

Aktivitäten¹ der formativen Beurteilung im Fach Deutsch als Fremdsprache: Theorie und Praxisbeispiele²

Michaela Kováčová

1 Formative Beurteilung – Begriffserklärung

Der Begriff *formative Beurteilung* (vgl. Smit/Engeli 2016, Peyer/Lüthi/Ravazzini 2023) ist neben *formativer Evaluation* (Smits/Suñer 2021) und *förderorientierter Beurteilung* (Smit 2009) eine Übersetzung des englischen Begriffs *formative assessment*. Einen verwandten Begriff *formative evaluation* verwendete Scriven zum ersten Mal in der Pädagogik 1967 und definierte ihn als „Bewertung eines fortlaufenden und anpassungsfähigen Bildungsprogramms“³ (vgl. Dunn/Mulveon 2009: 3). 1969 verband Bloom (1969: 48) das Adjektiv „formative“ mit „assessment“ und verstand darunter „Feedback und Korrekturen in jeder Phase des Lehr-Lern-Prozesses“.⁴

In der Weiterentwicklung des Begriffs bezog man die formative Beurteilung auf alle von Lehrenden und/oder Lernenden durchgeführten Aktivitäten, die als Feedback zur Änderung der Lehr- und Lernaktivitäten dienen (vgl. Black/Wiliam 1998: 10). Ferner wurde die formative Beurteilung als Prozess im Unterricht verstanden, durch den das Lernen und die Lehre verbessert werden können, indem der Kenntnisstand und die mentalen Prozesse der Lernenden offengelegt werden, um folglich die nächsten Schritte auf ihre Bedürfnisse anzupassen (vgl. Dunn/Mulveon 2009: 2). Smits und Suñer sprechen in diesem Zusammenhang von einer „didaktischen Strategie“ (vgl. Smits/Suñer 2021: 5).

Die formative Beurteilung bezieht sich jedoch nicht nur auf die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, sondern umfasst auch Formen von Selbstbeurteilungen und Peer-Assessment (vgl. Peyer/Lüthi/Ravazzini 2023: 493) – bspw. die von manchen Lehrwerken bekannten Seiten zur Selbstevaluation der Lernzielerreichung mit Überschriften „Das habe ich gelernt“ oder „Das kann ich jetzt!“, wo die Lernenden ihren Kenntnisstand auf einer Skala angeben, Rückmeldungen von Mitschülerinnen und Mitschülern zu Kurzreferaten, Peer-Korrektur von Hausaufgaben und Peer-Erläuterungen u. Ä.

Im Mittelpunkt aller formativen Beurteilungsinstrumente und Aktivitäten steht immer der Lernprozess nicht das Resultat.⁵ Ihr Ziel besteht darin, den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, ihr Lernen selbst zu steuern und sie beim Lernen zu unterstützen. Die Schülerinnen und Schüler erfahren in der formativen Beurteilung sowohl die Lernziele und Erfolgskriterien als auch ihren Kenntnisstand, inklusive möglicher Fehlkonzepte. Aufgrund der Diagnostik wählen sie –

¹ In der Fachliteratur verwendet man unterschiedliche Bezeichnungen: *Instrumente*, *Techniken*, *Aktivitäten*. Die Bezeichnung *Instrumente* fokussiert jedoch meistens die Materialien zur formativen Beurteilung, bspw. Arbeitsblätter, beachtet aber nicht besonders den Prozess ihrer Anwendung. Die Bezeichnung *Techniken* akzentuiert zwar den Vorgang, wird aber unterschiedlich verstanden (s. Debatte zu Lerntechniken und Lernstrategien, vgl. Ballweg et al. 2020: 95). Die Bezeichnung *Aktivität* wird für Lehrverfahren verwendet und beinhaltet zugleich in ihrem Stamm aktive Beteiligung (der Schülerinnen und Schüler). Es kann auch die Verwendung spezifischer Materialien (*Instrumente*) einschließen. Da diese Merkmale für den Gegenstand der Studie am besten zutreffen, wird die die Bezeichnung *Aktivität* gebraucht.

² Der Beitrag entstand im Rahmen des Projekts KEGA 001UPJŠ-4/2023 Implementácia formatívneho hodnotenía do výučby na základnej škole so zameraním na digitálnu formu (2023 – 2025).

³ „the evaluation of an ongoing and malleable educational program“ (Dunn/Mulveon 2009, 3)

⁴ “feedback and correctives at each stage in the teaching-learning process”

⁵ Auf das Lernresultat fokussiert die bereits in der obigen Fußnote genannte *summative Evaluation/summative assessment*.

unterstützt durch Lehrkräfte – die nächsten passenden Lernschritte, in denen sie das vorhandene Wissen umstrukturieren und neu organisieren. In der Auseinandersetzung mit Peers, Lehrkraft und/oder zusätzlichen Lernmaterialien können sie dann die Zone der nächsten Entwicklung (ZPD nach Wygotski) erreichen. Durch die formative Beurteilung werden sie dazu motiviert, den eigenen Lernprozess zu reflektieren und Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen (vgl. Ganajová et al. 2021a). Durch diese Ausrichtung entspricht die formative Beurteilung den Anforderungen an die Beurteilung im schülerorientierten Unterricht (vgl. Lojová 2022: 166). Zugleich fördert sie das Lernen im Sinne konstruktivistischer Lerntheorien (vgl. Smit 2009: 310).

Den Lehrpersonen ermöglicht die formative Beurteilung, die Transformation vom vermittelten Lernstoff zu den Lernergebnissen zu verfolgen, die eigene Unterrichtspraxis anhand empirischer Beweise kritisch zu betrachten und so an eigenen pädagogischen Kompetenzen zu arbeiten. Überdies soll die formative Beurteilung dank der intensiven Interaktion zwischen den Lehrenden und Lernenden die „Bildungspartnerschaft“ der beiden Seiten – der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkraft – stärken (vgl. Ganajová et al. 2021b: 59).⁶

2 Forschungsstand zur Wirksamkeit der formativen Beurteilung

Die Forschung über die Wirksamkeit der formativen Beurteilung konzentriert sich im englischsprachigen Raum (GB, NZ, USA). Empirische Befunde sind jedoch nicht eindeutig. Einerseits werden Schlüsse gezogen, dass formative Beurteilung die Leistungen der Schülerinnen und Schüler sowie die allgemeine Qualität der Bildung verbessert (vgl. Black/Wiliam 1998,⁷ Black/Wiliam, 2005, Bell/Cowie 2001, Allal/Lopez 2005, Hattie/Tiperley 2007 zit. in Ganajová et al. 2021: 56), die Geschwindigkeit des Lernens erhöht (vgl. Flórez/Sammons 2013, Wiliam 2011 zit. in Ganajová et al. 2021: 56) und dass die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit bekommen, die Lerninhalte tiefer zu verstehen, statt sich nur auf die Leistung selbst zu konzentrieren (vgl. Schunk/Swartz 1993 zit. in Ganajová et al. 2021b: 56). Ferner stellten Miller und Lavin (2007) in ihrer explorativen Längsschnitt-Studie eine positive Wirkung der formativen Beurteilung auf den Selbstwert und die Kompetenzeinschätzungen der Schülerinnen und Schüler fest (zit. in Smit/Engeli 2016).

Andererseits belegen Studien (Andrews 2011, King 2003, Tuominen 2008, Yin et al. 2008 zit. in Ganajová et al. 2021b: 59) keinen signifikanten Einfluss der formativen Beurteilung auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler.

Smit (2009: 10) klagt, dass in den amtlich deutschsprachigen Ländern zwar vor allem Winter (2004) und Bohl (2004) die Vorzüge der formativen Beurteilung aus der theoretischen Sicht erläutern, jedoch gäbe es in jenem Sprachraum nur wenig empirische Forschung zum Thema. In seiner eigenen Forschung ermittelte er unter den untersuchten Schülerinnen und Schülern des 8. und 9. Jahrgangs einen tendenziell stabilen positiven Zusammenhang zwischen der formativen Beurteilung und der Einschätzung der Selbst- und Methodenkompetenz durch die Schülerinnen und Schüler, wobei er unter der Selbstkompetenz motivationale Überzeugungen im Zusammenhang mit Beurteilungssituationen und unter der Methodenkompetenz Verhaltenspräferenzen bezüglich der Anwendung von Lernstrategien versteht. Diese Effekte ließen sich aber für den 8. Jahrgang nur mit den Schülereinschätzungen, nicht aber mit den Lehrpersoneneinschätzungen

⁶ Die slowakische Fachliteratur verwendet keine einheitliche Terminologie bezüglich der formativen Beurteilung. Obwohl der Terminus „formatívne hodnotenie“ oft verwendet wird, werden auch andere Benennungen, die unterschiedliche Aspekte dieses Konzepts akzentuieren wie „hodnotenie učenia sa“, „autentické hodnotenie“, „hodnotenie podporujúce učenie a učenie sa“ und „rozhvíjajúce hodnotenie“ genutzt (vgl. Ganajová et al. 2021b: 46–47).

⁷ Allerdings werfen Dunn/Mulveon (2009: 5) der häufig zitierten Studie von Black/Wiliam (1998) eine unangemessene Übergeneralisierung der Ergebnisse ausgewerteter Studien vor.

nachweisen. Überdies, Effekte auf der Individualebene erwiesen sich als häufiger und stärker als solche auf der Klassenebene. Die Interviews mit den Lehrkräften zeigten, dass nicht alle Involvierten der formativen Beurteilung zugeneigt waren. Der größte Widerstand für eine nachhaltige Wirkung der formativen Beurteilung sieht der Forscher in der Notenorientierung, sowohl der Lernenden wie auch der Lehrpersonen. (vgl. Smit 2009: 311–312)

Die empirischen Forschungen zum Einsatz der formativen Beurteilung in der Slowakei führten Orosová et al. (2019) und Ganajová et al. (2019) durch, wobei sie den Unterricht naturwissenschaftlicher Fächer, Mathematik und Informatik fokussieren. Sie führten eine Umfrage unter Lehrenden und Quasiexperimente mit Grund- und Gymnasialschülern durch, die mit Instrumenten formativer Beurteilung innerhalb von fünf Monaten mindestens einmal pro Woche arbeiteten. Die wichtigsten Ergebnisse summierten Ganajová et al. (2021b) in ihrer Monografie:

- 1) Slowakische Lehrkräfte der Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik bevorzugen die summative⁸ gegenüber der formativen Beurteilung (Ganajová et al. 2021b: 77).
- 2) Von den vorgelegten Instrumenten formativer Beurteilung (E-Portfolio, Metakognition, Schülerumfrage, Mindmap, Selbst- und Peer-Beurteilung) verwenden die Befragten am häufigsten die Selbst- und Peer-Beurteilung. Allerdings entspricht die Form der eingesetzten Selbst- und Peer-Beurteilung nicht immer der Philosophie der formativen Beurteilung und schränkt sich manchmal nur auf einen Notenvorschlag ein (vgl. Ganajová et al. 2021b: 77, 282–285).
- 3) Die formative Beurteilung wird im Kontext naturwissenschaftlicher Fächer eher an den Grundschulen (Sekundarbereich I bzw. ISCED 2) als an Gymnasien (Sekundarbereich II bzw. ISCED 3A) realisiert (vgl. Ganajová et al. 2021b: 286).
- 4) Bezüglich der Berufserfahrung der Lehrpersonen und der Anwendung der formativen Beurteilung wurde kein signifikanter Zusammenhang gefunden (vgl. Ganajová et al. 2021b: 284).
- 5) Der Einsatz der formativen Beurteilung hatte in der experimentellen Gruppe teilweise einen positiven Effekt auf die untersuchten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Ganajová et al. 2021b: 303, 322).⁹
- 6) Vom Einsatz der formativen Beurteilung profitieren eher Schülerinnen und Schüler mit einer sehr guten und durchschnittlichen Leistung. Eine signifikante Verbesserung (der Forschungskompetenzen) der ausgezeichneten Lernenden wurde nicht festgestellt (vgl. Ganajová et al. 2021b: 321, 324).

⁸ Die summative Beurteilung fokussiert das Lernergebnis am Ende des Lernprozesses. Sie wird z.B. in Form eines Tests nach Abschluss einer Lektion realisiert und ist oft mit Notenvergabe verbunden.

⁹ Im Einklang mit der Ausrichtung der Forschung auf Naturwissenschaft wurde im Sekundarbereich I die Entwicklung der Fähigkeit, Annahmen zu formulieren, und der Fähigkeit, nach einer Anleitung zu verfahren, erforscht. Bei der Fähigkeit, Annahmen zu formulieren, wurde in der experimentellen Gruppe im Pretest-Posttest-Vergleich eine signifikante Verbesserung ermittelt.

Im Sekundarbereich II wurden die sog. Forschungskompetenzen untersucht: die Fähigkeit eine Hypothese zu formulieren, ein Verfahren zu planen (abhängige und unabhängige Variablen sowie Beziehungen zwischen ihnen zu identifizieren), die erhobenen Daten in Tabellen und Grafiken zu transformieren, die Beziehungen zwischen den Variablen anhand von Tabellen zu bestimmen, die Beziehungen zwischen den Variablen anhand von Grafiken zu bestimmen, die Genauigkeit der Daten zu bestimmen (Fehlerquellen zu identifizieren). Eine signifikante Verbesserung wurde in der experimentellen Gruppe im Pretest-Posttest-Vergleich nur bei dem Item „ein Verfahren zu planen (abhängige und unabhängige Variablen sowie Beziehungen zwischen ihnen zu identifizieren)“ festgestellt.

- 7) Jungen ziehen mehr Nutzen aus der formativen Beurteilung als Mädchen. Beide Gruppen erreichten zwar in einem Pretest-Posttest-Vergleich eine Verbesserung, sie war aber nur bei den Jungen signifikant¹⁰ (vgl. Ganajová et al. 2021: 324).

Eine Untersuchung unter DaF-Lehrenden und Lernenden in der Slowakei ist der Verfasserin nicht bekannt. Es lässt sich nur vermuten, dass die DaF-Lehrkräfte einerseits dank dem Europäischen Sprachportfolio und den Selbstevaluationsbögen in Lehrwerken im Hinblick auf die Kenntnisse der Instrumente formativer Beurteilung ein wenig besser abschneiden. Andererseits hemmen die eher auf die summative Beurteilung orientierte Lehrkultur in der Slowakei und der mit der formativen Beurteilung verbundene hohe Zeitaufwand wahrscheinlich ihre Implementierung, sodass im DaF-Unterricht in der Slowakei eher ein rarer Einsatz der formativen Beurteilung zu erwarten ist.

3 Aktionsforschung

Die vorliegende Studie versteht sich als eine erste explorative Annäherung an die Thematik und setzt sich zum Ziel, einige weniger bekannte, bzw. im DaF-Unterricht seltener eingesetzte Aktivitäten der formativen Beurteilung vorzustellen und in der Aktionsforschung zu evaluieren, d.h. sie im regulären DaF-Unterricht zu erproben, ihre Anwendbarkeit auch unter der Berücksichtigung der Meinungen von Lernenden zu reflektieren und sie eventuell weiterzuentwickeln.

Die Aktionsforschung ist eine Art der Lehrforschung, die von Praktikern für Praxis mit der Intention, Vorschläge für die Verbesserung des Unterrichts zu liefern, realisiert wird. Sie setzt bei Fragen an, die von der Unterrichtspraxis ausgehen und die die Lehrenden selbst durch Aktion, d.h. durch den Unterricht zu beantworten versuchen, wobei sie den Prozess dokumentieren und relevante Daten sammeln. Die Auswertung von Daten führt in der Aktionsforschung zur Reflexion, mit der sich ein Zyklus abschließt. Der Forschungsprozess kann, muss aber nicht in weiteren Zyklen fortgesetzt werden, indem ein modifizierter Unterricht geplant, durchgeführt und reflektiert wird (vgl. Feldmeier 2014: 258–262).

3.1 Forschungsfragen

Folgende zwei Komplexe von Fragen stehen im Zentrum der Aktionsforschung – der erste peilt die Perspektive der Schüler und Schülerinnen, die zweite der Lehrkraft an:

- 1) Wie nehmen die Lernenden die einzelnen Aktivitäten der formativen Beurteilung wahr? (Stößt die Aktivität bei ihnen auf Interesse? Wie schätzen die Lernenden selbst den Beitrag der Aktivität für Förderung ihres Lernens ein?)
- 2) Wie anwendbar zeigt sich die jeweilige Aktivität im Unterricht? Welche Lerneffekte sind zu beobachten?

¹⁰ Die Autorinnen begründen dies mit einem höheren Interesse von Schülern am „Lernen für reales Leben“. In anderen Studien zeigte sich das Geschlecht hingegen als kein ausschlaggebender Faktor für die Effekte der formativen Beurteilung (vgl. Ajogbele 2013, Afghari/Asadifard 2019 zit. in Ganajová et al. 2021: 324).

3.2 Teilnehmende und methodisches Vorgehen

Die Aktionsforschung wurde 2023 mit zwei Lerngruppen an einem slowakischen Gymnasium mit insgesamt vierundzwanzig 15-16-jährigen Schülerinnen und Schülern auf dem A1-A2-Niveau durchgeführt. An diesem Sprachniveau orientierte sich die Gestaltung der Instrumente und Aktivitäten formativer Beurteilung. Es wurden folgende Aktivitäten evaluiert:

- Selbstständiges Schlussziehen (vgl. Ganajová et al. 2021c)
- Erinnerungsmatrix (vgl. Greutmann 2019: 5)
- Drei Wahrheiten und eine Lüge (vgl. Smits/Suñer 2021)¹¹
- von den Schülerinnen und Schülern selbst verfasste Fragen für eine Klassenarbeit (vgl. Greutmann 2019: 10).

Die Aktivitäten wurden in jeweils einem Zyklus erprobt. Die Schülerinnen und Schüler beurteilten sie meistens unmittelbar nach ihrem Einsatz in fokussierten Gruppeninterviews in Hinblick auf ihre Attraktivität und des geschätzten Potentials für die Förderung ihres Lernens. Die Sprache der Interviews war die Muttersprache der Lernenden, damit sie im Ausdruck ihrer Meinungen durch eingeschränkte Fremdsprachenkenntnisse nicht behindert werden. Die Aussagen der Lernenden wurden aufgenommen, übersetzt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse triangulierte die forschende Lehrerin mit teilnehmenden Beobachtungen im Unterricht und sprachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler in der nachfolgenden Übungsphase oder in summativen Tests. Anhand der gesammelten Daten evaluierte sie das Instrument sowie seine Anwendbarkeit im Unterricht. In der Folge modifizierte sie einige Instrumente und/oder die Anleitungen für begleitende Aktivitäten im Unterricht.

3.3 Ergebnisse zum Einsatz einzelner Instrumente

3.3.1 Selbstständiges Schlussziehen

In naturwissenschaftlichen Fächern verwendet man als Instrument formativer Beurteilung die sog. Schlussfolgerungskarte, die den Denkprozess in drei Schritten steuert:

- 1) „Was beobachte ich?“
- 2) „Was weiß ich?“
- 3) „Was kann ich schlussfolgern, wenn ich meine Beobachtungen mit dem vorhandenen Wissen verbinde?“ (vgl. Ganajová et al. 2021c).

Das Instrument erinnert an die in der Fremdsprachendidaktik bekannte induktive Grammatikvermittlung, bei der die Schülerinnen und Schüler versuchen, anhand der präsentierten Beispiele selbst die grammatikalische Regel zu entdecken. Das Ziehen von Schlussfolgerungen ist für die Schüler in der Regel interessanter, wenn sie kooperativ vorgehen können, d.h. in Paaren oder kleinen Gruppen arbeiten können. Die Formulierung der Regel sollte aber im Plenum erfolgen, wobei die Lehrkraft die Arbeit leitet. Dies ist in dreierlei Hinsicht wichtig:

- 1) Die Lehrperson garantiert mit ihrem Wissen, dass die entdeckte grammatikalische Regel tatsächlich richtig und vollständig ist.

¹¹ Die referierte Studie verweist auf eine Toolbox mit Beschreibungen verschiedener Aktivitäten zur formativen Beurteilung, die online unter der folgenden Adresse veröffentlicht wurde: [Activities | Formative Evaluation in Education | University of Antwerp \(uantwerpen.be\)](https://www.uantwerpen.be/en/activities/formative-evaluation-in-education).

- 2) Sie kann die Regelfindung beschleunigen, indem sie die Lernenden anleitet, ihnen Hilfsfragen stellt oder auf bestimmte Merkmale hinweist.
- 3) Die Ablehnung oder Bestätigung von Teilhypothesen durch die Lehrkraft gibt den Schülerinnen und Schülern Sicherheit, was aus lernpsychologischer Sicht wichtig ist (vgl. Gwiasda 2005: 51).

Anhand dieser zwei ähnlichen Ansätze wurde der folgende Unterrichtsvorschlag vorbereitet, wobei das Lernmaterial gemäß der Schülerkenntnisse zweisprachig gestaltet wurde.

Lernstoff: Wechselpräpositionen + Dativ/Akkusativ

Notwendige Vorkenntnisse der Lernenden:

Deklination der Substantive im Dativ, Wortschatz zum Thema „Wohnung“, „Schule“, „Stadt“, Verstehen von Bedeutungsunterschieden zwischen legen/liegen, stellen/stehten, sitzen/setzen

Meno žiaka:	Trieda:	Dátum
Otázky: 1. Ktorý pád sa používa v príslovkových určeníach miesta, keď hovoríme o polohe, že sa niekde niečo nachádza alebo sa tam deje? 2. Ktorý pád sa používa v príslovkových určeníach miesta, keď hovoríme, že niekto/niečo sa niekam dostáva?		
Čo viem? Tvary člena v <u>datíve</u> : mužský rod: ženský rod stredný rod.... Tvary člena v <u>akuzatíve</u> : mužský rod: ženský rod stredný rod.....		
Čo pozorujem? Sústreď sa na zmenu tvaru člena a na sloveso, ktoré je vo väzbe.		
		Aký je to pád?
in den Schrank legen		Čo vyjadruje fráza? <input type="checkbox"/> vec sa na miesto dostáva <input type="checkbox"/> vec na mieste už je
in dem Schrank sein		<input type="checkbox"/> vec sa na miesto dostáva <input type="checkbox"/> vec na mieste už je
auf den Tisch stellen		<input type="checkbox"/> vec sa na miesto dostáva, niekto ju tam kladie <input type="checkbox"/> vec na mieste už je
auf dem Tisch liegen		<input type="checkbox"/> vec sa na miesto dostáva <input type="checkbox"/> vec na mieste už je
in die Schule gehen		<input type="checkbox"/> osoby sa dostávajú na miesto <input type="checkbox"/> osoby sú už na danom mieste

in der Schule lernen			<input type="checkbox"/> osoby sa dostávajú na miesto <input type="checkbox"/> osoby už na danom mieste sú
in die Stadt fahren			<input type="checkbox"/> osoby sa dostávajú na miesto <input type="checkbox"/> osoby sú už na danom mieste
in der Stadt einkaufen			<input type="checkbox"/> osoby sa dostávajú na miesto <input type="checkbox"/> osoby sú už na danom mieste
in das Bett gehen			<input type="checkbox"/> osoby sa dostávajú na miesto <input type="checkbox"/> osoby sú už na danom mieste
in dem Bett liegen			<input type="checkbox"/> osoby sa dostávajú na miesto <input type="checkbox"/> osoby sú už na danom mieste
auf das Sofa springen			<input type="checkbox"/> mačka sa dostáva na miesto <input type="checkbox"/> mačka už je na danom mieste
auf dem Sofa schlafen			<input type="checkbox"/> osoby sa dostávajú na miesto <input type="checkbox"/> osoby sú už na danom mieste
Čo z toho vyvodzujem?	Pri príslovkových určeníach miesta, ktoré vyjadrujú smer, používame pád ... Pýtame sa na ne Kam? /Wohin? Pri príslovkových určeníach miesta, ktoré vyjadrujú polohu, používame pád ... Pýtame sa na ne Kde? /Wo?		

Abb.1: Schlussfolgerungskarte zu Wechselpräpositionen

Verfahren und Beobachtungen der Durchführung: Die Schlussfolgerungskarte wurde eingesetzt, nachdem der Lernstoff einige Wochen zuvor deduktiv im Frontalunterricht vermittelt worden war, aber die Lernenden im spontanen Gebrauch immer noch Fehler machten. Mithilfe der Schlussfolgerungskarte sollten Informationen über Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler erhalten und ihr Lernen durch Kontrastierung sprachlicher Beispiele und durch Visualisierungen gefördert werden. Die Visualisierung schien insoweit wichtig, als der Kasus zwar nach einer linguistischen Position nur den Bezug zwischen Verb und Ergänzungen ausdrückt bzw. den Zusammenhalt innerhalb einer Präpositionalphrase formal kennzeichnet; nach einer anderen Position aber einen

Beitrag zur Bedeutung leistet: der Akkusativ kommt i.R. bei Ausdrücken vor, die eine Handlung fokussieren (vgl. Barkowski et al. 2015: 96). Gerade diese Handlungen wurden visualisiert.

Die Schülerinnen und Schüler füllten das Arbeitsblatt (Abb. 1) selbstständig aus, wobei sie trotz der Erwartung nicht in Paaren, sondern einzeln arbeiteten. Die Erfolgsquote der Lösungen war relativ hoch. Anschließend erarbeitete die Klasse eine Liste von Verben, die Akkusativ und Dativ bei Wechselpräpositionen regieren. Beim weiteren Üben war die Mehrheit der Klasse erfolgreich, nur einige Lernende hatten noch Probleme mit dem richtigen Interrogativpronomen als Hilfe für die Kasusbestimmung. Sie bekamen aber von den anderen einen Lerntipp und eine hilfreiche Mnemotechnik für das Merken der Regel: *Kam* – Akkusativ, *Kde* – Dativ. In Gesamtübungen zu Präpositionen übergeneralisierten wenige Schüler die gelernte Regel und verwendeten Akkusativ falsch auch mit der Präposition „zu“, was zur Wiederholung des Präpositionssystems führte, um auch diese Wissenslücke zu schließen und den richtigen Gebrauch der Präpositionen zu fördern.

Reflexion der Lernenden: In ihrem Feedback beurteilten die Lernenden die Aktivität als hilfreich und die Anzahl der Beispiele – die die Lehrkraft für ziemlich hoch hielt – doch als angemessen. Ein Schüler hob den positiven Einfluss der Bilder auf das Regelverstehen hervor (vgl. Gruppeninterview 1 Gruppe N1, 7.11.2023)

Reflexion der Lehrkraft: Die durchgeführte Aktivität ermöglichte, die Lücken in Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Unsicherheiten im Gebrauch der Präpositionen aufzudecken und sie zu beseitigen. Neben dem Einsatz der Schlussfolgerungskarte wurde die Festigung des Lernstoffs durch Austausch von Lerntipps, weitere Systematisierung und Übungen gefördert. Anhand dieser Unterrichtserfahrungen wurde die Schlussfolgerungskarte um die Mnemohilfe, eine Liste der typischen Verben mit Akkusativ und Dativ und eine Liste der Wechselpräpositionen ergänzt (s. Anhang 1).

In dem nachfolgenden summativen Test zu Präpositionen eine Woche nach dieser Aktivität erreichte die Lerngruppe die durchschnittliche Erfolgsquote 91,3%.

3.3.2 Erinnerungsmatrix

Die Erinnerungsmatrix ist eine einfache Tabelle, die bei der Organisation des Wissens hilft. Mit dieser Tabelle kann die Lehrperson feststellen, ob die Schülerinnen und Schüler das Basiswissen beherrschen und wie gut sie dieses zu organisieren vermögen (vgl. Greutman 2019: 5). Bezogen auf den Fremdsprachenunterricht meint es z.B. das Sprachsystem mit seinen grammatikalischen Regeln zu verstehen.

Lernstoff: Satzgliedstellung in verschiedenen Satzarten

Notwendige Vorkenntnisse der Lernenden:

Kenntnis der Satzglieder aus dem muttersprachlichen Unterricht

druh vety	podmet	sloveso v určitom slovesnom tvare v prísudku (vyčasované sloveso)	predmet, príslovkové určenie	súčasti prísudku (neurčitky, prídavia, odlúčiteľné predpony)
oznamovacia veta	- na 1. mieste - za určitým slovesným tvarom v prísudku (vyčasovaným slovesom)	na 2. mieste	- zvyčajne za určitým slovesným tvarom v prísudku (vyčasovaným slovesom) - na 1. mieste	na konci vety
opytovacia veta zisťovacie otázky	na 2. mieste	na 1. mieste	za podmetom	na konci vety
opytovacia veta doplňovacie otázky	vyjadrený opytovacím zámenom na 1. mieste	na 2. mieste	za určitým slovesným tvarom v prísudku	na konci vety
rozkazovacia veta	2. os. sg. a pl. vynechaný 1. a 3. os. pl. za vyčasovaným slovesom	na 1. mieste	- za určitým slovesným tvarom v prísudku - za podmetom	na konci vety

Tab. 1: Erinnerungsmatrix zur Syntax in verschiedenen Satzarten

Verfahren und Beobachtungen der Durchführung: Den Impuls mit einer Erinnerungsmatrix zu arbeiten, gaben wiederholende Fehler in der Satzgliedstellung im freien schriftlichen Ausdruck der Schülerinnen und Schüler, trotz der Tatsache, dass die Satzgliedstellung bei der Behandlung unterschiedlicher grammatischer Phänomene (Fragesätze, Objekt im Deutschen, Adverbialbestimmungen, Modalverben, trennbare Verben, Imperativ) erklärt wurde.

Im ersten Schritt der formativen Beurteilung sollten die Lernenden die vorgelegte leere Tabelle nach den Angaben in der ersten Zeile ergänzen, was jedoch nicht gelang – sie konnten sich an die syntaktischen Regeln nicht erinnern.

Folglich präsentierte die Lehrkraft im Sinne der induktiven Grammatik Satzbeispiele, in denen man gemeinsam die Satzglieder bestimmte. Die Schülerinnen und Schüler visualisierten dann die Satzgliedstellung mithilfe von Buntpapieren, wobei sie das jeweilige Satzglied immer mit derselben Farbe darstellten. Die farbigen Schemata wurden als Strukturmodelle für die einzelnen Satzarten an die Tafel geklebt. Mit dieser Aktivität sollten die Lernenden des visuellen sowie des motorischen Lerntyps gefördert werden. Da aber die Lernenden die Karten für die Satzglieder selbst beschrifteten, war die Aktivität zeitaufwendig. Anschließend formulierte man gemeinsam die Regel für den Aussagesatz und kontrastierte man sie in einem Lehrgespräch mit der Regel im Englischen. In englischen Sätzen nämlich folgt, auch wenn diese mit einer Adverbialbestimmung beginnen, danach das Subjekt und das finite Verb des Prädikats hat die Dritt- nicht die Zweitstellung wie im Deutschen. Die Regeln für die weiteren Satzarten formulierten die Lernenden anhand der farbigen Satzstrukturmodelle an der Tafel selbst, die Kontrolle verlief im Plenum.

Reflexion der Lernenden: In ihrem Feedback beurteilten die Lernenden die Aktivität als ansprechend und hilfreich für die Wiederholung der Wortfolge. Die zeitaufwendige, verspielte, mit Bewegung verbundene, farbige Visualisierung der Satzgliedfolge an der Tafel nahmen sie trotz der Befürchtungen der Lehrkraft nicht als kindische Aktivität wahr, sondern schätzten diese als Hilfe für Lernende „mit einem fotografischen Gedächtnis“ (vgl. Gruppeninterview 2, Gruppe N1, 7.11.2023). Die Kontrastierung deutscher und englischer Grammatik – erwähnten sie spontan aber als keine Lernhilfe.

Reflexion der Lehrkraft: Die Aktivität zeigte sich als zeitintensiv, die Lernenden arbeiteten aber gut mit. Die Einbindung von Bewegung und Visualisierung führte zur Belebung des Unterrichts, der an Gymnasien oft sehr textbelastet ist. Dank der abwechslungsreichen Unterrichtsschritte konnten sich die Lernenden relativ lange auf die Behandlung der Syntax konzentrieren. Weil sie aber die Karten zur Visualisierung selbst bastelten, dauerte dieser Schritt unnötig lange. Für den nächsten Zyklus scheint es günstiger, mit vorgefertigten Karten zu arbeiten.

Bei der Satzanalyse ist es wichtig, eine einheitliche linguistische Terminologie zu verwenden, also eine solche, die in der Schule sowohl im erstsprachlichen Unterricht als auch im Unterricht der anderen Fremdsprache verwendet wird, um das vorhandene Wissen der Schülerinnen und Schüler effektiv zu nutzen – d.h. die in dieser Erinnerungsmatrix verwendete Terminologie muss je nach der Lerngruppe angepasst werden. Von der Systematisierung in der Erinnerungsmatrix scheinen besonders die Lernenden zu profitieren, die einen reflexiven Lernstil haben (vgl. Ballweg et al. 2020: 60).

Die Lernenden bezeichneten die Aktivitäten mit der Erinnerungsmatrix als hilfreich und auch in der Anwendungsphase entstand der Eindruck, dass sie den Lernstoff genügend beherrschen. Dennoch machten manche im summativen Test gelegentlich noch Syntaxfehler in Aussagensätzen, wobei man erstens einen negativen Transfer aus dem Englischen und zweitens Fehler nach den Konnektoren „dann“ und „deshalb“ beobachten konnte, die noch nicht behandelt wurden.

Diese Erfahrung motivierte die forschende Lehrerin, die Matrix um weitere Satzverbindungen zu ergänzen. In der Schulpraxis ist es empfehlenswert, dafür eine Extra-Seite am Ende des Heftes auszugliedern. Die Lernenden arbeiten dann kontinuierlich mit diesem syntaktischen Überblick und ergänzen ihn mit jedem neuen syntaktischen Lernstoff (s. Anhang 2). Die Lernenden des visuellen Lerntyps können ihn je nach dem eingeführten System farblich ausführen. Zur Fixierung des Regelsystems sind natürlich Anwendungsübungen nötig.

3.3.3. Drei Wahrheiten und eine Lüge

Diese Aktivität ermöglicht den Lernenden zu zeigen, was sie vom Lernstoff verstanden haben. Zu dem erhaltenen Input formulieren sie Aussagen, wovon drei richtig und eine falsch sein sollte. Es ist also kein besonderes von der Lehrkraft entwickeltes Instrument notwendig. Anschließend bestimmen die Zuhörerinnen und Zuhörer, welche Aussagen falsch und welche richtig sind. Die Aktivität kann im Plenum oder in Kleingruppen durchgeführt werden. Um mehrere Schülerinnen und Schüler zu aktivieren, können farbige Abstimmungskarten (z. B. eine rote für die Lüge und eine grüne Karte für die Wahrheit) verwendet werden. Die Lernenden können dann gleichzeitig angeben, was sie für falsch und was sie für richtig halten. Die Lügen sollen nachher besprochen und berichtigt werden. Aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik werden hier rezeptive und produktive Sprachaktivitäten miteinander verzahnt. Wenn der Ausgangspunkt ein Lesetext ist, wird er überdies durch die mündlich präsentierten Aussagen um ein thematisch verbundenes Hörverstehen ergänzt. Die Aktivität erlaubt also ein Training mehrerer Fertigkeiten.

Verfahren und Beobachtungen der Durchführung: Die Aktivität wurde mit einer Präsentation zu einem landeskundlichen Thema – Vorstellung des Bundeslandes Niedersachsen – verbunden. Die Lernenden sollten sich während der Präsentation Notizen machen und von diesen als Hausaufgabe drei richtige und eine falsche Aussage formulieren. Da diese Aufgabenstellung für sie

neu war, bekamen sie den Hinweis, sich bei ihren Formulierungen an das bekannte Format der Richtig-Falsch-Übung zu orientieren.

Die Abstimmung über die Aussagen erfolgte als Wiederholung am Anfang der nächsten Stunde im Plenum, wobei drei Runden stattfanden und der/die Fragende Rückmeldungen zu den Abstimmungen gab. In ihren Aussagen übernahmen die Lernenden teilweise wortwörtliche Formulierungen von den Slides der Präsentation. Ein Teil der Aussagen bezog sich in allen Runden auf die geografischen Grunddaten, sonst setzten die Lernenden unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte. Nach der inhaltlichen Bearbeitung der Fragen wurde auch die Sprachform der Aussagen fokussiert und die Fehler gemeinsam korrigiert.

Reflexion der Lernenden: In ihren ersten Rückmeldungen beurteilten die Lernenden diese Aktivität als „unterhaltsam“ und „interessant“. Sie nahmen sie als „ein Spiel“, bzw. als „ein Quiz“ als „Lernen durch ein Spiel“ wahr (vgl. Gruppeninterview 3, Gruppe DSD1, 22.11.2023).

Die spezifische Frage nach den Lerneffekten beantworteten sie wie folgt:

- Mir gefallen die drei Wahrheiten und eine Lüge, denn sonst vergesse ich die Präsentation schnell. Hier musste ich mir aber Notizen zu dem Gehörten machen. Das bleibt dann länger hängen – mindestens etwas davon.
- Aber jeder hat andere Notizen. Bei manchen Aussagen kannte ich nicht die Antwort. Ich habe geraten oder so ... oder schaute herum, was die anderen machen.

Wie gingen Sie da bei der Formulierung der Aussagen vor?

- Ich habe damit gearbeitet, was ich in meinen Notizen festgehalten habe. Ich habe die Aussagen willkürlich zusammengestellt; nicht versucht, zu jedem Teilthema etwas zu schreiben. Ich habe mich nicht an etwas festgehalten, was mir besonders wichtig war.
- Ich habe die häufigsten Informationen ausgewählt, die ich verstanden habe und für wichtig halte. Beim Formulieren war für mich auf jeden Fall wichtig, dass der Satz sinnvoll und grammatikalisch korrekt war. (Gruppeninterview 3, Gruppe DSD1, 22.11.2023).

Führte man das Thema der Abstimmung weiter, so gaben die Lernenden an, dass sie versuchten, selbstständig auf die Aussagen zu reagieren. Nach der Abstimmung der anderen richteten sie sich dann, wenn sie die Frage nicht beantworten konnten oder sich unsicher waren. Einen weiteren Beitrag der Aktivität sahen die Schülerinnen und Schüler auch in der Erweiterung des Wortschatzes (vgl. Gruppeninterview 3, Gruppe DSD1, 22.11.2023).

Reflexion der Lehrkraft: Da die Lernenden in dieser Aktivität selbst die Fragen und das Feedback geben, kommt es zu einer Änderung des traditionellen Lehrer-SchülerInnen-Verhältnisses, die Lernenden übernehmen die Unterrichtssteuerung selbst. Dadurch, dass der/die Fragende Rückmeldungen zu den Abstimmungen gab, beinhaltete die Aktivität auch das Peer-Assessment. In dieser Klasse funktionierte es dank einem günstigen Klassenklima sehr gut. In anderen Klassen ist möglicherweise die Vereinbarung besonderer Regeln notwendig. Überdies waren die Antworten nach der Präsentation der einen Lüge voraussehbar, deswegen soll man im nächsten Zyklus keine Vorgabe von der Zahl der richtigen und falschen Aussagen machen. Die Aktivität kann folglich in X Wahrheiten und Y Lügen umbenannt werden. Um die Dynamik des Unterrichts zu bewahren, scheinen insgesamt fünf Aussagen zu genügen.

Fokussiert man die Aussagen der Lernenden, betrafen manche unwichtige Details. Zum Vorschein kam bei manchen die mangelnde Fähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen (s. auch die Aussage eines Lernenden über die willkürliche Auswahl der Informationen). Im Unterricht müssen also die Verstehensstrategien mehr geübt werden. Die unterschiedliche Schwerpunktsetzung der Aussagen, die eine Schülerin für einen Nachteil hielt, kann aber auch als ein Vorteil betrachtet werden, da sie gegenseitiges Lernen ermöglicht. Beobachtet die Lehrkraft Zögern beim Abstimmen, soll es als Signal gelten, dass manchen Schülerinnen und Schülern die Inhalte unbekannt sind oder sie nicht genug verstehen. In dem Fall sollen auch die „Wahrheiten“ besprochen werden, damit nicht der falsche Eindruck entsteht, dass alle Schülerinnen und Schüler

den Lernstoff verstehen, obwohl sie sich nur konform mit Leistungsstarken verhalten. Die Auseinandersetzung mit zögernden Antworten ist auch ein Weg zu Lernzugewinnen.

Die sprachliche Produktion der Schülerinnen und Schüler ermöglichte, den Kenntnisstand in den Bereichen Wortschatz und Grammatik zu diagnostizieren; individuelles Feedback zu geben, den Wortschatz zu erweitern, Wortgebrauchsregeln zu klären und ergänzende grammatische Informationen zu geben.

Ein großer Mehrwert dieser Aktivität besteht darin, dass sie ohne große Vorbereitung nach unterschiedlichen Inputs realisierbar ist und Einsicht sowohl ins Textverstehen als auch ins sprachliche Können der Schülerinnen und Schüler gibt, worauf die die Lehrkraft reagieren kann.

3.3.4 Von den Schülerinnen und Schülern selbst verfasste Fragen für eine Klassenarbeit

Aufgaben für eine Klassenarbeit selbst zu schreiben und sie zu beantworten, ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, den Lernstoff zu wiederholen. Der Schülervorschlag zeigt der Lehrkraft, welche Inhalte die Lernenden als zentral erachten, was sie unter fairen Prüfungsfragen verstehen und wie gut sie ihre eigenen Fragen beantworten können. Das nachfolgende Feedback hilft den Schülerinnen und Schülern, eigene Fehlkonzepte zu erfassen und den Kenntnisstand zu verbessern (vgl. Greutmann 2019: 10). Wird den Lernenden versprochen, dass ihre Fragen teilweise bei der summativen Lernerfolgskontrolle einbezogen werden, kann es die Motivation der Schülerinnen und Schüler für die Wiederholung des Lernstoffs steigern.

Verfahren und Beobachtungen der Durchführung: Bei dem dritten Wiederholungstest im Schuljahr wurden die Schülerinnen und Schüler beauftragt, sich an der Gestaltung der Klassenarbeit zu beteiligen. Sie sollten die Aufgaben entwerfen, wobei sie sie genaue Vorgaben zu ihrer inhaltlichen Ausrichtung bekamen. Den Lernstoff betraf trennbare Verben, Deklination von Substantiven und Personalpronomina im Dativ, Plural der Substantive, Deklination des Interrogativpronomen „Wer“, Wortschatz zu menschlichen Eigenschaften, dem Tagesprogramm und der Uhrzeit. Die Lernenden entwickelten die Fragen zur Grammatik und zum Wortschatz. Die Aufgabenformate waren ihnen von vorigen Tests bekannt, sie entwarfen Lückentexte, Sätze zum Übersetzen, Satzsalate und Zuordnungsaufgaben. Insgesamt schrieb die Lerngruppe von sieben Schülerinnen und einem Schüler 42 Items für neun Testaufgaben. Der Schüler sammelte von allen die Fragen und Lösungen, erstellte ein gemeinsames Dokument und verschickte es an die Mitschülerinnen und die Lehrkraft. Sie gab den Lernenden das Feedback, wies auf die vorhandenen Fehler hin. Im summativen Test bildete der Anteil der von den Schülerinnen und dem Schüler verfassten Items 39%. Die von ihnen entwickelten Aufgabenformate wurden bis auf eines alle berücksichtigt. Die Lehrkraft generierte außerdem noch eine Aufgabe für schriftliche Produktion.

Reflexion der Lernenden: Die Schülerinnen und der Schüler drückten im fokussierten Interview Gefallen an dieser Aktivität der formativen Beurteilung aus, die ihnen half, den Lernstoff zu wiederholen. Allerdings fand der Schüler, der die Zusammenstellung der Aufgaben koordinierte, die Vorbereitungsphase anspruchsvoll. Verglichen mit anderen Leistungskontrollen im Fach Deutsch, fanden die Schülerinnen und der Schüler das Lernen für den Test mit selbst verfassten Fragen „besser aber komplizierter“ (Gruppeninterview 4, Gruppe DSD1, 22.11.2023).

Interessanterweise schätzen sie das Ausmaß der Vorbereitung unterschiedlich ein – Eine Schülerin gab an, sie lernte mehr für eine übliche Leistungskontrolle als für eine solche, an deren Gestaltung sie sich beteiligen, denn „die Unwissenheit, was alles in einer Leistungskontrolle vorkommen kann, führt zu einer intensiveren Vorbereitung“ aber auch zu mehr Stress. Eine andere Schülerin meinte wiederum, sie habe durch das selbstständige Verfassen der Fragen mehr gelernt, habe sich sicherer gefühlt. Sie habe nämlich gewusst, was sie erwarte und deswegen auch mehr gelernt. Die Reduktion von Stress war für mehrere Schülerinnen und Schüler ein wichtiger Aspekt. Die von der Lerngruppe erarbeiteten Aufgaben waren aber nicht das einzige Lernmaterial für die Testvorbereitung. Die Schüler nutzten auch eigene Notizen vom Unterricht, „lernten aus

dem Heft“. Das individuelle Lösen der Schüleraufgaben diene danach zur abschließenden Kontrolle (vgl. Gruppeninterview 4, Gruppe DSD1, 22.11.2023).

Reflexion der Lehrkraft: Die von den Lernenden vorgeschlagenen Aufgaben waren typologisch überraschend bunt, spiegelten gut den Lernstoff wider, ihr Schwierigkeitsgrad war ein wenig niedriger als in den Testaufgaben zu dem Lehrwerk. Die Lösungen waren größtenteils richtig, nur gelegentlich kamen Rechtschreibfehler oder grammatische Fehler vor. Der Arbeitsaufwand verbunden mit der Vorbereitung der Leistungskontrolle war für die Lehrkraft im Vergleich mit der Verwendung von Tests aus dem Lehrerhandbuch höher. Entwickelt sie aber die Aufgaben selbst, können gute Schüleraufgaben die Vorbereitung erleichtern. Eine wichtige Voraussetzung für gute Vorschläge sind genaue Vorgaben. Die Endfassung der Aufgaben bleibt natürlich in der Kompetenz der Lehrkraft, weil sie fachlicher und pädagogischer Expertise bedarf. Dennoch können sowohl die Lernenden als auch die Lehrperson von dieser Aktivität profitieren.

Die durchschnittliche Erfolgsquote im summativen Test war bei dieser Gruppe (DSD) 84,3%. Bei der Parallelgruppe, die denselben Test ohne die vorige formative Beurteilung schrieb, war die durchschnittliche Erfolgsquote 78,5%. In einem weiteren Test vor dem ersten Halbjahr erreichten beide Gruppen eine ähnliche durchschnittliche Erfolgsquote – 84,4% (DSD) und 84,2% (Parallelgruppe). Obwohl es sich um kein pädagogisches Experiment handelte und die Ergebnisse sich wegen der zu kleinen „Versuchsgruppe“ statistisch nicht auswerten lassen, deuten diese Ergebnisse an, dass wenn die Schülerinnen und der Schüler selbst einen Teil der Aufgaben in der Klassenarbeit verfassen, dies einen positiven Effekt auf ihre Leistung haben kann.

4 Fazit

Die Erprobung der ausgewählten Aktivitäten der formativen Beurteilung in der Unterrichtspraxis brachte folgende Ergebnisse:

- Die Schülerinnen und Schüler akzeptierten alle erprobten Aktivitäten. Das Gefallen an den Aktivitäten drückten sie explizit in den Interviews aus, es war aber auch in ihrer engagierten Mitarbeit im Unterricht beobachtbar. Es bleibt jedoch offen, ob sich dieses Interesse aus Neugier und Abwechslung im Unterricht ergab, und ob es auch beim wiederholten Einsatz der Aktivitäten zum Vorschein kommt.
- Alle erprobten Aktivitäten waren nach der Selbstauskunft der Lernenden bei der Wiederholung und Festigung des Lernstoffs hilfreich.
- Aus der Sicht der Lehrkraft, dienen die erprobten Aktivitäten sehr gut zur Diagnostik des Kenntnisstands, ggf. des Sprachkönnens und können lernfördernd wirken, wenn die Lehrperson und die (Mit)Lernenden mit den erhaltenen Informationen weiterarbeiten, individuelles Feedback geben und/oder weitere Übungen einführen.
- Durch kooperatives Lernen und gegenseitige Unterstützung der Lernenden als auch durch das demonstrierte Interesse der Lehrkraft, die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler kennenzulernen und die Kenntnislücken zu schließen, scheinen diese Aktivitäten zur Stärkung des Zusammenhalts in Lerngruppen und Besserung des Klassenklimas beizutragen.
- Der Einsatz der Instrumente *Schlussfolgerungskarte* und *Erinnerungsmatrix* im Unterricht war bei dem durchgenommenen Lernstoff und der unterrichteten Lerngruppe sehr zeitintensiv. Die Aktivität *von den Schülerinnen und Schülern selbst verfasste Fragen für eine Klassenarbeit* und die Vorbereitung für *X Wahrheiten und Y Lügen* können jedoch als Hausaufgaben vergeben werden und nehmen dann keine zusätzliche Zeit vom Unterricht. Vor allem letztere lässt sich flexibel, ohne viel Vorbereitung und nach unterschiedlichen

Inputs in den Unterricht integrieren. Unter den erprobten Aktivitäten ist sie wohl die kognitiv einfachste, die Erinnerungsmatrix zur Syntax samt der Begleitaktivitäten die anspruchsvollste.

- Der Einsatz der Aktivitäten erfordert Flexibilität der Lehrkraft, die Bereitschaft, den Plan für die Stunde nach den Bedürfnissen der Lernenden zu ändern sowie fachliches Wissen und methodisches Können, um diese Veränderungen z.B. Erklärungen und Zusatzübungen ad hoc durchzuführen. Eine notwendige Bedingung ist auch genügend Raum in Curricula, die zeitintensive formative Beurteilung zu realisieren.

Die durchgeführte Aktionsforschung konzentrierte sich nur auf vier Aktivitäten aus einem breiten Repertoire der Aktivitäten formativer Beurteilung. Zu diesen existieren zwar methodische Anleitungen, die Forschung zu ihren Auswirkungen ist der Verfasserin aber nicht bekannt, sodass ein direkter Vergleich der Ergebnisse der Aktionsforschung mit anderen Studien nicht möglich ist. Die qualitativ erfasste Bezeichnung der Lernenden der erfahrenen Aktivitäten als „hilfreich“ ebenso wie die ermittelten positiven Lerneffekte korrespondieren aber mit dem bisherigen Forschungsstand zu der formativen Beurteilung allgemein. Mit Schunk und Swartz (1993) (zit. in Ganajová et al. 2021b: 56) kann man konstatieren, dass die Schülerinnen und Schüler die Lerninhalte tiefer verstanden haben. Im Gegensatz zu Flórez/Sammons (2013), Wiliam (2011) (zit. in Ganajová et al. 2021: 56) kann man jedoch von keiner höheren Geschwindigkeit des Lernens sprechen. Im Gegenteil, die Beschäftigung mit individuellen Fragen und Wissenslücken der Lernenden nach dem Einsatz eines diagnostischen Instruments war zeitintensiv. Die Tiefe des Lernens wurde durch Zeitaufwand erkauft. Die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler in Gruppeninterviews deuten auf individuelle Differenzen in der Wahrnehmung und Wirksamkeit der Aktivitäten hin, ebenso wie Smit (2009) feststellte. Der in den untersuchten Gruppen erfahrene positive Effekt auf das Klassenklima dank dem kooperativen Lernen wird in der Fachliteratur hingegen weniger oft erwähnt.

In den nachfolgenden Aktionsforschungen sollen weitere Aktivitäten unter die Lupe genommen werden. Sie sollen für den Einsatz im DaF-Unterricht angepasst, wo nötig mit konkretem Lernstoff verbunden und in der Schulpraxis erprobt werden. Wünschenswerterweise wäre zu ermitteln, bei welchen Lerntypen und Leistungsniveaus sie besonders positiv wirken. Anhand dessen soll dann konkretes Zusatzmaterial ausgearbeitet und an Lehrkräfte distribuiert werden.

Literaturverzeichnis

- Afghari, Amir/Asadifard, Akbar 2019: The effect of systemic implementation of formative assessment on male and female EFL learners 'academic achievement. *Research in English Language Pedagogy* 7/1. 71–90. Verfügbar unter: <https://sanad.iau.ir/Journal/relp/Article/896250> (abgerufen am 13.9.2023).
- Ajogbele, Oke James (2013): Effect of formative testing on students' achievement in junior secondary school mathematics. *European Scientific Journal* 8/8. 94–105. Verfügbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/328023395.pdf> (abgerufen am 16.9.2023).
- Allal, Linda/ Lopez, Lucie M. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. In: Looney, Janet (Hrsg.): *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD Publishing. 241–264. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/285321459_Formative_assessment_of_learning_A_review_of_publications_in_French (abgerufen am 10.9.2023).
- Andrews, Tiffany L. (2007): *The use of goal setting and progress self-monitoring with formative assessment in community college to increase academic achievement and self-efficacy* (Dissertation). Temple University. Verfügbar unter: <https://www.proquest.com/docview/853329849?parentSessionId=7BXqLAs3jzxgbnAlb6HND6ZooJMG11X8j7QF36GceuU%3D&sourcetype=Dissertations%20%20Theses> (abgerufen am 13.9.2023).
- Ballweg, Sandra et al. (2020): *DLL 2: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* Stuttgart: Klett Verlag.

- Barkowski, Hans et al. (2015): DLL 3: *Deutsch als fremde Sprache*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Bell, Beveley/ Cowie, Bronwen (2001). The characteristics of formative assessment in science education. *Science Education* 85/5, 536–553. Verfügbar unter: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/sce.1022> (abgerufen am 10.9.2023).
- Black, Paul/Wiliam, Dylan (1998): Assessment and classroom learning. *Assessment in Education* 5/1, 7–74.
- Black, Paul, & Wiliam, Dylan (2005): Changing teaching through formative assessment: Research and practice. In: Looney, Janet (Hrsg.): *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD Publishing, 223–240. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/education/cei/34260938.pdf> (abgerufen am 10.9.2023).
- Bloom, Benjamin S. (1968): Learning for mastery. *Evaluation Comment* 1/2, 1–12.
- Dunn, Karee, E./Mulveon, Sean W. (2009): A critical review of Research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical assessment. Research & Evaluation* 14/7, 1–11. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/237409416_A_Critical_Review_of_Research_on_Formative_Assessment_The_Limited_Scientific_Evidence_of_the_Impact_of_Formative_Assessment_in_Education (abgerufen am 16.9.2023).
- Feldmeier, Alexis (2014): Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. In: Settineri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zeitsprache*. Eine Einleitung. Paderborn: Schöningh, 255–267.
- Flórez, María Teresa/Sammons, Pamela (2013): *Assessment for learning: Effects and impact*. Verfügbar unter <https://eric.ed.gov/?id=ED546817> (abgerufen am 16.9.2023).
- Ganajová, Mária et al. (2019): Formatívne hodnotenie v prírodných vedách, matematike a informatike na Slovensku. *Biológia, ekológia, chémia* 23/2, 7–14.
- Ganajová, Mária et al. (2021a): Sumatívne verus formatívne hodnotenie. *Didaktika* 1/2021. Verfügbar unter: <https://www.direktor.sk/sk/casopis/didaktika/sumativne-verus-formativne-hodnotenie.m-1046.html> (abgerufen am 16.9.2023).
- Ganajová, Mária et al. (2021b): *Formatívne hodnotenie vo výučbe prírodných vied, matematiky a informatiky*. Košice: UPJŠ.
- Ganajová, Mária et al. (2021c): Kognitívne nástroje formatívneho hodnotenia. *Didaktika* 2/2021. Verfügbar unter: <https://www.direktor.sk/sk/casopis/didaktika/kognitivne-nastroje-formativneho-hodnotenia.m-1081.html> (abgerufen am 23.9.2023).
- Greutman, Peter (2019): 19 Techniken des „Formative Assessment“. Verfügbar unter: https://blog.hslu.ch/e-bausteine/files/2019/07/Greutmann_Formatives-Assessment-Techniken-Allgemein_Genehmigung.pdf (abgerufen am 10.11.2023)
- Gwiasda, Denise (2015): Induktive Grammatikeinführung unter allen Umständen? In: *Pegasus-Onlinezeitschrift* XV/2, 41–54.
- Hattie, John/ Timperley, Helen (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77/1, 81–112. Verfügbar unter: <https://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf> (abgerufen am 10.9.2023).
- King, Melissa Digennaro (2003): *The effects of formative assessment on student self-regulation, motivational beliefs, and achievement in elementary science* (Dissertation). Georg Masson University. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/260068719_ (abgerufen am 13.9.2023).
- Lojová, Gabriela (2022): *Učme cudzí jazyk efektívnejšie. Prístup zameraný na žiaka*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Miller, David/ Lavin, Fiona (2007). ‘But now I feel I want to give it a try’: formative assessment, self-esteem and a sense of competence. *The Curriculum Journal*, 18(1), 3–25.
- Orosová, Renáta et al. (2019): Hodnotenie v prírodovedných predmetoch v podmienkach slovenského školstva. *Scientia in Education* 10/1, 17–32.
- Peyer, Elisabeth/ Lüthi, Gabriela/Ravazzini Nadia (2023): Formative Beurteilung des Sprechens im DaF-Unterricht: Praktiken und Überzeugungen von Lehrpersonen der Sekundarstufe / Formative assessment of speaking in the GFL classroom: Practices and beliefs of lower-secondary teachers. *Info DaF* 50/5, 492–504. Verfügbar unter: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2023-0082/html> (abgerufen am 16.9.2023).
- Schunk Dale H./Swartz Carl W. (1993): Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18/3, 337–354. Verfügbar unter <https://eric.ed.gov/?id=ED359216> (abgerufen am 16.9.2023).

- Smit Robbert (2009): *Die formative Beurteilung und ihr Nutzen für die Entwicklung von Lernkompetenz: Eine empirische Studie in der Sekundarstufe I. Schul- und Unterrichtsforschung – Band 10*. Bielefeld: wbv Media
- Smit, Robbert/Engeli, Eva (2016): Formative Beurteilung im jahrgangsübergreifenden Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/309304304_Formative_Beurteilung_im_jahrgangsübergreifenden_Unterricht (abgerufen am 16.9.2023).
- Smits, Tom F.H. /Suñer, Ferran (2021): Einleitung: Formative Evaluation in Theorie und Praxis. *Germanistische Mitteilungen* 47. 5–14.
- Tuominen, K. R. (2008). *Formative assessment and collaborative teaming with support involving middle school mathematics teachers* (Dissertation). University of California.
- Wiliam, Dylan (2011): *Embedded formative Assessment Bloomington*: Solution Tree Press.
- Yin, Yue et al. (2008): On the Impact of formative assessment on student motivation, achievement, and conceptual change. *Applied Measurement in Education* 21/4. 335–359. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/233445437_On_the_Impact_of_Formative_Assessment_on_Student_Motivation_Achievement_and_Conceptual_Change (abgerufen am 13.9.2023).

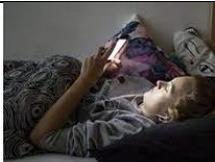
Webseiten

Activities | Formative Evaluation in Education | University of Antwerp (uantwerpen.be) (abgerufen am 23.10.2023).

Anhang 1

Modifizierte Schlussfolgerungskarte zu Wechselprepositionen

Meno žiaka:	Trieda:	Dátum	
Otázky:			
1. Ktorý pád sa používa v príslovkových určeníach miesta, keď hovoríme o polohe, že sa niekde niečo nachádza alebo sa tam deje?			
2. Ktorý pád sa používa v príslovkových určeníach miesta, keď hovoríme, že niekto/niečo sa niekam dostáva?			
Čo viem?			
Tvary člena v <u>datíve</u> : mužský rod: ženský rod stredný rod....			
Tvary člena v <u>akuzatíve</u> : mužský rod: ženský rod stredný rod....			
Čo pozorujem?			
Sústred' sa na zmenu tvaru člena a na sloveso, ktoré je vo väzbe.			
		Aký je to pád?	Čo vyjadruje fráza?
in den Schrank legen			<input type="checkbox"/> vec sa na miesto dostáva <input type="checkbox"/> vec na mieste už je.
in dem Schrank sein			<input type="checkbox"/> Vec sa na miesto dostáva. <input type="checkbox"/> Vec na mieste už je.

auf den Tisch stellen			<input type="checkbox"/> vec sa na miesto dostáva, niekto ju tam kladie <input type="checkbox"/> vec na mieste už je
auf dem Tisch liegen			<input type="checkbox"/> vec sa na miesto dostáva <input type="checkbox"/> vec na mieste už je
in die Schule gehen			<input type="checkbox"/> osoby sa dostávajú na miesto. <input type="checkbox"/> osoby sú už na danom mieste
in der Schule lernen			<input type="checkbox"/> osoby sa dostávajú na miesto <input type="checkbox"/> osoby už na danom mieste sú
in die Stadt fahren			<input type="checkbox"/> osoby sa dostávajú na miesto <input type="checkbox"/> osoby sú už na danom mieste
in der Stadt einkaufen			<input type="checkbox"/> osoby sa dostávajú na miesto <input type="checkbox"/> osoby sú už na danom mieste
in das Bett gehen			<input type="checkbox"/> osoby sa dostávajú na miesto <input type="checkbox"/> osoby sú už na danom mieste
in dem Bett liegen			<input type="checkbox"/> osoby sa dostávajú na miesto <input type="checkbox"/> osoby sú už na danom mieste
auf das Sofa springen			<input type="checkbox"/> mačka sa dostáva na miesto <input type="checkbox"/> mačka už je na danom mieste
auf dem Sofa springen			<input type="checkbox"/> osoby sa dostávajú na miesto <input type="checkbox"/> osoby sú už na danom mieste

auf dem Sofa schlafen		<input type="checkbox"/> osoby sa dostávajú na miesto <input type="checkbox"/> osoby sú už na danom mieste
Čo z toho vyvodzujeme?	Pri príslovkových určeníach miesta, ktoré vyjadrujú smer, používame pád..... Pýtame sa na ne kAm? /Wohin? Pri príslovkových určeníach miesta, ktoré vyjadrujú polohu, používame pád ... Pýtame sa na ne kDe? /Wo?	
Dôležité	To pravidlo sa viaže na predložky , zwischen, neben, unter, über, vor, hinter	
	Typické slovesá s datívom sein, bleiben l__gen sitzen	s akuzatívom g__n, f_h__n legen s_tzen

Anhang 2

Modifizierte Erinnerungsmatrix mit einem Gesamtüberblick zu Satzarten und Satzverbindungen

druh vety	podmet	sloveso v určitom slovesnom tvare v prísudku (vyčasované sloveso)	predmet, príslovkové určenie	súčasti prísudku (neurčitky, prídavia, odlučiteľné predpony)
oznamovacia veta hlavné vety v priradovacích súvetiach po spojkách u__ a__r d_ch, je d_ch, od__r denn hlavná veta (na prvom mieste v podradovacom súvetí)	- na 1. mieste - za určitým slovesným tvarom v prísudku (vyčasovaným slovesom)	na 2. mieste	- zvyčajne za určitým slovesným tvarom v prísudku (vyčasovaným slovesom) - na 1. mieste	na konci vety
veta so spojkami dann deshalb trotzdem	na 2. mieste	na 1. mieste	za podmetom	na konci vety
oznamovacia veta vedľajšia veta	na 1. mieste	na konci vety	za podmetom	na konci vety pred vyčasovaným slovesom

				odlúčiteľná prepona stojí spolu s (t.j. pred) vyčasovaným slovesom
hlavná oznamovacia veta po vedľajšej vete	na 2. mieste	na 1. mieste	za podmetom	na konci vety
opytovacia veta zisťovacie otázky	na 2. mieste	na 1. mieste	za podmetom	na konci vety
opytovacia veta doplňovacie otázky	vyjadrený opytovacím zámenom na 1. mieste	na 2. mieste	- za určitým slovesným tvarom v prísudku	na konci vety
rozkazovacia veta	2. os. sg. a pl. vynechaný 1. a 3. os. pl. za vyčasovaným slovesom	na 1. mieste	- za určitým slovesným tvarom v prísudku - za podmetom	na konci vety

Annotation

Formative assessment activities in German as a foreign language: theory and examples for lessons

Michaela Kováčová

The formative assessment refers to all teaching activities that provide an insight into the students' level of knowledge and way of thinking. Based on their results, lessons are adapted to the students' needs or further learning steps are taken by the students individually in order to achieve the learning objectives. Although formative assessment is considered as a good practice, not all empirical results prove its effectiveness. Since a research gap was identified in the field of German as a foreign language in Slovakia, the author attempts to close this through an exploratory action research that was conducted among 15–16-year-old students at A1-A2 level at a grammar school. The subject of the research were four formative assessment activities: 1) conclusion sheet, 2) recall matrix, 3) "three truths and a lie" and 4) test questions written by the students themselves. All these activities were well received by the students and rated as helpful. The results of the subsequent summative tests and other outputs indicate that the activities can support the learning. The activity "X truths and Y lies" can be very well applied in different lessons.

Keywords: formative assessment, German as foreign language, action research

Dr. rer. pol. Michaela Kováčová
Katedra germanistiky
FF UPJŠ v Košiciach
Moyzesova 9
040 01 Košice
michaela.kovacova@upjs.sk