

Einleitung: Formative Evaluation in Theorie und Praxis

Tom F.H. Smits & Ferran Suñer

Die vorliegende Themensektion des 47. Jahrgangs der *Germanistischen Mitteilungen* widmet sich schwerpunktmäßig – aber nicht ausschließlich – der formativen Evaluation, einem didaktischen Ansatz, bei dem die Lehrkraft zusammen mit den Lernenden Lernziele setzt, herauszufinden versucht, wo sich die Lernenden in Bezug auf diese Ziele im Lernprozess befinden, und überprüft, wie sie den gewünschten Endpunkt erreichen (van Silfhout/Trimbos/Hasslerharm 2018). Anders als der Begriff nahelegen könnte, ist formative Evaluation keine Beurteilungspraxis, sondern eine didaktische Strategie, um mittels Lernaktivitäten Einblicke in den Lernprozess zu gewinnen. Dazu muss die Lehrkraft diese Lernaktivitäten analysieren, interpretieren und die entsprechenden Folgeschritte einleiten (Stiggins/DuFour 2009). Lernenden kann sie aufgrund dieser Analyse zudem das nötige Feedback geben, um herauszufinden, wie ihr Lernprozess verläuft und wie sie ihn selbstständig steuern bzw. korrigieren können (Bennett 2011).

Hinsichtlich der Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung setzt die Didaktik einen bewussten und planmäßigen Umgang mit Lernzielen voraus. So sollen auch bei formativer Evaluation explizit gemachte Lernziele den Lernenden verdeutlichen, was der Unterricht erreichen will. Diese Ziele müssen langfristiges Wachstum ersichtlich machen können, wobei Erfolgskriterien angeben können, wann ein Lernziel erreicht wurde. Nachdem die Lehrperson die Lernziele festgelegt hat, gegebenenfalls in einem Dialog über die Relevanz und Nützlichkeit der Lernziele und Erfolgskriterien, werden die Erwartungen benannt und so der Unterricht insgesamt bedeutungsvoller. Letztendlich besteht der Zweck der formativen Evaluation darin, dass Lernende mehr Einblick in ihr eigenes Lernen und das ihrer Peers erhalten.

Um über entsprechende Folgeschritte zu entscheiden, müssen Belege für Lernerleistungen gesammelt, interpretiert und von Lehrenden und Lernenden verwendet werden, um Entscheidungen über den weiteren Verlauf des Unterrichts zu treffen. Dank dieser Belege sind diese Entscheidungen wahrscheinlich besser oder zumindest besser motiviert als ohne dieselben (Wiliam 2013). Formative Beurteilungsmethoden wollen daher feststellen, wo sich der Lernende im Lernprozess befindet. Diese Techniken sind nicht gelegentlich, sondern kontinuierlich anzuwenden, und zwar während des Lernens und sowohl von der Lehrkraft als auch von Mitschülern oder -studenten. Black/Jones (2006) betonen allerdings, dass mit den gesammelten Belegen auch tatsächlich etwas angefangen werden müsse. Die gesammelten Belege sollen nämlich konkret dafür genutzt werden, das Lehren und Lernen an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen (Boston 2002). Sobald Lehrkräfte wissen, wie Lernende vorkommen und wo ihre Probleme liegen, können sie ihre Unterrichtspraxis anpassen oder weitere bzw. andere Gelegenheiten zum Üben anbieten, um zu besseren Lernergebnissen zu kommen. In dieser Hinsicht ist Evaluation ein Prozess, in den Lernende (und ihre Peers) mit eingebunden sind.

Am Konzept wurde auch Kritik geübt, wobei die Bedeutung einer qualitätsvollen formativen Evaluation und der Voraussetzungen dafür hervorgehoben wurden. Neben der formativen Evaluation behält die summative Evaluation ebenfalls ihren Wert, denn auch die Vorbereitung auf einen qualitativen (summativen) Test kann eine wertvolle Lernerfahrung darstellen, bei der der Lernstoff nachhaltig haftet (Bennet, 2011). Summative Evaluation setzt voraus, dass im Unterricht auf ein bestimmtes Ziel hingewirkt wird, wonach dieses Ziel bewertet wird, indem die Lernenden geprüft und benotet werden (Castelein et al. 2016). Gegenüber dem linearen Verfahren der summativen Evaluation erfolgt formative Evaluation zirkulär, wobei die Beurteilung immer zu neuen Instruktionen führt, um das Ziele besser zu erreichen. Tests und andere summative Bewertungsmodi, die zwar genauso gut vorkommen, dienen in erster

Linie als Mittel innerhalb des Lernprozesses, mit dem sich der Lernende weiterentwickelt (De Jong 2016).

Um die von der Kritik angemaßte Qualität formativer Evaluation in der Praxis sicher zu stellen, unterscheiden Black/Jones (2006) vier Grundelemente: (1.) Es müssen herausfordernde Aktivitäten angeboten werden, die Diskussionen und Reflexion unter den Lernenden provozieren; (2.) die Instruktion muss die richtigen, vorher gut überlegten Fragen stellen; (3.) alle Lernenden müssen in den Lernprozess einbezogen werden und (4.) dieser Lernprozess muss abermals zu offenen Diskussionen (mit Potenzial für Feedback) führen. Als Schlüsselemente zur Umsetzung dieser Qualitätskriterien können die fünf Strategien von Leahy et al. (2005, vgl. Black/Wiliam 2009) gelten, da sie der Lehrkraft sowie den Lernenden Aufschluss darüber geben, worauf das Lernen abzielt, wo sich der Lerner zurzeit befindet und wie er zum gewünschten Punkt gelangt. Für die Lehrperson gilt es demnach,

1. Lernziele zu klären und Erfolgskriterien mitzuteilen. Wenn Lernende nicht verstehen, was von ihnen erwartet wird, verringert dies oft die Lernleistungen. Es reicht dabei nicht aus, die Unterrichtsziele mündlich oder schriftlich (Tafel oder Agenda) mitzuteilen, die Ziele wollen auch lernergerecht, d.h. verständlich und aussagekräftig, formuliert sein (Leahy et al., 2005) und, wenn nötig, thematisiert und erläutert werden. Sonst nimmt die Qualität und Effektivität des Lernprozesses ab (Stiggins/DuFour, 2009).
2. effektive Diskussionen zustande zu bringen, und zwar unter Verwendung einer auf abstraktes bzw. kritisches Denken gerichteten Fragetechnik sowie von Aufgaben und Aktivitäten, die Nachweise für das Lernen liefern.
3. Feedback zu geben, das auf weiteres Lernen abzielt („Feedforward“). Lernende müssen wissen, wo sie sich im Lernprozess befinden, bevor sie einen Weg zum Lernziel festlegen können. Aus dem Feedback ergibt sich, wie groß die Diskrepanz zwischen dem aktuellen Wissen und dem Endziel ist und welche Handlungen notwendig sind, um Letzteres zu erreichen. Feedback wird in der Regel von der

Lehrkraft erteilt, aber auch Peers und sogar die eigene Selbsteinschätzung können Lernern helfen, den richtigen Weg zu finden. Das Wissen um Lernziele und Erfolgskriterien sowie die Möglichkeit, über die eigenen Leistungen zu reflektieren, verbessern und effektivieren den Lernprozess (Boston 2002).

Für die Lernenden gilt es,

4. sich um das Verständnis der Lernziele und Erfolgskriterien und um den Austausch über sie zu bemühen (vgl. 1. und 2.);
5. sich aktiv um eigenverantwortliches Lernen zu bemühen sowie um das Lernen ihrer Peers, indem sie ihnen mittels Peer Feedback und Peer Evaluation Einblicke in den Lernprozess erlauben (vgl. 3.). Im Hinblick auf die Selbstregulation der Lernenden sind die metakognitiven Fähigkeiten der Lernenden von großer Bedeutung. Sie müssen über ihr Lernen reflektieren, von der Lehrkraft angeleitet oder nicht, und versuchen, das Lernen teilweise selbstständig zu steuern und nötigenfalls anzupassen (Castelein et al., 2016; de Jong, 2012; de Jong, 2016).

Eine Toolbox in englischer Sprache, die Lehrende und andere Bildungsfachleute bei der Integration formativer Beurteilung in die Unterrichtspraxis unterstützt, bietet die Website „Formative Evaluation in Education“ (www.uantwerpen.be/formativeassessment). Sie wurde ursprünglich in niederländischer Sprache an der Karel de Grote-Fachhochschule in Antwerpen entwickelt, und zwar im Rahmen eines mehrjährigen Forschungs- und Entwicklungsprojektes mit der Universität Antwerpen und der Freien Universität Brüssel, an dem Sprachlehrkräfte an vier flämischen Sekundarschulen und Lehramtsstudierende der Universität Antwerpen und der Karel de Grote-Fachhochschule in kreativer Zusammenarbeit beteiligt waren. Über drei Kategorien verteilt enthält sie 47 praktische Anleitungen zu konkreten Strategien und Techniken der formativen Evaluation. Es würde den Rahmen dieser Einführung sprengen, die einzelnen Elemente der Toolbox zu präsentieren, aber die drei Kate-

gorien dürften bereits einen aufschlussreichen Überblick über das Angebot vermitteln:

1. Lernen sichtbar gemacht:
 - aktive Arbeitsformen
 - Fragetechniken
 - Antworten sichtbar gemacht
 - Observation
2. Lernen durch Anpassen:
 - Feedback von der Lehrkraft
 - Feedback von Mitlernenden
 - Selbstreflexion
 - Hilfsmittel zum Verfolgen von Feedback
3. Lernen in einer sicheren und anregenden Lernumgebung:
 - Motivation
 - Growth Mindset
 - Differenzierung
 - von summativer zu formativer Evaluation

De Neve et al. (2020) erprobten die Toolbox in einem Aktionsforschungsprojekt für Fremdsprachenlehrkräfte. Ähnlich wie sich der Fokus der formativen Evaluation im Fremdsprachenunterricht in den letzten Jahren vom Produkt auf den Prozess verlagert hat (Lee 2006), stand dabei der Lernprozess der Lehrenden im Umgang mit formativer Evaluation im Mittelpunkt. Interviews, Aktionspläne und Video-Coaching-Sitzungen zeigten, dass die Beteiligten unterschiedlich auf die gebotene Unterstützung reagierten, die ihnen von der Toolbox selbst und von ihrem Schulteam geboten wurde. Einige erlebten die Toolbox als Inspirationsquelle, waren aber weniger geneigt, mit Lehrerkollegen über (eine Optimierung der) Implementierung formativer Evaluation zu reflektieren. Die Mehrheit der beteiligten Sprachlehrkräfte gab an, dass die Toolbox das Bewusstsein für einen zielgerichteteren Einsatz formativer Evaluation schärft. Diese Lehrkräfte arbeiten als ‚critical friend‘ mit Kolleginnen und Kollegen zusammen und tauschen sich über ihre Unterrichtsanschauungen und über die Implementierung formativer Evaluation aus. Eine dritte Gruppe verwendete bereits viele der Methoden der Toolbox und gab an, in Gesprächen mit dem Schulteam im Hinblick auf

formative Evaluation konkrete Vorschläge zu machen, also eine Coaching-Rolle einzunehmen, und über den Beitrag ihres Handelns zum pädagogischen Gesamtprojekt ihrer Schule zu reflektieren.

Um eine erfolgreiche Implementierung formativer Evaluation in der Praxis zu garantieren, empfiehlt Wiliam (2006) vier Prinzipien: Autonomie, schrittweise Umsetzung, Flexibilität und Unterstützung (vgl. auch Leahy/Wiliam 2012). Lehrkräfte sollten frei und verantwortungsbewusst wählen können, wie sie formative Evaluation im Unterricht umsetzen. Eine schrittweise Umsetzung der Strategien ermöglicht das motivierende Aufbrechen vertrauter methodischer Routinen und somit einen nachhaltigeren Erfolg der formativen Evaluation selbst. Flexibilität ist dafür eine Voraussetzung, denn die Strategien der formativen Evaluation müssen ja mit der eigenen Unterrichtspraxis in Einklang gebracht werden (Ginsburg 2001). Unterstützung (einschließlich Feedback) von der Schulleitung kann den Lehrpersonen in diesem Prozess global helfen, während (Lehr-)Materialien und Kollegen die Implementierung effektiver formativer Evaluation konkret fördern (De Neve et al. 2020).

Es ist der Wunsch und die Hoffnung der Herausgeber dieser Themensektion, der Leserschaft formative Evaluation in Theorie wie Praxis mittels der beiden ersten nachfolgenden Beiträge näherbringen zu können. Im ersten Beitrag beschäftigt sich Sandra Ballweg (Universität Bielefeld) mit dem Einsatz eines Schreibportfolios als Mittel der formativen Evaluation im Fremdsprachenunterricht. Ihre longitudinale Studie in einem universitären Kurs für Deutsch als Fremdsprache (DaF) auf Niveau B2 untersucht die Intentionen und das Handeln der Dozentin im Zusammenspiel mit der Wahrnehmung der Studierenden. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass das zuvor erwähnte Aufbrechen vertrauter methodischer Routinen eine entscheidende Rolle bei der Portfolioarbeit spielt, und zwar sowohl bei den Lernenden als auch bei den Lehrkräften. Ein erfolgreicher Einsatz portfoliogestützter Evaluation sollte auf gemeinsame Lernerfahrungen zurückgreifen und schrittweise eingeführt werden, vor allem wenn diese Evaluation in Verbindung mit Peer-Feed-

back durchgeführt wird. In der Tat äußerten die befragten Lernenden ihre Skepsis bezüglich des Nutzens einer Beurteilung durch die KommilitonInnen, vor allem in Bereichen wie der sprachlichen Korrektheit, in denen sie sich sehr unsicher fühlten. Wichtige Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Portfolioarbeit im Unterricht sind laut der Autorin die Kombination von Lehrer-Feedback und Peer-Feedback sowie der dezidierte und transparente Umgang mit den Erwartungen der Lernenden.

Um Peer-Feedback geht es schwerpunktmäßig im Beitrag von Carola Strobl (Universität Antwerpen). Sie untersucht die Interaktionen zwischen Studierenden im ersten und dritten Bachelorjahr, die jeweils als Tutees bzw. als TutorInnen an einem Peer-Tutoring-Programm teilnehmen. Im Rahmen einer dreiwöchigen Studie tauschten sich die beiden Gruppen über Textproduktionen im Online- und Präsenzkontakt aus. Dabei bestand der formative Charakter der Evaluation darin, dass die Tutees die Texte auf der Basis des Feedbacks der TutorInnen nachbesserten und der Dozentin zum Nachkorrigieren schicken konnten. Indem Studierende in der Rolle der TutorInnen in die Studie einbezogen wurden, ließ sich ein doppelter Lernertrag erzielen, der durch einfaches Lehrer-Feedback nicht möglich gewesen wäre. Aus der Datenanalyse geht hervor, dass die Studierenden in der Online-Interaktion eine aktivere Haltung als im Präsenzkontakt einnahmen, jedoch ohne dass sich die beiden Kontaktformen substantiell voneinander unterschieden. In Bezug auf das Annotationsverhalten waren die Unterschiede größer, wobei die TutorInnen im Online-Kontakt deutlich mehr Korrekturen vornahmen als im Präsenzkontakt. Abschließend macht die Autorin Vorschläge für ein effizientes Peer-Tutoring-System.

Auf die Beiträge zur formativen Evaluation folgt ein Beitrag von Steven Schoonjans (Universität Klagenfurt) zu einem anderen aktuellen Thema der Forschung und Praxis des Deutschen als Fremdsprache: der Vermittlung von Abtönungspartikeln im DaF-Unterricht, einem Bereich der deutschen Sprache, der sich für DaF-Lernende (und -Lehrende) oft als schwierig erweist und in Lehrwerken bisher weitgehend vernachlässigt wird. Der Autor berichtet über eine Interventionsstudie, in der die

Effizienz eines auf einer kontrastiven Analyse basierenden Unterrichtskonzepts empirisch evaluiert wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass neben den üblichen Transfer-Effekten zwischen Sprachen (hier L1 Niederländisch und L2 Deutsch) eine Bewusstmachung der Funktion von Abtönungspartikeln zu einer angemesseneren Verwendung und damit zu einem schnelleren Erwerb führen kann.

Der Beitrag von Gijs Leenders, Rick de Graaff und Marjo van Koppen (Universität Utrecht) ist einem ebenfalls aktuellen Thema der Sprachlehrforschung gewidmet, nämlich dem Nutzen linguistischer Konzepte im Grammatikunterricht. Vor allem im Zuge der Professionalisierung im Bereich der Sprach- und Kulturvermittlung wurde schon immer für ein fundiertes Wissen um das System und den Gebrauch der Sprache und daher für eine stärkere Berücksichtigung der Linguistik in der Lehrerbildung plädiert. In der Praxis erfordert die Transparentmachung komplexer Sprachphänomene jedoch die Anpassung der linguistischen Terminologie an das Vorwissen der Lernenden im Sinne einer didaktischen Grammatik (Fandrych/Thurmair 2018). In diesem Zusammenhang liefern die von den Autoren durchgeführte Befragung unter Lehrkräften drei unterschiedlicher Fremdsprachen und die Fokusgruppeninterviews wichtige Erkenntnisse darüber, inwiefern zentrale linguistische Konzepte wie *Zeit/Aspekt* von Lehrkräften für didaktische Zwecke tatsächlich verwendet und sprachspezifisch oder sprachübergreifend als nützlich erachtet werden.

Auf die sich daran anschließenden gemischten Beiträge zu dieser GM-Ausgabe folgt ein praxisorientierter Beitrag, in dem Flor Vander Hagen (Universität Gent) eine Unterrichtsreihe zu sogenannten Irrelevanzkonditionalen (z.B. *Egal, was passiert, wir halten zusammen*) präsentiert. Auf der Basis der Prinzipien der pädagogischen Konstruktionsgrammatik schlägt der Autor eine Reihe von Aktivitäten zur Vermittlung von Irrelevanzkonstruktionen vor, die diese als Form-Funktions-Paare und damit als bedeutungsvolle Strukturen präsentieren. Dem Autor gelingt es durch die konkreten Vorschläge nicht nur, der Unterrichtspraxis wichtige Im-

pulse zu geben, sondern auch die pädagogische Konstruktionsgrammatik auf den DaF-Kontext exemplarisch anzuwenden.

Literatur

- Bennet, Randy E. (2011): *Formative assessment: a critical review*. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 18(1). S. 5-25.
- Black, Paul/Jones, Jane (2006): *Formative assessment and the learning and teaching of MFL: sharing the language learning road map with the learners*. In: *Language Learning Journal* 34(1). S. 4-9.
- Black, Paul /Wiliam, Dylan (2009): *Developing the theory of formative assessment*. In: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21. S. 5-31.
- Boston, Carol (2002): The Concept of Formative Assessment. In: *Practical Assessment, Research & Evaluation* 8. 4 S. Unter: <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol8/iss1/9>. Letzter Zugriff: 9.12.2021.
- Castelein, Els/Coens, Joke/De Witte, Kristof/Houben, Annelies/Lauwers, Wim/Segers, Jarno/Van Den Branden, Kris (2016): *Binnenklasdifferentiatie: een beroepshouding, geen recept*. In: *Impuls voor Onderwijsbegeleiding* 46(3). S. 107-114.
- de Jong, Kim (2016): *Formatief evalueren: meer leerlingbetrokkenheid en betere resultaten*. In: *Levende Talen Magazine* 4. S. 16-17.
- de Jong, Paulien (2012): *In 4 etappes excellent*. In: *Didactief Speciaal* 42(8). S. 7-9.
- De Neve, Debbie/Leroy, An/Struyven, Katrien/Smits, Tom (2020): *Supporting formative assessment in the second language classroom: an action research study in secondary education*. In: *Educational Action Research*. 22 S. Unter: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09650792.2020.1828120>. Letzter Zugriff: 9.12.2021.
- Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2018): *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Ginsburg, Herbert P. (2001): *The Mellon Literacy Project: What Does It Teach Us about Educational Research, Practice, and Sustainability?* New York: Russell Sage Foundation.

- Leahy, Siobhan/Lyon, Christine/Thompson, Marnie/Wiliam, Dylan (2005): *Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by Day*. In: *Educational Leadership* 63(3). S. 19-24.
- Leahy, Siobhan/Wiliam, Dylan (2012): *From Teachers to Schools: Scaling up Professional Development for Formative Assessment*. In: Gardner, John (Hg.): *Assessment and Learning*. Thousand Oaks: SAGE Publications. S. 49-67.
- Lee, Young-Ju (2006): *The Process-oriented ESL Writing Assessment: Promises and Challenges*. In: *Journal of Second Language Writing* 15(4). S. 307-330.
- Stiggins, Rick/DuFour, Rick (2009): *Maximizing the Power of Formative Assessments*. In: *Phi Delta Kappan Magazine* 90. S. 640-644.
- van Silfhout, Gerdineke/Trimbos, Bas/Hasselerharm, Simone (2018): *Formatief evalueren: het belang van de dialoog over leerdoelen en succescriteria*. Enschede: SLO. Unter: <https://www.slo.nl/publicaties/@4626/formatief-evalueren/>. Letzter Zugriff: 9.12.2021.
- Vingsle, Charlotta (2014): *Formative assessment: Teacher knowledge and skills to make it happen*. Umeå: Umeå University. Unter: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:735415/FULLTEXT01.pdf>. Letzter Zugriff: 9.12.2021.
- Wiliam, Dylan (2006): *Assessment: Learning Communities Can Use It to Engineer a Bridge Connecting Teaching and Learning*. In: *Journal of Staff Development* 27(1). S. 16-20.
- Wiliam, Dylan (2013): *Cijfers geven werkt niet*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.