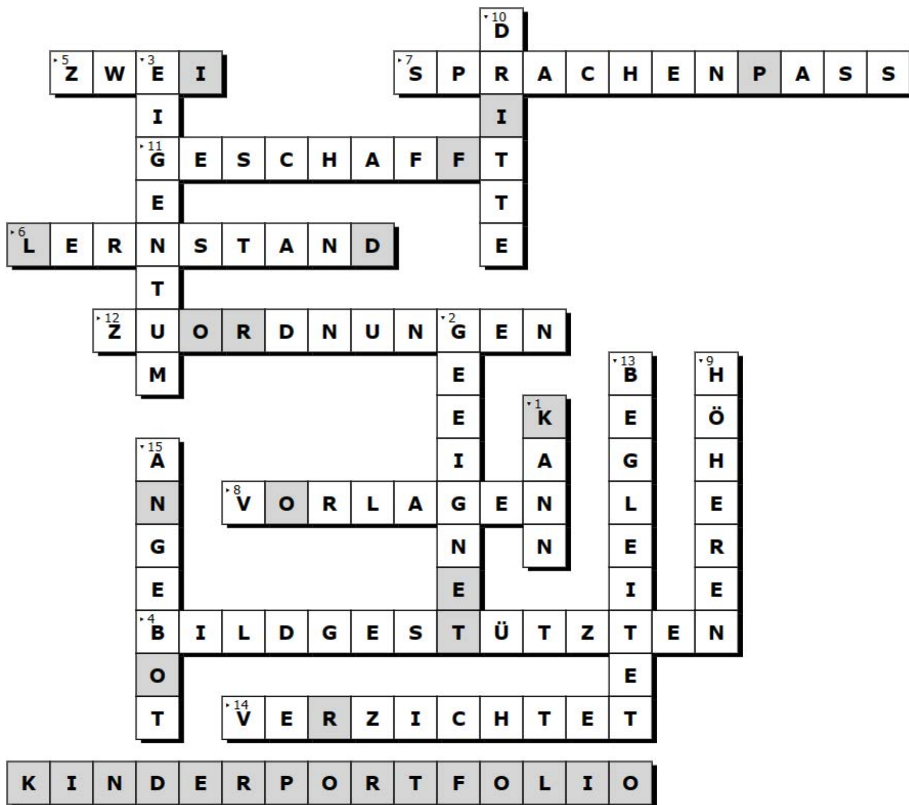
Aufgabe 11

Ein Cloze-Test ist ein **Test** (oder eine Übung) bestehend **aus** einem zusammenhängenden Lückentext. Die **Textlücken** entstehen, indem im Text **mechanisch** jedes x-te Wort getilgt **wird**. Die Lernenden sind aufgefordert, **die** fehlenden Wörter in die **Textlücken** zu schreiben. Um ein **Cloze-Test** zu lösen, sollten Lernende **imstande** sein, Texte zu verstehen und **den** Wortschatz zu beherrschen, um **zu** erkennen, welche Wörter in **die** Textlücken einzutragen sind. Je **größer** der Abstand zwischen den **Textlücken** ist, desto leichter ist **der** Test.

Aufgabe 31

1. Der Teil „Das **kann** ich schon“ dient als Sprachlernbiographie.
2. Das Portfolio ist nicht **geeignet**, neue Lerninhalte einzuführen oder vertiefende Übungen zu machen.
3. Das Portfolio ist das persönliche **Eigentum** des Kindes und sollte ihm jederzeit zugänglich sein.
4. Über die **bildgestützten** Angebote greifen die Kinder das Gelernte auf, reflektieren und kommentieren ihre Lernprozesse.
5. Zu jeder Vorlage werden **zwei** Varianten angeboten, die sich im Niveau etwas unterscheiden.
6. Die einzelnen Vorlagen können je nach **Lernstand** in unterschiedlicher Reihenfolge bearbeitet und bei Bedarf geändert werden.

7. Der Teil „Das bin ich“ entspricht dem **Sprachenpass** von ESP.
8. Im Praxisteil sind **Vorlagen** zu den ersten zwei Bestandteilen des Portfolios enthalten, zum Sprachenpass und zur Sprachlernbiografie.
9. Das Kinderportfolio kann und soll in den **höheren** Klassen weitergeführt werden.
10. Die Kontrolle durch **Dritte** ist ebenfalls nicht erwünscht.
11. Das Dossier heißt im Kinderportfolio **„Geschafft!“**.
12. Die zweite Variante der Vorlagen ermöglicht erste **Zuordnungen** von Schrift und Bild oder auch Schreibversuche.
13. Die Arbeit mit dem Kinderportfolio soll von der Lehrperson angeregt und **begleitet** werden.
14. Die erste Variante der Vorlagen **verzichtet** weitgehend auf Schrift.
15. Je nach Lerngruppe und Vorgehensweise kann und soll dieses **Angebot** erweitert werden.



Erstellt mit XWords - dem kostenlosen Online-Kreuzworträtsel-Generator
<https://www.xwords-generator.de/de>

Aufgabe 36

Fehler ist etwas, was unbewusst gegen etwas verstößt oder von etwas abweicht, was als richtig empfunden wird.

Aufgabe 37

Beschreibungen	Fehlertypen
der/die Lernende macht ein unregelmäßiges Phänomen zu einem regelmäßigen z. B. die regelmäßige Partizipbildung eines unregelmäßigen Verbs: * <i>Er hat mir einen Brief geschreibt.</i>	Regularisierung
der/die Lernende macht Vereinfachungen, er/sie verwendet nichtflektierte und nichtkonjugierte Formen, er/sie vermeidet in seinen/ihren Äußerungen komplexe Strukturen z. B. * <i>Ich essen Eis.</i>	Simplifizierung
der/die Lernende verallgemeinert eine bestimmte bereits erlernte Sprachregel oder Kategorie und überträgt sie fälschlicherweise auf andere Formen z. B. bei der Pluralbildung * <i>die Hunden</i>	Übergeneralisierung

Aufgabe 40

Lieber Adam, ¶

~~Ich-ich~~ hoffe, es geht dir gut! Ich wollte dir nur schnell schreiben, um zu ~~redensagen~~, dass ich endlich meinen ~~urlaub-Urlaub~~ gebucht habe. Ich freue mich schon so sehr ~~darüberdarauf~~, endlich mal wieder ~~in die Schweiz nach Österreich~~ zu reisen und das Schloss Schönbrunn zu besichtigen. Hast du schon ~~Plane-Pläne~~ für deinen nächsten Urlaub? Lass es ~~mir-mich~~ wissen! ¶

Hochachtungsvoll ~~Liebe-Grüße~~ ¶

Eva ☐

<i>Fehlertypen</i>	<i>Beispiele</i>
phonetische/ phonologische Fehler	<i>Ich schnel das urlaub wider</i>
morphosyntaktische Fehler	<i>Liebe</i> (Thomas ist eine männliche Person) <i>darüber</i> (in diesem Fall freut sich Eva auf ein zukünftiges Ereignis) <i>Plane</i> (die korrekte Pluralform vom Plan heißt Pläne) <i>mir</i> (<i>lassen</i> + Akk.)
lexikosemantische Fehler	<i>reden</i>
pragmatische Fehler	<i>Hochachtungsvoll</i> (diese Grußformel ist veraltet, passt nur noch zu sehr formellen Briefen)
inhaltliche Fehler	<i>in die Schweiz</i> (das Schloss Schönbrunn befindet sich in Wien/Österreich)

Aufgabe 44

Du hast 3, 4, 5 ... Fragen offen, um die korrekte Lösung zu finden.

Die Lernenden arbeiten in Kleingruppen. Sie bekommen einen Text, in dem die Fehler unterstrichen sind. Die Gruppen stellen der Lehrperson eine vorher festgelegte Anzahl von Fragen, die sie nur mit Ja oder Nein beantworten darf. Direkte Fragen danach, wie der Ausdruck korrekt heißen müsste, sind verboten. Diese Korrekturübung regt die Lernenden an, ihre eigenen Hypothesen über die Sprache zu äußern.

Ein paar Hilfen, damit du dich selbst korrigieren kannst.

Die Lernenden arbeiten in Paaren, in Kleingruppen oder allein. Sie bekommen einen Text, in dem die Fehler unterstrichen sind. Zu den Fehlern bekommen die Lernenden andere Hilfen (z. B. Korrekturzeichen, eine bunte Fehleranzeige). Die Lernenden versuchen, durch kleine Hilfen die markierten Fehler selbst zu korrigieren.

Erforsche die Fehlerursachen!

Die Lernenden arbeiten in Kleingruppen. Sie bekommen einen Text mit Fehlermarkierungen. Die Lernenden sollen herausfinden, warum diese Fehler gemacht wurden. Diese Korrekturübung dient dazu, Fehlerursachen bewusst zu machen und intensiver über sie zu diskutieren.

Finde die angegebene Menge der Fehler!

Die Lernenden arbeiten in Paaren, in Kleingruppen oder allein. Sie bekommen einen unkorrigierten und anonymen Text als Korrekturaufgabe, bei dem die Anzahl der Fehler angegeben ist. Sie sollen herausfinden, welche Fehler gemacht wurden und evtl. wie diese zu korrigieren sind. Diese Übung lässt sich auch als Wettkampfspiel durchführen: *Wer findet am schnellsten die angegebene Fehlerzahl?* Anschließend werden die Fehlermarkierungen im Plenum verglichen und besprochen.

Finde die Fehler selbst!

Die Lernenden arbeiten in Paaren oder Kleingruppen. Sie bekommen einen unkorrigierten und anonymen Text als Korrekturaufgabe. Sie sollen herausfinden, welche Fehler gemacht wurden und evtl. wie diese zu korrigieren sind. Anschließend werden die Fehlermarkierungen im Plenum verglichen und besprochen.

Mit Fehlern kann man auch spielen.

In dieser Übung wird bewusst mit pragmatischen Fehlern gearbeitet. Die Lernenden arbeiten in Paaren oder in Kleingruppen. Sie bekommen ein Dialogmodell mit einem kulturellen Missverständnis. Sie sollten zuerst erraten, um welches Missverständnis es sich handelt. Anschließend schreiben sie ähnliche Dialoge, die sie später im Plenum vorlesen und die anderen die falschen Stellen herausfinden lassen.

Ordne die Fehlerkennzeichnungen den entsprechenden Fehlern zu!

Die Lernenden arbeiten in Paaren oder in Kleingruppen. Sie bekommen einen Text, in dem die Korrekturzeichen ungeordnet unter dem Text zu finden sind. Die Lernenden sollen die Korrekturzeichen den Fehlern im Text zuordnen.

Sieh einmal deine Fehler mit ganz anderen Augen!

Die Lernenden bekommen ihren eigenen Text zurück, der entweder nur mit Korrekturzeichen versehen oder vollständig korrigiert ist. Die Lernenden überprüfen ihren Text z. B. nach folgenden Gesichtspunkten:

1. Fehler, bei dem ich eigentlich überzeugt war, dass es keiner war.
2. Fehler, die ich selbst hätte korrigieren können, wenn man mich bei der Arbeit darauf hingewiesen hätte.
3. Fehler, der für mich einfach nicht vermeidbar war.
4. Fehler, der absolut nicht nötig war.
5. Fehler, der mir eigentlich so viel besser gefällt als der korrekte Ausdruck.

Vergleiche deine Version mit der Lehrerversion!

Die Lernenden arbeiten in Kleingruppen. Sie bekommen einen Text in zwei Versionen. Die erste Version enthält noch Fehler. Die andere Version ist der von der Lehrperson erstellte fehlerfreie Text. Die Lernenden sollen in der fehlerhaften Version die Fehler anstreichen und darüber diskutieren, um welche Fehler es sich handelt.

GLOSSAR

Achtsamkeits- oder Konzentrationsübungen

Diese Übungen eignen sich sehr gut auch als Einstiegsaktivitäten am Anfang der Unterrichtsstunde und tragen zur Förderung des Hörverständnisses sowie zur Wortschatzerweiterung bei. Sie lassen sich überdies als kurze Übungen für „Zwischendurch“ einzusetzen, wenn Unruhe in der Klasse/Lerngruppe aufkommt oder wenn die Konzentration und Aufmerksamkeit der Lernenden nachlässt. Die Durchführung der Übungen kann nach einer Weile von den Lernenden übernommen werden.

aufgabenorientierte Fehlerkorrektur

Die aufgabenorientierte Fehlerkorrektur fokussiert die Lernfortschritte und betrachtet die Fehler als Chancen zum Weiterlernen.

Ausrutscher

Sie sind Fehler, die die Lernenden selbst korrigieren können, wenn sie darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie einen (schriftlichen oder mündlichen) Fehler begangen haben. Diese Fehler entsprechen Corders Performanzfehlern.

Authentizität

Dieses Gütekriterium besagt einerseits, dass Texte aus authentischen Quellen stammen sollten. Auch vereinfachte oder gekürzte Texte sollten ihre sprachliche Authentizität so weit wie möglich behalten. Andererseits sollten die Prüfungsaufgaben realen zielsprachlichen Verwendungssituationen entsprechen und die Sprachhandlungen der Prüfungssituation sollten den im zielsprachlichen Verwendungskontext vorkommenden Sprachhandlungen gerecht werden.

Bewertungs-/Leistungsportfolios

In den produkt- und ergebnisorientierten Portfolios befinden sich Arbeiten des Portfolioinhabers/der Portfolioinhaberin, die besonders gut gelungen sind oder nach seiner/ihrer Meinung bezüglich des Erreichens von Zielen von großer Bedeutung sind.

Binnendifferenzierung

Ein für die individuelle Förderung im Unterricht besonders geeigneter Weg ist die innere Differenzierung (auch Binnendifferenzierung genannt). Der Begriff umfasst alle jene Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden. Binnendifferenzierung findet überwiegend

in Übungsphasen, evtl. in Erarbeitungsphasen statt. Es gibt quantitative und qualitative Möglichkeiten der Binnendifferenzierung.

Cloze-Test

Das ist ein aus einem zusammenhängenden Lückentext bestehender Test. Die Textlücken entstehen, indem im Text mechanisch jedes x-te Wort getilgt wird. Die Lernenden sind aufgefordert, die fehlenden Wörter in die Textlücken zu schreiben. Um ein Cloze-Test zu lösen, sollten Lernende imstande sein, Texte zu verstehen und den Wortschatz zu beherrschen, um zu erkennen, welche Wörter in die Textlücken einzutragen sind. Je größer der Abstand zwischen den Textlücken ist, desto leichter ist der Test.

C-Test

Beim C-Test handelt es sich auch einen zusammenhängenden Text, in dem bei jedem zweiten Wort der letzte Teil nach einem bestimmten Schema getilgt worden ist. Die zu ergänzenden Wortenden bestehen entweder aus genauso vielen Buchstaben wie der Wortanfang oder einem Buchstaben mehr.

Deskriptoren s. Kann-Beschreibungen

Diagnose

Aus pädagogischer Sicht ist die Diagnose eine wichtige Bedingung für wirksames Unterrichten. Sie geht dem Fördern und Bewerten voraus.

dichotomen Auswahlaufgaben

Bei dichotomen Auswahlaufgaben (auch Alternativantwort-Aufgaben, Richtig/Falsch- oder Ja/Nein-Aufgaben bezeichnet) müssen die Prüfungskandidat:innen bei Aussagen zum Textinhalt entscheiden, ob sie auf den gehörten oder gelesenen Text zutreffen oder nicht.

Distraktoren

Die falschen Antworten werden bei den Multiple-Choice-Aufgaben Distraktoren genannt.

Dossier

Das Dossier bildet einen Teil des Sprachenportfolios und ist eine „Schatzkiste“, in der selbst ausgewählte Lernergebnisse gesammelt werden, die der Portfolioinhaber/die Portfolioinhaberin in Zusammenhang mit seinem/ihrem Sprachenlernen vorstellen möchte.

einfache Fehlermarkierung

Bei der einfachen Fehlermarkierung werden die Fehler nur angestrichen oder unterstrichen.

Einstufungstest

Einstufungstests gelten als diagnostische Tests, die zur Feststellung des Sprachstands der Lernenden zu Beginn eines Lernabschnitts oder einer Lernstufe dienen. Aufgrund der Testergebnisse wird der Versuch unternommen, bezüglich ihres Sprachstands annähernd homogene Lerngruppen zu bilden.

E-Portfolios

Sie sind netzbasierte Sammelmappen, die verschiedene digitale Medien und Services integrieren und auch im E-Learning eingesetzt werden. Diese Form eignet sich aber eher für Studierende und Lehrende.

Ergänzungsaufgaben

Bei Ergänzungsaufgaben müssen die Prüfungskandidat:innen Einzelsätze mit Lücken ergänzen. Die Lücken stehen z. B. für richtige Verbformen, passende Präpositionen oder Adjektivendungen.

Europäisches Sprachenportfolio (ESP)

Das bekannteste Sprachenportfolio ist das Europäische Sprachenportfolio, das zusammen mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) (Europarat 2001) entwickelt wurde. Sein Ziel besteht darin, sprachliche Kompetenzen der Fremdsprachenlernenden europaweit vergleichbar zu machen. Es bezieht sich auf die Niveaustufen des GER. Es ist als Lernbegleiter und Informationsinstrument angelegt und besteht aus drei Teilen: dem Sprachenpass, der Sprachenbiographie und dem Dossier. Ursprünglich war das ESP für erwachsene Fremdsprachenlernende als Selbstevaluationsinstrument konzipiert, aber zurzeit bietet es bereits Portfolios für drei verschiedene Altersstufen: für Kinder, für Jugendliche und für Erwachsene. So kann es das Sprachenlernen über die ganze Schulzeit hinweg und darüber hinaus begleiten. Zwischen 1998 und 2000 wurden in 15 Ländern Europas (darunter auch in den DACH-Ländern und in Ungarn) Projekte zur Pilotierung aufgenommen. Jedes Land entwickelte eigenständige nationale Portfolios, die nicht nur dem GER, sondern auch dem jeweiligen Bildungssystem angepasst sind. Das nationale Sprachenportfolio von Ungarn wurde unter der Leitung von Zsuzsánna Darabos entwickelt und hat den Namen „*Nyelvtanulási napló*“ (dt. Sprach(en)lerntagebuch oder Tagebuch zum Sprachenlernen) erhalten.

Evaluation

Evaluation ist ein Oberbegriff zu Testen und Prüfen und darüber hinaus betrifft sie gleichzeitig auch unterrichtliche Bewertungsformen. Evaluation im Fremdsprachenunterricht zielt oft darauf ab, den Sprachstand zu Beginn eines Lernabschnittes (Einstufung, Auslese/Zulassung), den Lernfortschritt während des Kurses (Lernfortschritt) oder den Sprachstand zu einem bestimmten Zeitpunkt (in der Regel zum Abschluss des Kurses) (Sprachstand) festzustellen.

Fairness

Dieses Kriterium bezieht sich auf die Gerechtigkeit bei Prüfungen (z. B. gerechte Bewertung und Notengebung, gerechte Durchführung, Vertrautheit mit den Themen).

Feedback

Das Wort ‚Feedback‘ stammt aus dem Englischen und bedeutet übersetzt ‚Rückkopplung‘. Dieser Begriff wurde ursprünglich in der Kybernetik für ein Rückmeldesystem verwendet. Traditionellerweise geben im Bereich Schule und Unterricht Lehrende den Lernenden Feedback zu ihrem Lernfortschritt. Feedback ist also ein wichtiger Bestandteil des Lehrberufs. Es gibt aber weitere Formen von Feedback: Lernende geben den Lehrenden Feedback darüber, wie sie den Unterricht wahrgenommen haben (Schüler- oder Unterrichts-Feedback); Lernende geben einander Rückmeldungen zu den Lernfortschritten (Peer-Feedback); Lehrende geben sich gegenseitig Feedback (kollegiales Feedback). Feedback formuliert dabei „die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung. Das Feedback ist eine Form, anderen etwas darüber zu sagen, wie ich sie wahrnehme bzw. zu lernen, wie andere mich wahrnehmen. Es besteht aus zwei Komponenten: dem Feedback-Geben und dem Feedback-Nehmen. Es gibt positive und negative/kritische Feedbacks, die aufbauend oder destruktiv wirken können. Feedback, Bewertung, Lob und Tadel sollten voneinander abgegrenzt werden.

Feedback-Regeln

Sie stellen eine Art ungeschriebenes Gesetz für eine möglichst optimale Form der Rückmeldung dar. Es gibt sowohl Regeln zum Geben als auch zum Annehmen von Feedback. Beide sollten beachtet und eingeübt werden. Wenn Feedbackgeber:innen und Feedbacknehmer:innen diese Regeln einhalten, wird eine positive Atmosphäre geschaffen, die eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Feedback-Prozesse ist.

Fehler

Fehler ist etwas, was unbewusst gegen etwas verstößt oder von etwas abweicht, was als richtig empfunden wird.

Fehlerklassifikation

Unter Fehlerklassifikation wird eine Zusammenstellung von Fehlertypen nach bestimmten Gesichtspunkten verstanden. Am bekanntesten ist die Aufteilung in Performanz- und Kompetenzfehler, die auf Corder (1967) zurückgeht.

Fehlerkorrektur

Mit Fehlerkorrektur wird das mangelnde Einverständnis mit Teilen der Lernproduktion gezeigt. Korrekturen können sowohl bei schriftlichen Texten (schriftliche Korrektur) als auch bei mündlichen Äußerungen (mündliche Korrektur) erfolgen. Es muss einen Unterschied zwischen test- oder prüfungsorientierter und aufgabenorientierter Fehlerkorrektur gemacht werden. Allgemein gilt, dass in einer formfokussierten Aktivität, bei der die Lernenden eine sprachliche Struktur einüben oder die korrekte Aussprache und Intonation schulen, das Korrigieren immer sinnvoll und erwünscht ist. Bei mitteilungsbezogenen Aktivitäten sollte die Korrektur erst in einer anschließenden Korrekturphase erfolgen.

Flüchtigkeitsfehler

Sie sind Fehler, die die Lernenden nicht gemacht hätten, wenn sie mehr Zeit gehabt hätten oder nicht so nervös gewesen wären.

formative (prozessorientierte) Evaluation

Bei formativer Evaluation fließen die Ergebnisse direkt in die Planung und Optimierung des Unterrichts zurück. Diese Art der Evaluation ist in den Unterricht integriert und findet regelmäßig statt. Sie erfolgt oft als dialogische und kooperative Interaktion zwischen der Lehrperson und den Lernenden.

formelle Evaluation

Wenn es sich um standardisierte Prüfungen und Tests handelt, ist die Rede von formeller Evaluation. Sie sind standardisiert, d. h. sie werden zentral, nach offiziell festgelegten Kriterien (Gütekriterien) erstellt und ermöglichen objektive Aussagen über das sprachliche Können der Prüflinge.

Fremdevaluation (externe Evaluation)

Wird die Evaluation von der Lehrperson im Unterricht oder von einer externen Institution durchgeführt, spricht man von Fremdevaluation. Als Fremdevaluation wird zugleich auch das Verfahren zur Einschätzung der Qualität von Schulen bezeichnet.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER/GeR/GeRS)

Dieses maßgebende Dokument fasst u. a. die Rahmenbedingungen für das Testen, Prüfen und Evaluieren zusammen. Er wurde in den 1990er Jahren vom Europarat mit dem Ziel entwickelt, Prüfungen, Lehrwerke, Curricula und sprachliche Kompetenzen jeweils miteinander vergleichbar zu machen, die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und die Sprachen des/der Einzelnen zu beschreiben und zu fördern. Dieses wichtige Instrumentarium für Sprachlernende und Sprachlehrende zu Spracherwerb, Sprachanwendung und Sprachkompetenz unterscheidet das Sprachkönnen nach Niveaustufen (A1, A2, B1, B2, C1, C2), die die Lernfortschritte messbar machen. Der GER beschreibt die sechs Kompetenzniveaus mithilfe von Kann-Aussagen (Deskriptoren) im Detail. Im Frühling 2020 ist der Begleitband zum GER mit neuen Deskriptoren erschienen. Der Begleitband ergänzt den bestehenden GER.

geschlossene Aufgaben

Bei geschlossenen Aufgaben sollen die Prüfungskandidat:innen unter vorgegebenen Antworten die richtige erkennen und markieren. Geschlossene Aufgaben haben jeweils nur eine richtige Lösung. Sie überprüfen nur das Erkennen der richtigen Lösung, aber ihr großer Vorteil besteht darin, dass sie objektiv bewertet werden können. Typische geschlossene Aufgaben in Tests sind Multiple-Choice-Aufgaben, dichotome Auswahlaufgaben und Zuordnungsaufgaben.

Gütekriterien

Gütekriterien sind für Tests, Prüfungen und Prüfungsaufgaben formulierte Qualitätskriterien. Als Hauptgütekriterien gelten Validität (Gültigkeit), Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Objektivität. In den letzten Jahren wurde aber dieser Kriterienkatalog um neue Elemente wie Fairness, Washback-Effekt, Authentizität, Praktikabilität, Nützlichkeit, Transparenz, Trennschärfe und Schwierigkeit/Leichtigkeit erweitert.

halboffene Aufgaben

Moderne Tests und Prüfungen verwenden eher halboffene Aufgaben, um Wortschatz- und Grammatikkenntnisse zu testen. Bei Aufgaben dieser Art muss die Lösung innerhalb eines begrenzten Kontextes selbstständig formuliert werden. Typische Formate sind Lückentexte, Ergänzungsaufgaben, Cloze-Test und C-Test.

Hilfe im Vorfeld

Bei der mündlichen Sprachproduktion von Lernenden greifen Lehrende oft ein, bevor die Lernenden den Fehler gemacht haben. Sie geben bereits im Vorfeld eine Hilfe. Meistens fordern die Lernenden durch Zögern, einen fragenden Blick oder einen Wortbeginn ihre Lehrenden zu einem solchen Vorgehen auf. Obwohl dieses Verfahren

sehr wohlwollend ist, ist es möglich, dass das Hilfsangebot nicht mit der Äußerungsabsicht der Lernenden übereinstimmt.

ignorieren

Bei der mündlichen Fehlerkorrektur kann man auf Fehler unterschiedlich reagieren. Es kann sein, dass die Lehrperson auf die Fehler gar nicht reagiert, d. h. sie ignoriert die Fehler.

informelle Evaluation

Diese Tests sind nicht standardisiert (beruhen auf keine offiziellen Bewertungskriterien/Gütekriterien), aber Lehrende müssen überlegen, wie valid ein bestimmter Test hinsichtlich der Lernziele ist, wie zuverlässig das Benotungsverfahren ist, wie ein Test praktisch zu gestalten und durchzuführen ist und wie sich der negative Washback-Effekt der Tests auf den Unterricht vermeiden lässt. Informelle Evaluation bezieht sich auf einen begrenzten Lernstoff und wird ohne besondere Vorbereitung durchgeführt.

inhaltlicher Fehler

Das ist eine Äußerung, die inhaltlich falsch ist: z. B. Zürich ist die Hauptstadt der Schweiz.

interaktionistische dynamische Evaluation (IDE)

Die Lernenden erhalten dabei einerseits die gezielten Feedbacks in Form von Hilfestellungen, andererseits ein spezifisches Training. Das Feedback kann nicht nur von der Lehrperson, sondern auch von den anderen Lernenden im Sinne einer Evaluation durch Lernen formuliert werden. Der Vorgang der Hilfestellung wird als Mediation bezeichnet.

Interferenzfehler

Diese Fehler entstehen aufgrund der Übertragung von sprachlichen Phänomenen aus der Erstsprache/Muttersprache oder einer anderen vorher gelernten Sprache auf die zu lernende Sprache sowohl in Bezug auf die Aussprache als auch auf Wortschatz oder Grammatik. In diesem Fall ist von interlingualen Fehlerursachen die Rede.

Interimsprache s. Lernaltersprache

interkulturellen Interferenzen s. pragmatische Fehler

intralinguale Fehlerursachen

Ein Fehler resultiert aber nicht nur aus der Erstsprache/Muttersprache oder einer anderen vorher gelernten Sprache, sondern auch aus Übertragungen innerhalb der Zielsprache. Dabei handelt es sich um intralinguale Fehlerursachen. Diese Fehler lassen sich in drei Gruppen einteilen: (1) Übergeneralisierung, (2) Regularisierung und (3) Simplifizierung.

Irrtümer

Als Irrtümer werden Fehler bezeichnet, die die Lernenden eigentlich nicht machen sollten, da das betreffende Phänomen schon im Unterricht behandelt wurde. Sie haben es wahrscheinlich nicht verstanden oder bereits vergessen. Die Lernenden können diese Fehler nicht selbst korrigieren, auch wenn sie darauf hingewiesen werden.

Kann-Beschreibungen

Mithilfe einer Kann-Beschreibung werden Aussagen darüber gemacht, welche sprachlichen Handlungen Lernende durchführen können.

Kinderportfolio für das erste Fremdsprachenlernen (Kinderportfolio)

Es ist für Deutsch als Fremdsprache für Kindergarten, Vorschule und für den Übergang in die Grundschule konzipiert. Es will einerseits Kinder mit der Portfolioarbeit vertraut machen, andererseits Lehrenden ausführlich erläutern, wie und wann mit der Portfolioarbeit begonnen werden kann. Im Aufbau orientiert es sich am Europäischen Sprachenportfolio. Dessen drei Teile, der Sprachenpass, die Sprachenbiografie und das Dossier finden sich in abgewandelter und vereinfachter Form im Kinderportfolio wieder. Zu jeder Vorlage gibt es zwei Varianten, die sich im Niveau etwas unterscheiden. Das Angebot des Kinderportfolios kann je nach Bedarf abgeändert oder erweitert werden. Es ist vorgesehen, das Kinderportfolio auch in den höheren Klassen weiterzuführen.

Klassenarbeit

Klassenarbeiten gehören zu den Lernfortschritts-tests. Eine Klassenarbeit ist eine schriftliche Lernkontrolle zur Leistungsfeststellung und ein Messinstrument zur Ermittlung einer Gesamtnote. Sie wird in der Regel von der unterrichtenden Lehrperson konzipiert, durchgeführt, korrigiert und bewertet. Die Klassenarbeit soll mindestens den Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität genügen. Sie bietet

meistens auch Differenzierungsmöglichkeiten für leistungsstärkere und leistungsschwächere Lernende an.

Kompensationsstrategien

Sie sind Kommunikationsstrategien, die weiterhelfen und dazu dienen, Lücken in der Fremdsprache zu kompensieren.

Kompetenzfehler

Unter Kompetenzfehlern versteht man Verstöße, die Lernende machen, weil sie z. B. die betreffende Struktur noch nicht gelernt haben oder sie falsch verstanden haben. Diese Art von Fehlern ist eine Erscheinung der Lernaltersprache.

Lehrerkorrektur

Die Fehler werden von der Lehrperson korrigiert.

Lektions- und/oder Modultest

Sie sind Tests mit Trainingscharakter. Sie befinden sich meistens in den Lehrerhandreichungen, aber auch Lehr- und Übungsbücher bieten Tests dieser Art an. Mit diesen Tests können die Lernenden selbst testen, wie gut sie Wortschatz und Grammatik der vorangegangenen Lektionen beherrschen. Sie können im Unterricht oder als Hausaufgabe gelöst werden bzw. der Lehrperson einen Leitfaden zur Wiederholung bieten.

Lernaltersprache

Die Lernaltersprache (auch Interimsprache oder Lernervarietät genannt) ist eine Varietät der Zielsprache, die Lernende als Zwischenstufe im Erwerbsprozess einer Zweit- oder Fremdsprache produzieren.

Lernfortschrittstest

Lernfortschrittstests dienen zur Lernkontrolle. Sie überprüfen die Lernfortschritte der Lernenden. Die Lernenden sollen im Test beweisen, dass sie das vorher Gelernte korrekt anwenden können. Lernfortschrittstests gehören zum Handwerkzeug der Lehrenden. Es gibt zu den Lehrwerken vorgefertigte Lernfortschrittstests, aber sie können auch von den Lehrenden zusammengestellt werden.

lexikosemantische Fehler

Darunter wird der Gebrauch eines falschen Wortes oder einer falschen Wortbedeutung verstanden (Wortschatzfehler)

Lückentext

Bei Lückentexten müssen die Prüfungskandidat:innen die vorgegebenen Lücken in einem zusammenhängenden Text ergänzen. Die Lücken beziehen sich entweder auf eine bestimmte Lexik, auf eine bestimmte grammatische Struktur oder auf beides.

missbilligen

Eine mögliche Reaktion bei der mündlichen Fehlerkorrektur. Die Lehrperson zeigt nur ihr Nichteinverständnis.

morphosyntaktische Fehler

Sie sind Grammatikfehler, d. h. Fehler in Morphologie (Wortbildungs- und Formenlehre) und/oder Syntax (Lehre von Satzgliedern und Satzstellung)

Multiple-Choice-Aufgaben (MC-Aufgaben)

Multiple-Choice-Aufgaben werden auch Mehrfachwahl-Aufgaben genannt. Sie werden durch eine Frage oder einen (Teil-)Satz eingeleitet. Als mögliche Antworten werden drei bis vier Alternativen angegeben, von denen im Allgemeinen nur eine Alternative richtig ist. Die falschen Antworten heißen Distraktoren. Die Prüfungskandidat:innen müssen die richtige Antwort markieren/angeben.

Nationaler Grundlehrplan (ung. *Nemzeti alaptanterv* (NAT))

Der Nationale Grundlehrplan ist das wichtigste Grunddokument des ungarischen Schulwesens. Er bestimmt für die Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit aller Schultypen gemeinsame Anforderungen. In diesem Dokument werden Bereiche der Bildung und Kultur festgelegt, die von jeder/jedem Lernenden zu beherrschen sind. Der zurzeit gültige Ungarische Nationale Grundlehrplan wurde am 1. September 2020 in den Klassen 1, 5 und 9 eingeführt. Seit 2023 ist dieser Lehrplan in allen Schulstufen verpflichtend.

Normierung

Sie ist ein Nebengütekriterium, das nur für formelle, standardisierte Tests gilt. Für die Normierung liegen Normwerttabellen vor, die ermöglichen, die individuellen Testwerte einzuordnen.

Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen

Dieses Dokument bietet für das frühe Fremdsprachenlernen eine Orientierungshilfe. Die Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen sind zuerst im Jahre 1996 unter der Leitung von Horst Breitung und Dieter Kirsch erschienen. Die Neubearbeitung aus dem Jahre 2010 beschreibt das komplexe Bedingungsgefüge des

frühen Fremdsprachenlernens aus aktueller Sicht. Sie gliedert sich in drei große Kapitel: (1) Neue Einflüsse auf die kindliche Lernumgebung, (2) Zur aktuellen Situation und die Perspektiven des frühen Fremdsprachenlernens und (3) Das frühe Fremdsprachenlernen und seine Rahmenbedingungen.

Nützlichkeit

Dieses Kriterium wird auch Zweckmäßigkeit genannt. Es gilt häufig als übergeordnetes Gütekriterium und bestimmt den Stellenwert der anderen Kriterien.

Objektivität

Dieses Kriterium gehört zu den Hauptgütekriterien und bezieht sich darauf, inwieweit das Testergebnis von den Durchführungsbedingungen und speziell von den Prüfenden und Bewertenden abhängt.

offene Aufgaben

Mit offenen Aufgaben wird eher Schreib- und Sprechkompetenz der Lernenden getestet. Meist zu vorgegebenen Sprech- und Schreibenanlässen (Bilder, Grafiken, Leitpunkte) sollen die getesteten Personen selbstständig einen Brief/eine E-Mail, eine Stellungnahme formulieren oder etwas präsentieren, erklären, aushandeln bzw. ein Gespräch über ein Thema führen.

Peer-Evaluation

Bei Peer-Evaluation arbeiten sog. Peers, d. h. gleichgestellte Partner:innen zusammen. Zuerst wird ein Lernprodukt erstellt, das im nächsten Schritt ausgetauscht wird. Die Lernenden kommentieren bzw. bewerten – nach vorher festgelegten Kriterien – gegenseitig ihre Ergebnisse und denken gemeinsam über ihre (sprachlichen) Kompetenzen und Möglichkeiten zum Weiterlernen nach. Aufgrund des Feedbacks werden die Lernprodukte überarbeitet. Das überarbeitete Lernprodukt kann am Ende auch von der Lehrperson bewertet werden.

Performanzfehlern

Zu den Performanzfehlern werden zum einen reine Flüchtigkeitsfehler gezählt, zum anderen gehören zu diesem Fehlertyp Verstöße, die entstehen, weil die betreffende Regel oder Struktur noch nicht vollkommen automatisiert wurde.

phonetische Fehler

Als phonetische Fehler bezeichnet man Lautabweichungen bzw. -entstellungen, bei denen der Ziellaut nicht korrekt gebildet wird. (Aussprachefehler)

Portfolio

Das Wort ‚Portfolio‘ stammt aus lateinischen *portare*, ‚tragen‘ und *folium* ‚Blatt‘. Als Portfolio wurde deshalb lange Zeit eine Art Mappe bezeichnet, die eine Auswahl von Texten oder Bildern beinhaltet. Heutzutage gibt es aber Portfolios in der Wirtschaft, der Kunst oder eben der Schule. Für den Bereich Schule und Ausbildung ist die Portfolio-Entwicklung in den 1970er/80er Jahren in den USA und in Kanada entstanden und seit Ende der 1990er Jahre hat sich das Portfolio mittlerweile auch im europäischen Bildungswesen überall etabliert. Es gibt Portfolios für Schulen, Lernende, Lehrende usw. Die Portfolioarbeit besteht aus mehreren grundlegenden Schritten. Die Einsatzgebiete des Portfolios sind sehr vielfältig. Aufgrund der Ziele werden zwei Typen von Portfolios unterschieden: (1) prozessorientierte und (2) produkt- und ergebnisorientierte Portfolios. Portfolioarbeit kann eine motivierende Auswirkung haben und trägt zur Förderung der Lernautonomie bei. Die Portfolioarbeit ist allerdings zeitaufwendig und nicht alle Lernenden haben genug Selbstdisziplin und Motivation für selbständige Arbeit. Die Motivation kann erhöht werden, wenn das Portfolio in Pflicht- und Wahlteile unterteilt wird.

Positivkorrektur

Dies bedeutet, dass nicht nur die Mängel einer Arbeit, sondern die besonders gut gelungenen Teile gekennzeichnet werden sollten.

pragmatische Fehler

Fehler können auch entstehen, wenn ein verbales oder nonverbales Verhalten aus der eigenen Kultur auf die Zielkultur übertragen wird, das dort als nicht angemessen gesehen wird. Man spricht in diesem Fall von pragmatischen Fehlern bzw. von interkulturellen Interferenzen.

Praktikabilität

Dieses Kriterium bezieht sich auf die Herstellung, die Durchführung und die Auswertung von Prüfungen (z. B. der Einsatz von Online-Tests).

Profile deutsch

Auflistungen sprachlicher Strukturen, lexikalischer Mittel und kommunikativer Aktivitäten, die Lernende auf der jeweiligen Kompetenzstufe des GER in einer Sprache beherrschen sollen, kommen in den einzelsprachlichen Umsetzungen vor. Es gibt eine Reihe von sog. Referenzniveaubeschreibungen für nationale und regionale Sprachen. Sie heißen oft auch Profile. Für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache beschreibt „Profile deutsch“ die handlungsorientierten Anforderungen der

Niveaustufen des GER mit konkreten Beispielen für die Stufen A1 bis C2. Es besteht aus einer CD-ROM und einem dazu gehörenden Begleitbuch.

Prozess-/Arbeitsportfolio

In den prozessorientierten Portfolios werden Lernfortschritte dokumentiert. Sie beinhalten die ersten Entwürfe, die überarbeitete(n) Version(en) und die Endfassung der jeweiligen Arbeiten sowie die selbstreflexiven Kommentare des Portfolioverfassers/der Portfolioverfasserin. Demzufolge widerspiegeln die prozessorientierten Portfolios die Entwicklung der metakognitiven Kompetenz des Portfolioinhabers/der Portfolioinhaberin.

Prüfung

Sowohl in der deutschen Testtheorie als auch in der Praxis werden die Begriffe ‚Test‘ und ‚Prüfung‘ teilweise synonym verwendet. Eine Prüfung ist jedoch formeller als ein Test und besteht aus einer Kombination von mehreren Tests. Sie impliziert einen bestimmten Mindestumfang, eine institutionelle Einbettung und unterstreicht das Erreichen einer Qualifikation, häufig in Form eines Zertifikats. Prüfungen zielen auf eine abschließende (End-)Bewertung des erlernten Wissens ab.

qualitative Binnendifferenzierung

Die qualitative Binnendifferenzierung bei identischen Aufgaben erfolgt nach Sozialformen (wie Einzelarbeit, Partnerarbeit, arbeitsgleiche/arbeitsteilige Gruppenarbeit) und/oder über Zusatzhilfen (wie beispielsweise Tipps, Zusatzmaterialien, Helfer:innen/Expert:innen, Anzahl der Hilfen). Bei unterschiedlichen Aufgaben wird der Unterricht nach Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, Lernzielen, Bearbeitungsform, Interesse, Thema/Lerninhalt, Lernvoraussetzung oder Lerntyp differenziert gestalten.

quantitative Binnendifferenzierung

Bei quantitativer Binnendifferenzierung wird im Unterricht nach Aufgabenmenge/Umfang differenziert.

Rahmenlehrpläne (ung. Kerettantervek)

Welche konkreten Inhalte den Hauptthemen in den verschiedenen Schulstufen zugeordnet sind, regeln die sog. Rahmenlehrpläne. Für jeden Schultyp wurde ein eigener Rahmenlehrplan ausgearbeitet, der aus zwei großen Teilen besteht: Im ersten Teil werden allgemeine Informationen, im zweiten konkrete Inhalte für die einzelnen Fächer formuliert.

Regularisierung

Dies ist eine intralinguale Fehlerursache, bei der ein Fehler aus Übertragungen innerhalb der Zielsprache resultiert. Bei der Regularisierung macht der/die Lernende ein unregelmäßiges Phänomen zu einem regelmäßigen. Wie z. B. die regelmäßige Partizipbildung eines unregelmäßigen Verbs: **Er hat mir einen Brief geschreibt*.

Reliabilität

Dieses Kriterium zählt zu den Hauptgütekriterien und bezieht sich auf unterschiedliche Aspekte der Zuverlässigkeit (z. B. Verlässlichkeit von Messinstrumenten und Prüfungsergebnissen).

Schülerkorrektur

Lernende können auch einander korrigieren. Dies benötigt unbedingt ein konkurrenzloses Gruppenklima, damit die Lernenden einander nicht bloßstellen oder auslachen.

Schwierigkeit/Leichtigkeit

Dieses Gütekriterium weist darauf hin, dass bei der Konstruktion einer Prüfung darauf geachtet werden muss, dass Items nicht so schwer sind, dass sie von keinem Prüfling gelöst werden können, und nicht so einfach, dass alle sie lösen können.

Selbstevaluation

Die Selbstevaluation stellt einen Gegenpol zur Fremdevaluation dar. Sie kann von der Lehrperson oder von den Lernenden selbst initiiert werden. Dabei reflektieren die Lernenden ihr eigenes Lernen, bekommen Auskunft über den eigenen Lernstand/Lernfortschritt und ziehen daraus Nutzen für weiteres Lernen. Ein geeignetes Instrument der Selbstevaluation ist neben dem Feedback das Portfolio.

Selbstevaluationsbogen

Bögen zur Selbstevaluation sind meist am Ende der Lektion/des Moduls im Übungsbuch zu finden. Sie können auch Teile eines Portfolios bilden. Die Deskriptoren ähneln denjenigen des GER, sind aber nicht validiert und beziehen sich meist auf die Kompetenzen, auf die die vorangegangene Einheit des jeweiligen Lehrwerks fokussiert.

Selbstkorrektur

Die Lernenden korrigieren sich selbst, nachdem sie den Fehler selbst entdeckt haben oder von jemandem darauf aufmerksam gemacht worden sind. Die Aufforderung zur Selbstkorrektur kann verbal oder nonverbal erfolgen. Nonverbale Hilfen wie Kopfschütteln, erhobener Zeigefinger; Gesichtsausdrücke wie Stirnrunzeln oder

Lehraktionen (an die Tafel zeigen, wo das Phänomen zu sehen ist, mit Zeige- und Mittelfinger den fehlenden Umlaut zeigen, mit vor dem Körper gekreuzten Armen die Umstellung der Elemente im Satz zeigen) sind meist viel kürzer und deshalb zeitökonomischer als verbale Hilfen. Sie sind einprägsam und oft humorvoll.

Simplifizierung

Das ist eine intralinguale Fehlerursache, bei der ein Fehler aus Übertragungen innerhalb der Zielsprache resultiert. Bei der Simplifizierung macht der/die Lernende Vereinfachungen, er/sie verwendet nichtflektierte und nichtkonjugierte Formen, er/sie vermeidet in seinen/ihren Äußerungen komplexe Strukturen: z. B. **Ich essen Eis*.

Sprachenbiografie

Die Sprachenbiografie ist ein Teil des Sprachenportfolios. Sie enthält persönliche Angaben zum eigenen Fremdsprachenlernen und bietet Raster zur Selbstbeurteilung.

Sprachenpass

Der Sprachenpass ist ein Teil des Sprachenportfolios. Er bietet eine Übersicht über die Sprachkenntnisse des Portfolioinhabers/der Portfolioinhaberin nach Kompetenzstufen.

Sprachstandstest

Sprachstandstests am Ende einer Lernstufe, die oft zugleich Voraussetzungen für Weiterqualifikation bedeuten, sind formelle Tests, die zwei wichtige Qualitätsmerkmale aufweisen. Das erste ist die Erfüllung der klassischen Gütekriterien der Validität, Reliabilität und Objektivität. Das zweite Qualitätsmerkmal für formelle Tests sind ausreichende Standardisierung und Normierung. Zu den Sprachstandstests gehören die Tests der ein- und zweisprachigen Sprachprüfungen, des ungarischen zweistufigen Abiturs und der landesweiten Messung der Fremdsprachenkenntnisse der Sprachlernenden in Ungarn (ung. *Idegen nyelvi mérés*).

Standardisierung

Standardisierung (bzw. Eichung) bedeutet, dass ein Test auf alle Prüfungskandidat:innen in der gleichen Art und Weise und unter vergleichbaren Bedingungen angewendet wird. Daraus ergibt sich, dass die dafür verwendete ausgewählte Stichprobe immer genau beschrieben werden soll. Als Ergebnis werden Normen, d. h. statistische Vergleichsdaten aufgestellt. Mit Normen können spezifische individuelle Testwerte eines jeweiligen Kandidaten/einer jeweiligen Kandidatin mit den Resultaten von anderen Personen einer definierten Gruppe verglichen werden.

Stressmanagement

Unter Stressmanagement werden alle Methoden und Maßnahmen verstanden, die dazu beitragen, Stress zu verhindern, zu minimieren oder zu bewältigen. Diese Methoden und Maßnahmen gehören zu den affektiven Lernstrategien.

summative (punktuelle) Evaluation

Bei summativer Evaluation findet die Bewertung am Ende eines Lernabschnitts statt, wobei das Produkt, das Ergebnis fokussiert wird. Typische Beispiele dafür sind die Zeugnisnoten am Ende des Halbjahres bzw. Jahres in der Schule oder landesweite Tests zur Überprüfung von bestimmten Standards am Ende eines bestimmten Bildungsabschnittes.

test- oder prüfungsorientierte Fehlerkorrektur

Bei der test- oder prüfungsorientierten Fehlerkorrektur steht die Leistungsmessung im Mittelpunkt. Dabei wird großer Wert auf die Sprachrichtigkeit gelegt und Lernende versuchen, möglichst wenige Fehler zu machen.

Test

Sowohl in der deutschen Testtheorie als auch in der Praxis werden die Begriffe ‚Test‘ und ‚Prüfung‘ teilweise synonym verwendet. Die Testergebnisse zeigen im Gegensatz zu einer Prüfung den Lernenden, welche Aspekte des Lernmaterials nicht ganz klar geworden sind, welchen Bereichen noch mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Selbst die Begriffe ‚Test‘ und ‚Sprachtest‘ werden in unterschiedlicher Weise verwendet. Sie werden sowohl als theoretisch und empirisch fundierte Verfahren zur kontrollierten Auslösung von diagnostisch relevantem Verhalten durch standardisierte Reize als auch als Messverfahren sowie als *ad hoc* konstruierte unterrichtliche Verfahren bezeichnet.

Transparenz

Dieses Kriterium bezieht sich darauf, dass sich alle Adressaten von Prüfungen über Zielsetzung, Testkonstrukt, Prüfungsaufbau, Aufgabentypen, Qualitätsmerkmal, Art der Ergebnisermittlung, Interpretation der Ergebnisse usw. ausreichend informieren können.

Trennschärfe

Dieses Kriterium bezieht sich auf einzelne Teilaufgaben, auf sog. Items oder Gruppen von Items. Items sollten so gestaltet sein, dass sehr kompetente Prüflinge ein Item häufiger richtig lösen als weniger kompetente.

Übergeneralisierung

Dies ist eine intralinguale Fehlerursache, bei der ein Fehler aus Übertragungen innerhalb der Zielsprache resultiert. Bei der Übergeneralisierung verallgemeinert der/die Lernende eine bestimmte bereits erlernte Sprachregel oder Kategorie und überträgt sie fälschlicherweise auf andere Formen: z. B. bei der Pluralbildung **die Hunden*.

Übungstransfer

Das ist eine mögliche Fehlerursache. Dabei handelt es sich um die Übertragung aus einem Übungskontext auf andere Übungskontexte oder Situationen.

Validität

Dieses Kriterium ist ein zentrales Gütekriterium einer Prüfung oder auch einer einzelnen Aufgabe. Es bezieht sich darauf, inwieweit die Prüfung/Aufgabe das Testkonstrukt (d. h. die Kompetenzen, die mit dem Test auf bestimmten Stufen und in bestimmten Kontexten überprüft werden) erfasst.

Vermeidungs- und Ausweichstrategien

Sie gehören zu den Kommunikationsstrategien. Um Fehler zu vermeiden, wechselt man das Thema oder wählt ein anderes Wort anstelle des Unbekannten. Diese Strategien können zu sehr starken sprachlichen Vereinfachungen oder inhaltlichen Verzerrungen führen, die wiederum als Fehler auf einer anderen Ebene gesehen werden können.

Versuche

Unter Versuche werden Fehler verstanden, die in Bereichen entstehen, die die Lernenden eigentlich noch nicht kennen und die deshalb auch kaum zu vermeiden sind. Sowohl Irrtümer als auch Versuche gelten nach der Klassifikation von Corder als Kompetenzfehler.

Vier-Tage-Plan

Dieser Lernplan leistet eine Hilfe bei der strukturierten Vorbereitung auf Tests und Prüfungen. Am 1. Tag soll man sich einen Überblick verschaffen. Am 2. Tag soll man gezielt und fokussiert lernen. Am 3. Tag sollte man in Gruppen lernen oder bereits gelöste Aufgaben üben. Sogar ein Spickzettel zum Lernen kann erstellt werden, der allerdings nur zum Üben genutzt werden darf. Am letzten Tag soll man noch einmal alles konzentriert wiederholen.

Washback-Effekt

Dieses Kriterium bezieht sich auf die negative oder auch positive Rückwirkung von Prüfungen/Tests/Evaluationen auf den Unterricht oder auch auf ein gesamtes Bildungssystem.

Zuordnungsaufgaben

Bei Zuordnungsaufgaben müssen die Prüfungskandidat:innen passende Textteile einander zuordnen.

LITERATUR

- Albers Hans-Georg/Bolton, Sibylle (1995): Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen (= Fernstudieneinheit 7). Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Bandiné Liszt, Amália (2010): Portfólió a nyelvpedagógiában. A magyar kisgyermekkorú ,Európai nyelvtanulási napló‘ elterjesztésének értékelése. Doktori (PhD) értekezés, [online] https://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2010/Bandine_Liszt_Amalia_dissertation.pdf [30.05.2024].
- Bastian Johannes/Combe, Arno/Langer, Roman (2005): Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bimmel, Peter (2006): Die Not mit den Noten. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 34, S. 34.
- Bolton, Sibylle (1996): Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschrittstests in der Grundstufe (= Fernstudieneinheit 10). Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit (= Budapest Beiträge zur Germanistik 53). Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Boócz-Barna, Katalin (2014a): ‚Fehler‘ als wichtige Ressource im mehrsprachigen Deutschunterricht. Lernerseitige Reflexion statt traditioneller Fehlerkorrektur. In: Boócz-Barna, Katalin/Kertes, Patricia/Palotás, Berta/Perge, Gabriella/Reder, Anna (Hrsg.): Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik. Festschrift für Ilona Feld-Knapp. Sonderheft DUFU (= Deutschunterricht für Ungarn 26). Budapest: UDV, S. 103–114.
- Boócz-Barna, Katalin (2014b): Wirkung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn. Überlegungen am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 31–58.
- Buhren, Claus G. (2015): Definitionen und Differenzierungen. In: Claus G. Buhren (Hrsg.): Handbuch Feedback in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz, S. 11–30.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BLK-Verbundprojekt der Länder Berlin, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2007a): Europäisches Portfolio der Sprachen. Aufbauportfolio, [online] <https://www.sprachenportfolio.de/PDF/AufbauportfolioOnline.pdf> [30.05.2024].

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BLK-Verbundprojekt der Länder Berlin, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2007b): Europäisches Portfolio der Sprachen. Grundportfolio, [online] <http://www.sprachenportfolio.de/PDF/GrundportfolioOnline.pdf> [30.05.2024].
- Burwitz-Melzer, Eva (2017): Portfolio. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: Metzler, S. 281–283.
- Butzkamm, Wolfgang/Plum, Anke (2006): „Nicht für das Leben, für die Prüfung lernen wir“. Der Einfluss zentraler schulischer Abschlusstests auf den Unterricht – ein Beispiel: Deutschunterricht in England. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 34, S. 35–38.
- Corder, Stephen Pit (1967): The Significance of Learner's Errors. In: International Review of Applied Linguistics 5, S. 161–170.
- Darabos Zsuzsánna (Hrsg.) (2001a): Első Európai Nyelvtanulási Naplóm (kisiskolások számára). Veszprém: OM/ET/Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény/Nodus Kiadó.
- Darabos Zsuzsánna (Hrsg.) (2001b): Európai Nyelvtanulási Naplóm. Veszprém: OM/ET/Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény/Nodus Kiadó.
- Darabos Zsuzsánna (Hrsg.) (2001c): Kalauz az Európai Nyelvtanulási Naplóhoz 1. Veszprém: OM/ET/Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény/Nodus Kiadó.
- Darabos Zsuzsánna (Hrsg.) (2004): Kalauz az Európai Nyelvtanulási Naplóhoz 2. Veszprém: OM/ET/Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény/Nodus Kiadó.
- Daum, Susanne/Hantschel, Hans-Jürgen (2012): 55 kommunikative Spiele A1–C1. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Daum, Susanne/Hantschel, Hans-Jürgen (2014): 44 kommunikative Spiele. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz (2015): Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Dorner, Andrea (2010): Evaluation. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 73–74.
- Doyé, Peter (1988): Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache (= Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis). Berlin und München: Langenscheidt.

- DUDEN Band 11. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Mannheim, Leipzig, Wien und Zürich: Dudenverlag.
- Edelenbos, Peter (2017): Tests. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: Metzler, S. 344–347.
- Edge, Julian (1989): Mistakes and Correction. London/New York: Longman.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Europarat (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: iudicum.
- Feld-Knapp, Ilona (2015): Texte als grundlegende Bausteine des DaF-Unterrichts. In: Boócz-Barna, Katalin/Feld-Knapp, Ilona/Kárpáti, Zsófia/Kertes, Patrícia/Palotás, Berta: Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (= Bölcsészeti és Művészeti-pedagógiai Kiadványok 6). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, S. 23–37.
- Feld-Knapp, Ilona (2022): Lernen und Lehren von Fremdsprachen im Spannungsfeld der Kompetenzorientierung und Standardisierung. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Kompetenzen und Standards (= CM-Beträge zur Lehrerforschung 6). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 20–65.
- Finkbeiner, Claudia (2003): Zur Evaluation von Fremdsprachenunterricht und fremdsprachlicher Leistung. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 17 (3), S. 295–311.
- Flack, Joscha (2023): Lernförderliches Feedback im Unterricht. Anregungen und Beispiele für eine effektive Rückmeldekultur – mit klassischen und digitalen Tools. Hamburg: Persen.
- Glaboniat, Manuela (2010): Testverfahren. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke, S. 335.
- Glaboniat, Manuela u. a. (2005): Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel. Niveau A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2 (Neubearbeitung). München: Langenscheidt.
- Groß, Harald (2017): Munterrichtsmethoden. Band 2. 22 weitere aktivierende Lehrmethoden für Ihre Seminarpraxis. Berlin: Schilling Verlag.

- Grotjahn, Rüdiger (2013): Sprachtests: Formen und Funktionen. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, S. 228–232.
- Grotjahn, Rüdiger/Kleppin, Karin (2017): Prüfen, Testen, Evaluieren. dll (= Deutsch lehren lernen 7). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Hattie, John A. C. (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London and New York: Routledge.
- Hattie, John/Beywl, Wolfgang/ Zierer, Klaus (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hirsch, Nele (2020): Unterricht digital. Methoden, Didaktik und Praxisbeispiele für das Lernen mit Online-Tools. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Juhász, János (1970): Probleme der Interferenz. München: Max Hueber Verlag/Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Juhász, János (1997): Richtiges Deutsch. 16 Gespräche über typische Fehler in der Umgangssprache für Ungarn. Átigazított, új kiadás. Budapest: Corvina.
- Kahl, Reinhard (2008): Der Fehler ist das Salz des Lernens. In: Caspary, Ralf (Hrsg.): Nur wer Fehler macht, kommt weiter. Wege zu einer neuen Lernkultur. Freiburg, Basel und Wien: Herder, S. 12–24.
- Kasper, Gabriele (1981): Der interimsprachliche Ansatz. In: Kasper, Gabriele: Pragmatische Aspekte in der Interimsprache. Tübingen: Narr, S. 10–17.
- Kerettantervek 2020 [Rahmenlehrpläne 2020]. [online] https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat [30.05.2024].
- Kerres, Michael (2002). Online- und Präsenzelemente in hybriden Lernarrangements kombinieren. In: Hohenstein, Andrea/Wilbers, Karl (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst. [online] https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/kombi-hybridenLA_0.pdf [30.05.2024].
- Klafki, Wolfgang/Stöcker, Hermann (1991): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. 2. erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz, S. 173–208.
- Kleppin, Karin (1998): Fehler und Fehlerkorrektur (= Fernstudieneinheit 19). Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Kleppin, Karin (2010): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. HSK 35.1. Berlin: De Gruyter, S. 1060–1072.

- Kleppin, Karin/Königs, Frank (1991): Der Korrektur auf der Spur – Untersuchungen zur mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern. Bochum: Brockmeyer.
- Knapp-Potthoff, Annelie/Knapp, Karlfried (1982): Lernersprache. In: Knapp-Potthoff, Annelie/Knapp, Karlfried (Hrsg.): Fremdsprachenlernen und -lehren. Stuttgart: Kohlhammer, S. 50–53.
- Lado, Robert (1971): Testen im Sprachunterricht. Handbuch für die Erstellung und den Gebrauch von Leistungstests im Fremdsprachenunterricht. München: Hueber.
- Nemzeti alaptanterv [Ungarischer Nationaler Grundlehrplan] (2020) [online] <https://njt.hu/jogszabaly/2012-110-20-22> [30.05.2024].
- Nieweler, Andreas (2010): Beurteilung schriftlicher Leistungen. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, S. 219–223.
- Pennauer, Elfie (2010): Projektarbeit/Projektunterricht. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 263–264.
- Perge, Gabriella (2022): A magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás tartalmi szabályozása. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Kompetenzen und Standards (CM-Beiträge zur Lehrerforschung 6). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 277–311.
- Perge, Gabriella (2023): Moderne Fremdsprachen im Nationalen Grundlehrplan. In: Berényi-Nagy, Tímea/Kertes, Patrícia/Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU (=Deutschunterricht für Ungarn 33). Budapest: UDV, S. 9–31. [online] https://www.dufu.hu/cikkek/dufu12/2023_1.pdf [30.05.2024].
- Perlmann-Baume, Michaela (2010): Prüfung. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke, S. 266.
- Raabe, Horst (1974): Interimsprache und kontrastive Analyse. In: Raabe, Horst (Hrsg.): Trends in kontrastiver Linguistik 1. Tübingen: Narr, S. 1–50.
- Rampillon, Ute (1995): Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.
- Roche, Jörg (2013): Fremdevaluation und Selbstevaluation. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, S. 228–232.
- Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart und Weimar: J. B. Metzler.
- Salden-Förster, Nadine (2017): Klassenarbeit. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: Metzler, S. 157–158.

- Sárvári, Tünde (2016): Hogyan segíthetnek a játékos tevékenységek a korai német mint idegennyelv-oktatás nyelvi eredményeinek feltárásában? In: Módszertani Közlemények, 3. Szeged: Módszertani Közlemények Baráti Társasága. S. 1–10.
- Sárvári, Tünde (2017a): „Tükröm, tükröm“. Lehetséges értékelési módok a korai német mint idegennyelv-oktatásban. In: Módszertani Közlemények, 4. Szeged: Módszertani Közlemények Baráti Társasága. 4/2017, S. 22–33.
- Sárvári, Tünde (2017b): „Verstehen wir uns gut?“ A korai német mint idegennyelv-tanulásban elért eredmények feltárásának és értékelésének lehetséges eszközei. In: Károly, Krisztina/Homonnay, Zoltán (Hrsg.): Mérési és értékelési módszerek az oktatásban és a pedagógusképzésben. Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái 5. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, S. 296–307.
- Sárvári, Tünde (2017c): A „tapintatos tesztelés” lehetőségei a korai német mint idegennyelv-oktatásban. In: Szabóné Papp Judit (Hrsg.): Alkalmazott nyelvészeti közlemények. Interdiszciplináris tanulmányok X (2). Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó, S. 88–103.
- Sárvári, Tünde (2017d): Játékos tevékenységek, mint a „tapintatos tesztelés” lehetséges formái a korai német mint idegennyelv-oktatásban. In: Karlovitz János Tibor (Hrsg.): Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből. Komárno: International Research Institute, S. 327–334.
- Sárvári, Tünde (2021): Zu den Leitfaden der Unterrichtsplanung und -gestaltung im DaF-Unterricht. Szeged: JGYFK.
- Sárvári, Tünde (2022a): Evaluation im frühen Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Kompetenzen und Standards. (CM-Beiträge zu Lehrerforschung 6). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 312–330.
- Sárvári, Tünde (2022b): Frühbeginn im DaF-Unterricht in Ungarn. Standardisierungsversuch für die Stufe vor A1 für Kinder. Imst: Alphabet Wörterbuchverlag.
- Sárvári, Tünde (2022c): Über Sprachaneignung für (angehende) Sprachlehrende. Szeged: JGYFK.
- Schädlich, Birgit (2010): Feedback. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. 2. Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 67–68.
- Schröder, Konrad (2008): Food for Thought. In: At work. Das Englisch-Magazin von Diesterweg. Nr. 15 Herbst/Winter 2008 (Wer lernt, macht Fehler). Braunschweig: Diesterweg, S. 12.
- Schröder, Konrad (2017): Fehler. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: Metzler, S. 68–71.

- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics* 10, S. 201–230.
- Thaler, Engelbert (2020): Erstellen und Bewerten von Klassenarbeiten. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Fank G./Martinez Hélène (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, S. 494–497.
- Weinrich, Lotte (2006): Einsichten in den Schriftspracherwerb – gewonnen im Kölner Sprachförderprojekt. In: Heints, Detlef/Müller, Jürgen Eugen/Reiberg, Ludger (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit macht Schule. KöBeS (4)*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, S. 45–57.
- Wessel, Sabine (2007): *Portfolio in der Grundschule – am Beispiel von Helme Heines „Freunde“*. Kempen: BVK Buch Verlag.
- Widlok, Beate (2013): *Kinderportfolio für das erste Fremdsprachenlernen. Deutsch als Fremdsprache für Kindergarten, Vorschule und für den Übergang in die Grundschule*. München: Goethe-Institut e. V.
- Widlok, Beate/Petravić, Ana/Org, Helgi/Romcea, Rodica (2010): *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung*. München: Goethe Institut.
- Wilkening, Monika (2016): *Praxisbuch Feedback im Unterricht. Lernprozesse reflektieren und unterstützen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Winter, Felix (2021): *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen (= Grundlagen der Schulpädagogik 49)*. 9. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Zitierte Lehrwerke

- Einhorn, Ágnes (2017): *Die Deutschprofis A2. Testheft*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Georgiakaki, Manuela/Seuthe, Christiane/Schümann, Anja (2023): *Beste Freunde Plus 2. Arbeitsbuch*. München: Hueber.
- Motta, Giorgio/Jenkins-Krumm, Eva-Maria/Sárvári, Tünde (2020): *Wir neu 2. Tankönyv*. Budapest: Raabe-Klett.
- Swerlowa, Olga (2015a): *Die Deutschprofis A1. Kursbuch mit Audios und Clips online*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Swerlowa, Olga (2015b): *Die Deutschprofis A1. Übungsbuch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Kiadó:



Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó
Felelős kiadó: *Forró Lajos*
Borító: *Toldi Gergő*

Technikai szerkesztés és nyomás:
Innovariant Nyomdaipari Kft.
Felelős vezető: *Drágán György*
www.innovariant.hu
www.facebook.com/Innovariant