

Allgemeiner Beitrag

Elisabeth Peyer*, Gabriela Lüthi und Nadia Ravazzini

Formative Beurteilung des Sprechens im DaF-Unterricht: Praktiken und Überzeugungen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I

Formative assessment of speaking in the GFL classroom: Practices and beliefs of lower-secondary teachers

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2023-0082>

Zusammenfassung: Dieser Beitrag untersucht, welche formativen Beurteilungspraktiken zwölf DaF-Lehrpersonen der Sekundarstufe I in Bezug auf die Sprechkompetenz anwenden und wie sie diese begründen. In Unterrichtsbeobachtungen und retrospektiven Interviews zeigte sich, dass die Lehrpersonen aus Zeitnot kaum individuelle Rückmeldungen auf Sprechleistungen geben, implizite Korrekturen wie Recasts bevorzugen und bemüht sind, Peer-Feedback und Selbstkorrekturen zu fördern, da diese als weniger demotivierend erachtet werden.

Schlüsselwörter: Sprechkompetenz, formative Beurteilung, Feedback, Unterrichtsbeobachtung, Überzeugungen

Abstract: This paper investigates which formative assessment practices twelve German as a foreign language teachers in lower secondary school use for speaking and how they motivate them. Classroom observations and retrospective interviews revealed that teachers rarely give individual feedback on speaking performance because of time constraints, prefer implicit corrections such as recasts and try to encourage peer-feedback and self-corrections because the teachers consider them to be less demotivating.

Keywords: Speaking skills, formative assessment, feedback, classroom practice, stated beliefs

*Kontaktperson: Elisabeth Peyer, E-Mail: elisabeth.peyer@unifr.ch

1 Einleitung

Dieser Beitrag diskutiert Resultate eines qualitativen Forschungsprojekts, das sich für die Ansichten und Praktiken von DaF-Lehrpersonen der Sekundarstufe I in der französischsprachigen Schweiz bezüglich der Beurteilung der mündlichen Kompetenz interessiert. In Unterrichtsbeobachtungen und anschließenden Lehrpersonen-Interviews wurde untersucht, welche formativen Beurteilungs- und Feedbackpraktiken die Lehrpersonen in Bezug auf das Sprechen anwenden und welche Einstellungen sie diesbezüglich haben. Letztlich können so auch Einsichten gewonnen werden, welche Schwierigkeiten Lehrpersonen bei der Umsetzung von formativen Beurteilungspraktiken des Sprechens in diesem Kontext antreffen.

2 Praktiken und Ansichten von Lehrpersonen zur formativen Beurteilung des Sprechens

2.1 Formative Beurteilung und Feedback

Während die summative Beurteilung hauptsächlich die Leistungen der Lernenden am Ende einer Lernperiode erfasst, liegt der Schwerpunkt der formativen Beurteilung auf der kontinuierlichen Erfassung der Fortschritte der Lernenden während des Lernprozesses. Gemäß Black und Wiliam umfasst der Begriff *formative assessment* „all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged“ (Black/Wiliam 1998a: 7–8). Unterricht und formative Beurteilungspraktiken sind demnach untrennbar miteinander verbunden und Beurteilungspraktiken können erst dann als formativ bezeichnet werden, wenn ihre Resultate dazu benutzt werden, den Unterricht auf die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen (Black/Wiliam 1998b). Ebenfalls gehören Selbstbeurteilungen und Peer-Assessment zu den zentralen Aspekten des formativen Assessments (u.a. Bøhn/Tzagari 2021: 223, Davison/Leung 2009: 401).

Davison and Leung unterscheiden vier Typen der formativen Beurteilung, die sich bezüglich ihrer Schwerpunkte und Zwecke unterscheiden: a) eine spontane formative Beurteilung in der Klasse während des Unterrichts; b) eine geplandere, integrierte formative Beurteilung; c) formellere Test- oder Probebeurteilungen, die den summativen Beurteilungen nachempfunden sind, aber zu formativen Zwecken verwendet werden; und d) vorgeschriebene summative Beurteilungen, deren Ergebnisse aber auch formativ verwendet werden, um künftiges Lehren/Lernen zu steuern (Davison/Leung 2009: 400).

Wie Yan et al. in ihrem Systematic Review zur formativen Beurteilung aufzeigen, hat diese zahlreiche Vorteile. So ermöglicht sie den Lehrpersonen, die Fortschritte der Lernenden zu verfolgen, und regt Letztere gleichzeitig zu selbstgesteuertem Lernen an. Auch soll die formative Beurteilung dazu beitragen, die Leistungsunterschiede zwischen den Lernenden zu verringern, da sie leistungsschwachen Lernenden mehr als anderen Lernenden hilft (Yan et al. 2021: 229). Dazu ist es aber zentral, dass die Lernenden auch verstehen, was sie gelernt haben und als Nächstes lernen sollen. Wie Davison und Leung betonen, kann formative Beurteilung gerade an diesem Punkt scheitern (2009: 398–399).

Ein entscheidender Faktor der formativen Beurteilung ist die Qualität des Feedbacks (vgl. Black/Wiliam 1998b: 86–87). Feedback gilt dann als besonders lernförderlich, wenn es konkret und beschreibend ist sowie den Lernenden aufzeigt, was sie verbessern können und wie sie dabei vorgehen sollen. Rückmeldungen, die nur aus einer Note bestehen, oder Kommentare wie „gut gemacht“ sind als Feedback unzureichend, da sie den Lernenden nicht sagen, was sie gut gemacht haben oder was sie besser machen könnten. Feedback sollte denn auch zum Nachdenken anregen und nicht zu einer emotionalen Reaktion führen. Wichtig ist zudem, dass das Feedback zeitnah erfolgt und die Lernenden zur Selbstbeurteilung angeregt werden (u.a. Luoma 2004: 189; Hattie/Timperley 2007: 83–84).

Zum Feedback wird auch die mündliche Fehlerkorrektur gezählt. Diesbezüglich weiß man, dass diese einen signifikanten Effekt auf die Entwicklung der Zielsprache hat (Lyster/Saito 2010; Lyster/Saito/Sato 2013). Lyster und Saito (2010) kommen in ihrer Metaanalyse von Unterrichtsstudien zu dem Schluss, dass *Prompts*, also Aufforderungen zur Selbstkorrektur, einen größeren Effekt haben als *Recasts*, das heißt die korrekte Wiederholung einer fehlerhaften Äußerung durch die Lehrperson. Dennoch zeigen verschiedene Studien, dass Lehrpersonen Recasts am häufigsten einsetzen, was vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass diese den Kommunikationsfluss kaum stören und aufgrund ihrer Implizitheit bei den Lernenden weniger Ängste oder Scham auslösen dürften (vgl. Li/Vuono 2019: 96; Roothoof 2014: 66). Ihre Implizitheit dürfte aber auch der Grund sein, weshalb sie nicht immer wahrgenommen werden und somit nicht die effizienteste Form der Fehlerkorrektur sind (Roothoof 2014: 66).

2.2 Berichtete Überzeugungen (*Stated Beliefs*)

Die Überzeugungen, Ansichten oder subjektiven Sichtweisen von Lehrpersonen (*Teachers' Beliefs* oder *Teachers' Cognition*) werden seit vielen Jahren erforscht. Borg definiert *Beliefs* als „propositions individuals consider to be true and which

are often tacit, have a strong evaluative and affective component, provide a basis for action, and are resistant to change“ (Borg 2011: 370–371). Da Überzeugungen nicht direkt beobachtet werden können, werden zumeist die berichteten Überzeugungen (*Stated Beliefs*) einer Person erhoben. Es wäre jedoch naiv zu glauben, dass die tatsächlichen und geäußerten Überzeugungen einer (Lehr-)Person immer vollkommen übereinstimmten. Lehrpersonen haben möglicherweise unbewusste Überzeugungen oder zögern, ihre wahren Überzeugungen zu äußern, da sie glauben, dass diese nicht mit externen Normen (der Gesellschaft oder der Interviewwenden) übereinstimmen (vgl. Kamiya 2016: 206).

Yan et al. zeigen in ihrem Systematic Review, dass die Überzeugungen von Lehrpersonen einen wesentlichen Faktor darstellen, ob formative Beurteilungspraktiken im Unterricht erfolgreich eingesetzt werden. Nebst kontextuellen Faktoren hängt der Einsatz formativer Beurteilungspraktiken gemäß ihrer Studie von personellen Faktoren wie den (instrumentellen) Überzeugungen der Lehrpersonen, ihrer Ausbildung sowie ihrer Selbstwirksamkeit ab (Yan et al. 2021: 246–247). Wie verschiedene Studien aufzeigen konnten, sind die Ansichten von (angehenden) Lehrpersonen zur Beurteilung oft stärker durch ihre eigenen Erfahrungen als durch ihre Ausbildung geprägt (u.a. Vogt/Tsagari 2014; Berry/Sheehan/Munro 2019).

Bezüglich der mündlichen Fehlerkorrektur fand Li in seiner Metaanalyse von Studien zu den Überzeugungen von Lernenden und Lehrpersonen heraus, dass eine deutliche Mehrheit der Lernenden eine positive Einstellung gegenüber mündlicher Fehlerkorrektur hat und mündliche Fehler korrigiert haben möchte, die Lehrpersonen die mündliche Fehlerkorrektur jedoch kritischer betrachten (Li 2017: 145). Allerdings handelt es sich bei den befragten Lernenden zumeist um Erwachsene, die freiwillig eine Sprache lernen. Ob sich diese positive Sicht auf die Fehlerkorrektur auch im obligatorischen schulischen Fremdsprachenunterricht finden lässt, ist eine offene Frage. Was die Sicht der Lehrpersonen auf die mündliche Fehlerkorrektur betrifft, so äußerten auch die Lehrpersonen in einer Studie von Roothoof (2014: 73) die Überzeugung, dass das sofortige Korrigieren die Kommunikation störe und das Selbstvertrauen beziehungsweise die Motivation der Lernenden negativ beeinflusse. Auch die vier Lehrpersonen der Studie von Kamiya (2016) waren sich einig, dass es wichtig sei, eine angenehme Atmosphäre für die Lernenden zu schaffen, weshalb sie bewusst auf explizite Fehlerkorrektur verzichteten, um die Lernenden nicht in Verlegenheit zu bringen.

Eine zentrale Frage bezüglich der Überzeugungen von Lehrpersonen ist, inwieweit diese mit ihrer Praxis übereinstimmen. Betreffend die mündliche Fehlerkorrektur gibt es dazu verschiedene qualitative Studien, in denen eine kleine Anzahl von Lehrpersonen nach ihren Überzeugungen befragt und im Klassenzimmer beobachtet wurde. Wie Li in seiner Metaanalyse feststellt, zeigen die Studien nur par-

tiell eine Kongruenz zwischen den Überzeugungen und Praktiken der Lehrpersonen auf. Kongruenz zeigt sich besonders bei der impliziten Fehlerkorrektur: So werden Recasts als bevorzugter Korrekturtyp genannt und im Unterricht auch am häufigsten angewendet (Li 2017: 152).

3 Methodisches Vorgehen und Teilnehmende

Vor dem oben beschriebenen Kontext sollen in diesem Beitrag Beobachtungs- und Interviewdaten aus dem Projekt „Beurteilung der Sprechkompetenz im DaF-Unterricht“ diskutiert werden, das in einer ersten, explorativen Phase Praktiken und Ansichten von DaF-Lehrpersonen der Sekundarstufe I bezüglich der formativen Beurteilung der Sprechkompetenz erfasste. Folgende Fragen stehen dabei im Zentrum der Analyse:

- 1) Welche formativen Beurteilungs- bzw. Feedbackpraktiken wenden Lehrpersonen in Bezug auf das Sprechen an?
- 2) Wie begründen sie deren Anwendung?

3.1 Kontext und Teilnehmende

Zur Klärung der Forschungsfragen wurden 2021 in der Romandie (Kantone Freiburg und Neuenburg) in zwölf Klassen der Sekundarstufe I Unterrichtsbeobachtungen sowie retrospektive Lehrpersonen-Interviews durchgeführt. In der französischsprachigen Schweiz wird Deutsch als Fremdsprache (DaF) obligatorisch als erste Fremdsprache ab der 3. Primarklasse unterrichtet – noch vor Englisch, das ab der 5. Klasse hinzukommt. Der Lehrplan (*plan d'études romand*) basiert wesentlich auf dem GER sowie dem europäischen Sprachenportfolio und unterscheidet für DaF auf Sekundarstufe I Lernziele für drei Anforderungsniveaus. Ende der obligatorischen Schulzeit liegen diese für das zusammenhängende Sprechen und die mündliche Interaktion bei A2.2 für das Niveau 1, bei B1.1 für das Niveau 2 und bei B1.2 für das Niveau 3 (CIIP 2012: 12). DaF gilt in der Westschweiz als schwieriges und eher unbeliebtes Fach. So erklärten sich denn auch lediglich 17 Prozent aller Sekundarschülerinnen und -schüler (n=178), die in einer weiteren Projektphase schriftlich befragt wurden, mit der Aussage „Ich mag Deutsch“ einverstanden, 35,5 Prozent eher einverstanden und je 23 Prozent eher nicht beziehungsweise nicht einverstanden.

An der Studie teilgenommen haben Lehrpersonen mit Klassen des unteren und mittleren Anforderungsniveaus der 7. bis 9. Klassenstufe, d.h. der letzten drei obligatorischen Schuljahre, in denen die Schülerinnen und Schüler zwischen

zwölf und 16 Jahre alt sind. Die DaF-Lehrpersonen haben freiwillig an der Studie teilgenommen. Es dürfte sich also um Lehrpersonen handeln, die ein Interesse am Thema „(formative) Beurteilung des Sprechens“ haben und sich in diesem Bereich einigermaßen sicher fühlen. Die Lehrpersonen verfügten alle über eine Ausbildung für den DaF-Unterricht auf Sekundarstufe I. Ihre Unterrichtserfahrung in DaF auf Sek-I-Niveau lag zwischen zwei und 25 Jahren und betrug im Mittel 7.75 Jahre. Zehn Lehrpersonen hatten Französisch als L1, zwei hatten andere Erstsprachen.

3.2 Methodisches Vorgehen

In jeder der zwölf Klassen wurden je zwei DaF-Lektionen beobachtet. Jeweils zwei Forscherinnen besuchten gleichzeitig den Unterricht und notierten die Interaktionen zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern mit. Auch wurden die Lektionen zusätzlich mit einem Audiogerät aufgenommen. Da möglichst authentischer Unterricht beobachtet werden sollte, wurden die Lehrpersonen lediglich gebeten, Lektionen „mit Fokus auf dem Sprechen“ durchzuführen. Letztlich konnten vor allem strukturierte Sprechaktivitäten beobachtet werden (Arbeit mit Dialoggeländern, Fragen beantworten, Spiele), die teils direkt aus dem Lehrwerk *Geni@l klick: Deutsch für die Romandie* stammten, teils selbst erstellt waren und als primäres Ziel das Üben neuer Wörter und grammatischer Strukturen verfolgten. Seltener waren vorbereitete Sprechaktivitäten (kurze Vorträge) oder das Nacherzählen einer Geschichte. Nach den Lektionen glichen die beiden Beobachterinnen ihre Notizen ab und einigten sich auf drei bis vier beobachtete Beurteilungspraktiken, die in einem retrospektiven Lehrpersonen-Interview angesprochen werden sollten.

Das Lehrpersonen-Interview war teilstandardisiert und wurde im Anschluss an die zweite Lektion durchgeführt. Es diente dazu, die Ansichten der Lehrpersonen zur Beurteilung der Sprechfertigkeit zu erfassen, dauerte jeweils ca. eine Stunde und bestand aus zwei Teilen. Im ersten Teil wurde die Lehrperson auf die oben erwähnten Unterrichtssituationen angesprochen, bei denen Beurteilungspraktiken beobachtet worden waren. Nachdem die Interviewerin eine Situation skizziert hatte, erklärten die Lehrpersonen zumeist direkt, warum sie dies gemacht hätten und in welchen Situationen sie diese Praktik anwenden würden. Im zweiten Teil des Interviews wurden weitere Praktiken und Ansichten der Lehrpersonen zur (formativen) Beurteilung des Sprechens erfasst.

Die Interviews wurden in MAXQDA (VERBI 2018) mithilfe des GAT-2-Minimaltranskripts transkribiert (vgl. Selting et al. 2009). Anschließend wurden die Interviews inhaltsanalytisch ausgewertet, wobei das Kategoriensystem anhand der For-

schungsfragen und der Fachliteratur erstellt und anhand der ersten Transkripte verfeinert wurde.¹

4 Resultate

Im Unterricht der zwölf DaF-Lehrpersonen konnten insbesondere Korrekturen sowie vereinzelte andere formative Beurteilungs- bzw. Feedbackpraktiken beobachtet werden. Im Folgenden sollen jene Praktiken dargestellt werden, die so oder ähnlich mehrfach beobachtet wurden und/oder bei deren Reflexion im retrospektiven Lehrpersonen-Interview Überzeugungen zum Ausdruck kamen, die so oder ähnlich öfter geäußert wurden. Ebenfalls sollen Ansichten zur Beurteilung der Sprechkompetenz diskutiert werden, die von den Lehrpersonen in den Interviews so häufig genannt wurden, dass sie als eigentliche Beurteilungsgrundsätze betrachtet werden können.

4.1 Rückmeldungen auf kurze Referate

Eine Lehrperson (LP02) ließ – wie im Kursbuch vorgesehen – ihre Klasse in 3er- oder 4er-Gruppen kurze, ein- bis eineinhalbminütige Vorträge zu einem erfundenen Film präsentieren (Endt et al. 2019: 87). Die von ihr nach jedem Vortrag gegebenen Rückmeldungen waren sehr kurz und uneinheitlich. So fragte sie nach der ersten Gruppe die Klasse, ob sie alles verstanden hätte, worauf es zustimmendes Gemurmel gab. Nach zwei Präsentationen sagte sie lediglich „okay“. Nach einer weiteren wies sie eine Schülerin darauf hin, nur Präsens- und keine Vergangenheitsformen zu verwenden, und meinte, ein bisschen Mühe gehabt zu haben, sie zu verstehen. Nach der vierten Gruppe erklärte sie, dass man bei allen Gruppen die Geschichte verstehe, es aber einige Fehler gegeben habe, die zwar normal seien, aber das Verständnis etwas beeinträchtigen könnten. Nach der letzten Gruppe sagte sie der ganzen Klasse „okay, für mich ist die Arbeit gut gemacht“ und wies im Plenum auf zwei Syntaxfehler hin (Verbstellung, Position des Adjektivs), die sie mehrmals wahrgenommen hatte.

Im Interview gab die Lehrperson als Ziel der Aktivität an, dass die Schülerinnen und Schüler vor der Klasse sprechen sollten (genau genommen lasen sie ihre Texte jedoch vor) und dass sie den Lernenden zuhören und sie ermutigen konnte. Aus

¹ Interviewleitfaden und Kategoriensystem sind zugänglich unter: https://osf.io/r3wu4/?view_on_ly=6c2fb5975d53450a96c674ddf86e907a

Zeitgründen habe sie nicht allen Gruppen ein Feedback gegeben; außerdem befürchte sie, die Schülerinnen und Schüler mit Korrekturen zu demotivieren. Um den Lernenden ein Gefühl der Sicherheit zu geben, habe sie auch gesagt, sie verstehe die Handlung trotz einiger Fehler. Die Vorträge habe sie nicht benotet, weil sie dafür der Klasse zu wenig Zeit und keine klaren Kriterien vorgegeben habe.

Dieses Beispiel illustriert verschiedene Punkte, die auch bei anderen Lehrpersonen festgestellt werden konnten. So werden Korrekturen oder Rückmeldungen oft an die ganze Klasse adressiert und sind nicht individualisiert. Auch erachten die Lehrpersonen es aus Zeitgründen und aufgrund der großen Klassen generell als schwierig, Rückmeldungen zur Sprechkompetenz zu geben, und befürchten, die Lernenden mit Korrekturen zu demotivieren.

4.2 Korrekturen durch die Lehrperson

Recasts konnten im Unterricht häufig beobachtet werden. Sie werden von manchen Lehrpersonen gerade darum geschätzt, weil sie nicht explizit sagen müssen, dass ein Fehler vorliegt (LP10, LP12), sondern – so die Annahme von zwei Lehrpersonen (LP09, LP10) – die Lernenden den Fehler selber bemerken würden.

Auch metasprachliches Feedback konnte bei praktisch allen Lehrpersonen beobachtet werden. So machte eine Lehrperson (LP06) beim Vorspielen eines Dialogs zum Thema „Wie geht's?“, das den Abschluss der Einheit darstellte, die Schülerinnen und Schüler regelmäßig mit „Attention“ oder „Achtung“ auf einen Fehler aufmerksam. Zu etwa gleichen Teilen folgte darauf entweder eine Korrektur durch die Lehrperson, ein metasprachlicher Prompt mit anschließender Selbstkorrektur oder direkt eine Selbstkorrektur. Im Interview auf ihr metasprachliches Feedback angesprochen, war sich die Lehrperson dessen nicht bewusst, meinte aber, „Achtung“ sei ein Zeichen, kurz anzuhalten und nachzudenken. Die Selbstkorrektur sei für sie generell erstrebenswert, weil die Lernenden so selbst überlegen müssten und sie überzeugt sei, dass Korrekturen durch die Lehrperson schneller vergessen würden.

4.3 Peer-Korrekturen und Peer-Erläuterungen

In drei Klassen konnten während einer Sprechaktivität auch Peer-Korrekturen und Peer-Erklärungen beobachtet werden. Eine Lehrperson (LP09) erklärte im Interview, die Peer-Korrektur bewusst zu fördern, weil die Schülerinnen und Schüler eine andere Art zu erklären hätten und sie den Eindruck habe, dass diese Erklärungen besser verstanden würden – eine Einschätzung, die auch eine weitere Lehrperson (LP07) äußert. Die erste Lehrperson (LP09) gibt aber zu bedenken, dass sich

die Lernenden gut verstehen müssten, damit die gegenseitige Korrektur gut aufgenommen werde. In einer anderen Klasse habe sie die Erfahrung gemacht, dass die Lernenden Peer-Korrekturen abgelehnt hätten. Zwei Lehrpersonen geben im Interview an, manchmal auch bewusst stärkere und schwächere Schülerinnen und Schüler zusammenzusetzen, damit diese sich gegenseitig korrigieren und voneinander lernen könnten. Eine Lehrperson (LP10) macht dies als Teil des Unterrichts, eine Lehrperson (LP06) bei mündlichen Probeprüfungen.

Zwei weitere Lehrpersonen wenden eine implizite Korrekturstrategie ähnlich der Peer-Korrektur an. So rufen sie zunächst jene Lernenden auf, die vermutlich die Antwort nicht kennen (LP02) oder deren mündliche Äußerungen noch nicht dem Ziellniveau entsprechen (LP04). Danach werden bessere Lernende aufgerufen, deren Antworten vermutlich korrekt sein würden. LP02 hofft, dass die schwächeren Lernenden auf diese Weise selbst erkennen, was sie noch verbessern müssten, ohne dass sie es ihnen sagen müsse. LP04 geht davon aus, dass diese implizite Verbesserung gar nicht als solche wahrgenommen wird.

4.4 Anregungen zur Selbsteinschätzung

Bei vier Lehrpersonen konnte beobachtet werden, dass sie die Klasse oder einen Schüler zu einer Selbsteinschätzung anregten. So fragte Lehrperson LP04 einen Schüler, nachdem in Einzelarbeit eine Sprechaktivität vorbereitet worden war, ob er nun fünf Minuten zum Thema sprechen könne. Der Schüler antwortete mit „clairement pas“. Mit dieser Frage wollte die Lehrperson – wie sie im Interview sagte – erreichen, dass die Lernenden selbst erkennen würden, dass sie den Wortschatz noch besser lernen müssten. Andere Lehrpersonen (LP03, LP01) baten ihre Schülerinnen und Schüler um eine Selbsteinschätzung, indem sie sie fragten, ob sie alles bzw. ein Wort verstanden hätten. Eine Lehrperson (LP03) bat dafür die Klasse, mit Daumen hoch oder runter ihre Antwort anzuzeigen. Sie gehe so vor, damit sie selbst einen Überblick bekomme, ohne die einzelnen Schülerinnen und Schüler exponieren zu müssen. In der beobachteten Lektion waren die Antworten mehrheitlich negativ und so wurde im Plenum das betreffende Wort wiederholt.

4.5 Beliefs bezüglich der Beurteilung des Sprechens

In den retrospektiven Interviews geben alle Lehrpersonen an, in bestimmten Situationen bewusst nicht zu korrigieren. Als häufigsten Grund dafür nennen sie eine ausreichende Verständlichkeit. Was genau darunter verstanden wird, dürfte situationsabhängig sein. Interessanterweise erwähnen einige Lehrpersonen (LP06, LP09,

LP12), dass sie sich bei einem festgestellten Fehler fragen würden, ob ein deutscher Muttersprachler den Lerner dennoch verstehen würde. Je nachdem korrigieren sie – oder eben nicht. Der zweithäufigste genannte Grund, nicht zu korrigieren, betrifft die Motivation. Die Lehrpersonen vermeiden es insbesondere, die spontane Produktion zu unterbrechen, weil sie einen demotivierenden Effekt befürchten: „j'ai pas envie de (-) les corriger pour tout en fait [...] je peux pas toujours les casser“ (LP07). Die Motivation war in den Interviews ein wiederkehrendes Thema. Es sei schwierig, die Schülerinnen und Schüler überhaupt zum Sprechen zu bringen. Als Gründe vermuten sie fehlenden Wortschatz oder Angst vor Fehlern beziehungsweise dem Exponiert-Sein. Auch wird darauf geachtet, nicht (zu) viel zu korrigieren, weil ansonsten demotivierende Effekte befürchtet werden (LP07, LP09, LP11). Eine Lehrperson (LP10) meint zum Beispiel, den Schülerinnen und Schülern nie sofort zu sagen, dass sie eine Sprechaktivität nicht gut bearbeitet hätten, um sie nicht zu demotivieren, da sie für das Sprechen ja bereits ihre Komfortzone hätten verlassen müssen. Sie gebe der Klasse erst in der folgenden Lektion eine Rückmeldung, in der sie sie auch darauf hinweise, was sie in Zukunft besser machen sollten. Zumeist betonen die Lehrpersonen, die Lernenden zu ermutigen, Deutsch zu sprechen. Dabei seien Fehler zweitrangig: „c'est plus important pour moi qu'il parle allemand que qu'il parle juste“ (LP03). Auch Lob und Komplimente werden bewusst eingesetzt – mit dem Ziel, die Motivation der Lernenden beziehungsweise deren Selbstwertgefühl zu stärken (LP01, LP02, LP07). Im Unterricht konnten diesbezüglich vor allem kurze Kommentare wie „sehr gut“ (u.a. LP01, LP07) beobachtet werden.

5 Fazit

Wie aus den oben beschriebenen, von den Lehrpersonen kommentierten Beurteilungspraktiken deutlich wurde, wenden diese kaum je geplante, formellere formative Praktiken zur Beurteilung des Sprechens (wie Checklisten etc.) an, sondern geben relativ ungeplant und unsystematisch kurze Rückmeldungen, die Typ a) der Typologie von Davison/Leung entsprechen, also der spontanen formativen Beurteilung in der Klasse (2009: 400).

Es zeigte sich zudem deutlich, dass die Lehrpersonen sich beim Feedback auf mündliche Äußerungen stark von zwei Grundsätzen leiten lassen. Einerseits soll – wie im Sinne von Lehrplan und Lehrwerk – bei Sprechaktivitäten nur dann korrigiert werden, wenn etwas nicht verständlich ist. Andererseits sollen die Lernenden durch (korrekatives) Feedback nicht demotiviert werden. Dies mag vor dem Hintergrund der geringen Lernmotivation für DaF im untersuchten Kontext verständlich sein, führt aber möglicherweise dazu, dass nur wenig lernförderliches Feedback gegeben wird. So konnten individuelle Rückmeldungen, die Verbes-

serungsmöglichkeiten aufzeigen, in den 24 untersuchten Lektionen so gut wie nie beobachtet werden. Die Lehrpersonen begründen dies unter anderem damit, dass es für sie aufgrund großer Klassen und mangelnder Zeit gar nicht möglich sei, den Lernenden individuelle Rückmeldungen zu ihrer Sprechkompetenz zu geben. Allerdings scheint das Beispiel der Filmpräsentationen auch darauf hinzudeuten, dass die entsprechende Lehrperson nicht recht wusste, auf welche Aspekte sie bei allfälligen Rückmeldungen fokussieren sollte. Zumindest gab sie im Interview an, der Klasse keine klaren Kriterien vorgegeben zu haben.

Mit der Maxime des Motivationserhalts lässt sich auch erklären, weshalb insbesondere Recasts als Korrekturtyp beobachtet werden konnten. Ähnlich wie die Lehrpersonen bei Kamiya (2016) und Roothooft (2014) äußerten einige Lehrpersonen Bedenken, die Lernenden mit ihren Korrekturen zu unterbrechen und negative affektive Reaktionen hervorzurufen. So schätzen manche Lehrpersonen Recasts gerade deshalb, weil sie so implizit sind und ermöglichen, einen Fehler nicht direkt benennen zu müssen. Betreffend den Zeitpunkt des Feedbacks verhalten sich die beobachteten Lehrpersonen ebenfalls ähnlich wie jene anderer Studien (Roothooft 2014: 73). Die Lehrpersonen vermeiden es mit Verweis auf Selbstvertrauen und Motivation, die Lernenden zu unterbrechen, und ziehen es vor, erst im Anschluss an eine Aktivität der ganzen Klasse zurückzumelden, was verbessert werden müsste.

Wie leicht die Schülerinnen und Schüler in diesem Kontext tatsächlich durch korrekatives Feedback demotiviert werden, bleibt unklar, da die Perspektive der Lernenden in unserer Studie nicht berücksichtigt wurde. Ebenfalls nicht erfasst wurde, was sich die Lernenden betreffend Art, Häufigkeit und Zeitpunkt des Feedbacks auf mündliche Äußerungen wünschen würden. Unsere Studie wirft denn auch eine Reihe von Fragen auf, die weiterer Forschung bedürfen. So ist unter anderem noch wenig dazu bekannt, wie Lernende mit unterschiedlichen Persönlichkeiten auf verschiedene Korrekturtypen (affektiv) reagieren und wie effektiv zeitlich verzögertes (korrekatives) Feedback ist (vgl. Roothooft 2014). Zur Ergänzung des bereits vorhandenen Wissens um effizientes Feedbackverhalten sollten zukünftige Studien deshalb insbesondere die Perspektive der Lernenden berücksichtigen.

Literaturverzeichnis

- Berry, Vivien; Sheehan, Susan; Munro, Sonia (2019): „What does language assessment literacy mean to teachers?“ In: *ELT Journal* 73 (2), 113–123. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccy055>.
- Black, Paul; Wiliam, Dylan (1998a): „Assessment and classroom learning“. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5 (1), 7–74. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.
- Black, Paul; Wiliam, Dylan (1998b): „Inside the black box: Raising standards through classroom assessment“. In: *Phi Delta Kappan* 92 (1), 81–90. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>.

- Bøhn, Henrik; Tsagari, Dina (2021): „Teacher educators‘ conceptions of language assessment literacy in Norway“. In: *Journal of Language Teaching and Research* 12 (2), 222–233. DOI: <https://doi.org/10.17507/jltr.1202.02>.
- Borg, Simon (2011): „The impact of in-service teacher education on language teachers‘ beliefs“. In: *System* 39 (3), 370–380. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>.
- CIIP (2012): *Plan d‘études romand: Commentaires généraux du domaine langues*. Online: <https://www.plan-detudes.ch/web/guest/l/cg> (07.07.2023).
- Davison, Chris; Leung, Constant (2009): „Current issues in English language teacher-based assessment“. In: *TESOL Quarterly* 43 (3), 393–415. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00242.x>.
- Endt, Ernst; Inderst, Martina; Padrós, Alicia; Pfeifhofer, Petra; Schomer, Marion; Swerlowa, Olga (2019): *Geni@l klick: Deutsch für die Romandie. 10. und 11. Klasse*. Band 1. Stuttgart: Klett.
- Hattie, John; Timperley, Helen (2007): „The power of feedback“. In: *Review of Educational Research* 77 (1), 81–112. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Kamiya, Nobuhiro (2016): „The relationship between stated beliefs and classroom practices of oral corrective feedback“. In: *Innovation in Language Learning and Teaching* 10, 206–219. DOI: <https://doi.org/10.1080/17501229.2014.939656>.
- Li, Shaofeng (2017): „Teacher and learner beliefs about corrective feedback“. In: Nassaji, Hossein; Kartchava, Eva (Hrsg.): *Corrective feedback in second language teaching and learning: Research, theory, applications, implications*. New York: Routledge, 143–157.
- Li, Shaofeng; Vuono, Alyssa (2019): „Twenty-five years of research on oral and written corrective feedback in System“. In: *System* 84, 93–109. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.05.006>.
- Luoma, Sari (2004): *Assessing speaking*. New York: Cambridge University Press.
- Lyster, Roy; Saito, Kazuya (2010): „Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis“. In: *Studies in Second Language Acquisition* 32 (2), 265–302. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263109990520>.
- Lyster, Roy; Saito, Kazuya; Sato, Masatoshi (2013): „Oral corrective feedback in second language classrooms“. In: *Language Teaching* 46 (1), 1–40. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>.
- Roothooft, Hanne (2014): „The relationship between adult EFL teachers‘ oral feedback practices and their beliefs“. In: *System* 46, 65–79. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.07.012>.
- Selting, Margaret et al. (2009): „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)“. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402. Online: <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf> (07.07.2023).
- VERBI (2018): *MAXQDA 2018: Computersoftware*. Berlin: VERBI Software.
- Vogt, Karin; Tsagari, Dina (2014): „Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a European study“. In: *Language Assessment Quarterly* 11 (4), 374–402. DOI: <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.960046>.
- Yan, Zi; Li, Ziqi; Panadero, Ernesto; Yang, Min; Yang, Lan; Lao, Hongling (2021): „A systematic review on factors influencing teachers‘ intentions and implementations regarding formative assessment“. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 28 (3), 228–260. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042>.

Biographische Angaben

Elisabeth Peyer

arbeitet am Institut für Mehrsprachigkeit der Universität Freiburg (CH), wo sie aktuell das Projekt „Beurteilung der Sprechkompetenz im DaF-Unterricht“ leitet. Sie hat an der Universität Freiburg (CH) zum Leseverstehen in Deutsch als Fremdsprache promoviert und seither verschiedene Forschungsprojekte zum schulischen Fremdsprachenlernen geleitet.

Gabriela Lüthi

hat Französisch, Deutsch als Fremdsprache sowie Geschichte studiert und langjährige Erfahrung im Unterrichten von Deutsch als Fremdsprache. Sie arbeitet am Institut für Mehrsprachigkeit der Universität Freiburg (CH), wo sie an verschiedenen Forschungsprojekten zum schulischen Fremdsprachenlernen beteiligt ist.

Nadia Ravazzini

hat an der Universität Zürich Germanistik und Italianistik studiert und langjährige Erfahrung im Unterrichten von Fremdsprachen. Sie arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Mehrsprachigkeit der Universität Freiburg (CH) sowie als Gymnasiallehrerin für Italienisch.