

## SPRACHMITTLUNG UND LERNERAUTONOMIE: KATEGORIEN FÜR DIE SELBST- UND PEER- EVALUATION

The following article is dedicated to the processes of peer and self-evaluation - both aimed at encouraging learner autonomy - during language mediation activities with beginners. The CEFR Companion Volume is a tool which can be applied here to provide tips and suggestions for categories that can be used in such oral interaction.

### ● Regina Schleicher | Uni Duisburg-Essen



Regina Schleicher ist Fremdsprachendidaktikerin und tätig am Institut für Romanische Sprachen und Literaturen der Universität Duisburg-Essen.

In der aktuellen Fachdiskussion widmen sich zahlreiche Beiträge der Frage, wie Schülerleistungen im Bereich der Sprachmittlung evaluiert werden können; indes scheint die konzeptionelle Diskussion hierzu noch nicht abgeschlossen zu sein. In der Konzeption von Sprachmittlungsaufgaben hingegen werden zwar die Perspektive und Interessen von Schülerinnen und Schülern stark berücksichtigt; zur Steigerung der Lernerautonomie scheint es zugleich notwendig, die methodische Planung von Peer- und Selbst-Evaluation im schulischen Fremdsprachenunterricht in die Debatte einzubeziehen. Die von Pfeiffer (2013) vorgelegten Kriterien zur Evaluation von Aufgaben richten sich auf die vor der Durchführung stattfindenden Erstellung und Auswahl. Als erster Schritt von der Beforschung der Lehr- und Lernmaterialien selbst hin zu deren Nutzung im Unterricht im Sinne einer Lehrwerknutzungsforschung (Kurtz 2011, Schleicher 2017) sollen in diesem Beitrag mit der Peer- und Selbst-Evaluation Aspekte der Durchführung von Aufgaben im Unterricht behandelt werden. Hierbei wird vor allem der bislang in

Publikationen zu Sprachmittlung relativ wenig beachtete Anfangsunterricht in den Blick genommen. Die ersten beiden Lernjahre sind für die Herausbildung von Lernstrategien von großer Relevanz, stellen jedoch nicht nur eine Anforderung, sondern auch eine besondere Herausforderung hinsichtlich der Gestaltung altersgerechter und dem Lernstand entsprechender Aufgaben dar. (Vgl. Kolb 2016: 25, 236; Kolb 2008, Michler 2013) Zugleich gilt als gesichert, dass Feedback und Evaluation durch Schülerinnen und Schüler einen Beitrag zur Lernerautonomie leisten.

### 1 Sprachmittlungsaufgaben im Anfangsunterricht

Im Anfangsunterricht stehen schüler- und altersgerechte Aufgaben im Fokus, die im zweifachen Sinne „authentisch“ sind: realistische Alltagssituationen und mit Originaldokumenten als Material, Aufgaben demnach, in denen etwas schriftlich oder mündlich zusammengefasst oder paraphrasiert wird, informelles Dolmetschen als sinngemäße, situations- und adressatengerechte Übertragung. (Pfeiffer

2013: 45-46; Caspari 2008: 60; Rössler 2008: 55) Diese kommunikativ äquivalente Sprachmittlung (Sinner/Wieland 2013: 105) erfordert Aufgabenformate, die eine echte Mittlerfunktion vorsehen und eine realistische Handlungssituation mit authentischen Texten einschließen: „[Es] empfiehlt sich für Anfänger, die bisher keine oder nur wenige Sprachmittlungssituationen trainiert haben, vertraute Themen zu wählen. Somit können sie sich auf den Ablauf und die Handhabung der komplexen Anforderungen in der Kommunikationssituation konzentrieren und dem Umgang damit einüben, bevor in einem weiteren Schritt auch der Einsatz von Umschreibungsstrategien hinzukommt.“ (Pfeiffer 2013: 54) Ein ebenfalls von Pfeiffer genanntes Kriterium ist das der Transparenz von Bewertungskriterien (Pfeiffer 2013, 53), zu der Feedback und Evaluation seitens der Schülerinnen und Schüler beitragen. Für die Fremdsprachenfächer liegen inzwischen zahlreiche Handreichungen mit Sprachmittlungsaufgaben vor. Zudem sind in den neueren Ausgaben von Lehrwerken in der Regel eine Reihe von Sprachmittlungsaufgaben enthalten. Krogmeier und Panzer (2018) schlagen als Ausgangsdokumente für Sprachmittlungssituationen im Spanischunterricht unter anderem authentische Plakate für die Kinofilme „Die Biene Maja“ und „Olé. El viaje de Ferdinand“ vor. Dieser Ansatz leitet zu der Frage, ob gemäß der Komplexität der Kompetenz und der Vielzahl von zu berücksichtigenden Typen sprachmittlender Aktivitäten (Caspari 2013, Reimann 2015: 66) das Spektrum an Aufgaben noch erweitert werden sollte. Interessante Anregungen für die ersten Lernjahre insbesondere mit jüngeren Schülerinnen und Schülern gibt ein Unterrichtsvorschlag für den Grundschulunterricht im Fach Eng-

lisch mit einer Einkaufssituation in einem Spielzeugladen. (Bechler 2017) Die Handlungssituation wirkt nicht nur authentisch, sondern auch motivierend und die Schülerinnen und Schüler werden an einem konkreten Beispiel schülergerecht mit einer Definition von Sprachmittlung vertraut gemacht. Dies trägt erheblich zur Transparenz der Leistungserwartung als Voraussetzung für Evaluationen bei. Wie jedoch können Lernerinnen und Lerner angesichts der Komplexität von Sprachmittlungsaufgaben ihre Leistungen gegenseitig und selbst evaluieren?

## 2 Methodische Zugänge zur Evaluation aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Der Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen enthält einen Selbsteinstufungsbogen, erweitert durch Online-Interaktion und Mediation (GeR 2020). Die zugrundeliegende Aufteilung in Mediation von Texten, Konzepten und Kommunikation lässt sich stärker ausdifferenzieren, jedoch erfüllen sie eine orientierende Funktion hinsichtlich der Anforderungsniveaus. Sie wären schon alleine aufgrund ihrer ungeeigneten sprachlichen Fassung in keinem Fall für die Arbeit mit jüngeren Schülerinnen und Schülern geeignet. Reimann (2015) schlägt Bewertungsbögen für das Niveau B1 vor, in denen für die Sprachmittlung von Text zu Text folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- > sprachliche Leistung
- > kognitive Leistung
- > interaktionale Leistung
- > inter- und transkulturelle Leistung
- > textpragmatische Leistung
- > Aufgabenerfüllung gemäß Skopos-Orientierung (Reimann 2015: 73)

Wie könnten nun Peer- und Selbst-Evaluationsinstrumente für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern

Die ersten beiden Lernjahre sind für die Herausbildung von Lernstrategien von großer Relevanz, stellen jedoch nicht nur eine Anforderung, sondern auch eine besondere Herausforderung hinsichtlich der Gestaltung altersgerechter und dem Lernstand entsprechender Aufgaben dar.

aussehen, wenn die mündliche Sprachmittlung im Sinne der Typen 3 und 4 „mündliche Zusammenfassung eines mündlichen Dokuments“ und „schriftliche bzw. mündliche Paraphrase eines schriftlich oder mündlich vorgelegten Dokuments“ (74) in den Fokus rückt? Reimann (2015) nennt hier die gleichen Kriterien (75) und entwickelt ein detailliertes Raster für die Kompetenzstufe B1, das in einem ersten Schritt zunächst auf die Kompetenzstufe A1 übertragen werden soll.

Im Begleitband des Referenzrahmens finden wir für die Kompetenzstufe A1 im Bereich der Mediation von Konzepten (1) und Kommunikation (2) folgende Deskriptoren:

#### **Deskriptoren für die Kompetenzstufe A1**

(1)

##### **Interaktion und Zusammenarbeit in einer Gruppe:**

Bezogen auf die Rollen eines kurzen Austauschs mit Freundinnen, Freunden, in der Familie, während einer geschäftlichen Transaktion und während einer einfachen kooperativen Aufgabe in der Schule/Universität: „Kann andere in kurzen, einfachen, vorbereiteten Wendungen bitten, ihre Beiträge zu sehr einfachen Aufgaben zu leisten. Kann zeigen, dass sie / er etwas versteht, und andere fragen, ob sie verstanden haben.“ (GeR: 38)

##### **Gemeinsame Konstruktion von Bedeutung:**

Bezogen auf Rollen wie Gruppenarbeit, Projektarbeit, gemeinsames Organisieren einer Party etc.: „Kann einen Gedanken mit sehr einfachen Worten / Gebärden und Wendungen ausdrücken und andere nach ihrer Meinung fragen, sofern Zeit zum vorherigen Überlegen besteht.“ (41)

##### **Interaktion organisieren (nicht verfügbar)**

Rollen: Diskussion, Gruppenaktivität: „Kann mit einfachen Worten / Gebärden und nicht sprachlichen Signalen Interesse an einer Idee äußern.“ (45)

(2)

##### **Plurikulturellen Raum fördern:**

Rollen: Unterhaltung mit Freunden, einfache Wortwechsel in Restaurants, Vorstellung am Arbeitsplatz und als Lernende, wenn eine neue Schülerin dazu kommt: „Kann einen interkulturellen Austausch erleichtern, indem er / sie eine einladende Haltung und sein / ihr Interesse mit einfachen Worten / Gebärden und non-verbale Signalen ausdrückt, andere zu Beiträgen auffordert und bei direkter Ansprache Verstehen signalisiert wird.“ (48)

##### **Als Mittler agieren in informellen Situationen**

Rollen: bei der Vorstellung in Freundeskreis etc.: „Kann (in Sprache B) persönliche Details anderer Leute und sehr einfache, vorhersehbare Informationen (in Sprache A) kommunizieren, sofern jemand beim Formulieren hilft.“

##### **Kommunikation in heiklen Situationen und bei Meinungsverschiedenheiten erleichtern**

Rollen: Konfliktsituation in Klasse, Familie etc.: „Kann erkennen, wenn Leute verschiedener Meinung sind oder wenn jemand ein Problem hat, und kann auswendig gelernte einfache Wörter und Wendungen benutzen (z. B. „Ich verstehe“, „Alles in Ordnung?“), um Verständnis auszudrücken.“

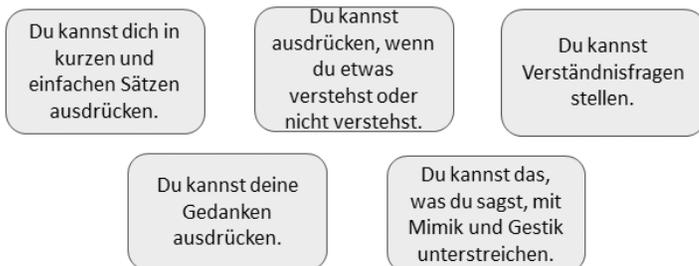
## Wechselseitiges Feedback

Für das wechselseitige Feedback bedarf es einer sorgfältigen Vorbereitung:

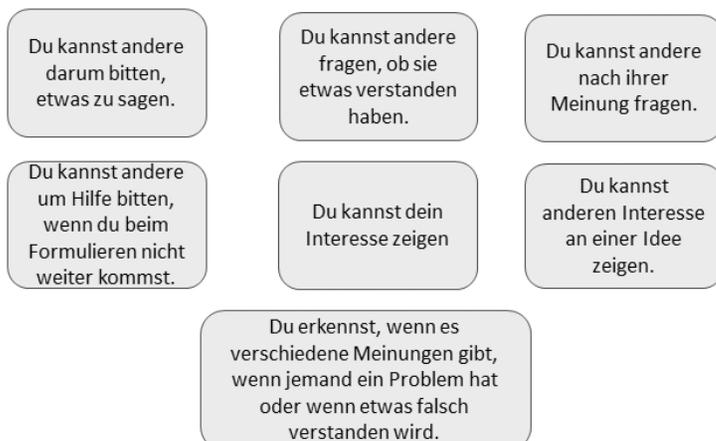
„Für Rückmeldungen untereinander, sei es im Tandem oder in der Kleingruppe, aber auch im Plenum, müssen Feedback- und Assessment-Skills eingeführt, gelernt und vor allem geübt werden.“ (De Florio-Hansen 2014: 162) Eine hier vorgestellte „Orientierungshilfe für Feedback von Lernenden untereinander“ (De Florio-Hansen 2014: 163) nimmt eine Aufteilung in drei Rubriken vor: zum ersten „Feedback zur Lernaufgabe“, zum zweiten „Feedback zu den Lernprozessen“ und drittens „Feedback zur Selbst-Regulierung“. Hierbei hält sich jedoch das zuerst genannte Feedback an ein Raster von „richtig“ und „falsch“, das für komplexe Sprachmittlungsaufgaben im kompetenzorientierten und neokommunikativen Fremdsprachenunterricht nicht geeignet scheint. In Anlehnung an diese Orientierungshilfe kann für die genannte Rubrik folgendes Modell für die Peer-Evaluation im Anfangsunterricht gegeben werden, das auf die Selbstevaluation übertragbar ist.

### Beispiel Peer-Feedback: Kategorien für mündliche Sprachmittlung

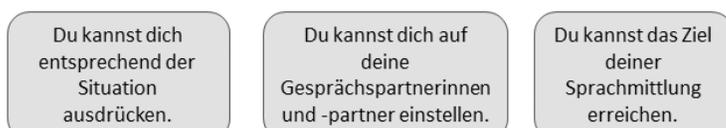
#### Sprachliche Leistung



#### Interaktion



#### Angemessenheit und Ziel der Kommunikation



Zur gezielten Schulung der Schülerinnen und Schüler im Peer-Feedback und der Selbstevaluation ist es unvermeidlich zur Unterstützung der Reflexion in ein schriftliches Format zu gehen. Für die unterrichtliche Praxis mit jüngeren Lernenden empfiehlt es sich selbstredend nicht mit einem ausführlichen schriftlichen Feedbackbogen zu arbeiten, sondern je nach Lernaufgabe eine passende Auswahl der Kategorien aufzugreifen und in eine altersgerechte Feedbackmethode zu integrieren. Ein anregendes Beispiel für eine rein schriftliche Form je eines Selbst- und Peer-Evaluationsbogens zu einer Sprachmittlungsaufgabe für das Niveau A2/A2+ Französisch, der jedoch die o.g. Aspekte der Sprachmittlung nicht in den Vordergrund stellt, findet sich in

Blöcker & Schwemer 2015 (26-27). Der Feedbackbogen könnte beispielsweise mit einem Arbeitsblatt umgesetzt werden, das in der Mitte die Kommunikationssituation visualisiert und die Beschreibungen gemäß der Kategorien um dieses Bild anordnet. Die Schülerinnen und Schüler können dann Linien zu den Beschreibungen zeichnen, die aus ihrer Sicht zutreffen. Zur Umgehung sprachlicher Hürden (vgl. De Florio Hansen 2014: 161-162) ist für die ersten beiden Lernjahre in der ersten oder zweiten Fremdsprache zu empfehlen, diesen Feedback- und Evaluationsbogen in der Erstsprache der Schülerinnen und Schüler zu verfassen, um dann zu einer zweisprachigen Fassung schrittweise überzugehen.

## Bibliographie

Bechler, S. (2017): Einfache Sprachmittlung üben. Can you help me please? In: *Grundschulmagazin Englisch* 4, pp. 23-26.

Blöcker, M. & Schwemer, K. (2015): Le parcours médiateur: Mündliche Sprachmittlung in einer Austauschsituation üben und bilanzieren. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 136, pp. 23-27.

Caspari, D. (2013): Sprachmittlung als kommunikative Situation. Eine Aufgabentypologie als Anstoß zur Weiterentwicklung eines Sprachmittlungsmodells. In: D. Reimann & A. Rössler (Hrsg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, pp. 27-43.

Caspari, D. (2008): Sprachmittlung. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5, p. 60.

De Florio-Hansen, I. (2014): *Fremdsprachenunterricht lernwirksam gestalten. Mit Beispielen für Englisch, Französisch und Spanisch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Europarat (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.

Kolb, E. (2016): *Sprachmittlung. Studien zur Mo-*

*dellierung einer komplexen Kompetenz*. Münster & New York: Waxmann.

Kolb, E. (2008): «Se débrouiller avec des ressources limitées». Sprachmittlung im Anfangsunterricht Französisch. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5, pp. 40-44.

Krogmeier, L. & Panzer, D. (2018): *Sprachmittlung Spanisch, Vorbereiten, Anwenden, Verbessern*. Stuttgart: Klett.

Kurtz, J. (2011): Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 40,2, pp. 3-14.

Michler, C. (2016): Sprachmittlung im Anfangsunterricht am Beispiel des Französischen. Frühe Strategie- und Kompetenzentwicklung. In: D. Reimann & A. Rössler (Hrsg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, pp. 169-183.

Pfeiffer, A. (2013): Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht. In: D. Reimann & A. Rössler (Hrsg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, pp. 44-64.

Reimann, D. (2015): Diagnose und Evalua-

tion von Sprachmittlungskompetenz. In: M. Nied Curcio, P. Katelhön & Ivana Bašić (Hrsg.), *Sprachmittlung – Mediation – Mediazione linguistica. Ein deutsch-italienischer Dialog*. Berlin: Franck & Timme, pp. 65-98.

Rössler, A. (2008): Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 2,1, pp. 53-77.

Schleicher, R. (2017): Aktuelle Lehrwerke für den Französisch- und Spanischunterricht in der inhaltsorientierten Lehrwerknutzungsforschung. In: J. Appel, S. Jeuk & J. Mertens (Hrsg.), *Sprachen lehren. 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Ludwigsburg, 30. September 2015 – 3. Oktober 2015. Kongressband*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, pp. 269-277.

Sinner, C. & Wieland, K. (2013): Eine translationwissenschaftliche Sicht auf Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. In: D. Reimann & A. Rössler (Hrsg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, pp. 93-113.