

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 20, Nummer 2 (Oktober 2015)

Rückmeldungen an Lernende

Lena Heine & Mirka Mainzer

Seminar für Sprachlehrforschung

Ruhr-Universität Bochum

Universitätsstraße 150

44780 Bochum

E-Mail: lena.heine@rub.de

E-Mail: mirka.mainzer@rub.de

Abstract: Der Beitrag geht der Frage nach, worauf Rückmeldungen auf schriftliche und mündliche Lernerleistungen im CLIL-Unterricht abzielen sollten und welche Form von Rückmeldung für die Weiterentwicklung sprachlicher und fachlicher Kompetenzen der Schüler sinnvoll ist. Es werden das Feedbackverhalten von CLIL-Lehrkräften und bisherige Ansätze und Vorschläge für eine adäquate Rückmeldung auf Lernerbeiträge diskutiert.

The article is concerned with the question whether feedback to written or oral performance in CLIL education should focus on language and/or subject content and which kind of feedback is helpful for improving target language competence as well as subject-specific competencies. The feedback practices of CLIL class teachers and current approaches of feedback methods in CLIL are discussed.

Schlagwörter: CLIL, integrierte Beurteilung, Feedbackverhalten, Fehlerkorrektur, sprachliche Funktionalität, schriftliche Leistung, mündliche Leistung; CLIL, integrated assessment, feedback behaviour, error correction, linguistic functionality, written performance, oral performance

1. Einleitung

Lernerrückmeldungen haben die Funktion, Lernprozesse zu initiieren und zu unterstützen. Diese Auffassung von Rückmeldungen basiert auf der lerntheoretischen Annahme, dass der Aufbau von Wissen und Kompetenzen durch bewusste Lernprozesse positiv beeinflusst werden kann (vgl. z.B. de Graaff & Housen 2009; Ellis & Shintani 2014).

Im CLIL-Unterricht, der die Entwicklung fachlicher und sprachlicher Fähigkeiten gleichermaßen anstrebt, stellt die Rückmeldung an Lernende für Lehrkräfte eine besondere Herausforderung dar: Auf was soll die Rückmeldung erfolgen – auf fachliche oder sprachliche Bereiche, oder beides? Welche Aspekte bzw. Ebenen sprachlicher Kompetenz sind im CLIL-Unterricht verstärkt zu fokussieren? Welche Form von Feedback erscheint sinnvoll, damit die fachliche und sprachliche Entwicklung der SchülerInnen unterstützt wird?

2. Fehler im CLIL-Unterricht als zentraler Anlass für Lernerrückmeldungen

Rückmeldungen auf schriftliche und mündliche Lernerleistungen sind eng mit der Frage danach verknüpft, was als Fehler gilt (vgl. Heine 2015a in der vorliegenden Ausgabe), und dies wiederum hängt zusammen mit der Frage danach, welche Lernziele für den CLIL-Unterricht (vgl. Heine 2015b in der vorliegenden Ausgabe) definiert werden. Trotz der Bedeutung von Rückmeldungen für das erfolgreiche Lernen und der Tatsache, dass diese elementarer Bestandteil unterrichtlicher Praxis sind, wird die Rückmeldung an Lernende im CLIL-Unterricht bislang kaum thematisiert (vgl. z.B. Schmelter 2015). Die wenigen vorhandenen Arbeiten zu Lernerrückmeldungen beleuchten die

Thematik aus fremdsprachendidaktischer Perspektive und beziehen sich daher vorrangig, ausgehend von der Diskussion um (mündliche) Fehlerkorrektur, auf den Fremdsprachenunterricht, insbesondere im Kontext der Leistungsmessung und -bewertung (vgl. z.B. Lyster 2007; Vollmer 2002). Somit sind bislang vor allem Abweichungen von der Zielsprachennorm und weniger die sachfachliche Seite von CLIL in den Blick genommen worden. Dabei wird deutlich, dass klassische fremdsprachenbezogene Fehlerklassifizierungen (vgl. z.B. Kleppin 2010; Raabe 1980) in CLIL-Kontexten einer Spezifizierung bedürfen; so unterteilt Lenz (2003) Fehler in fachsprachliche und allgemeinsprachliche Fehler, wobei erstere im CLIL-Unterricht als Fehler zu bewerten seien, letztere dagegen nicht (dazu kritisch und weiterführend Schmelter 2015). Deutlich wird, dass im CLIL-Zusammenhang insgesamt eine klar funktionale Sicht auf Sprache herrscht, die nicht von sprachlicher Korrektheit als Wert an sich, sondern eher von Angemessenheit im sachfachlichen Kontext ausgeht.

3. Welche Lernerrückmeldungen erscheinen im CLIL-Unterricht sinnvoll?

Bislang ist nur wenig über die tatsächliche Praxis von CLIL-Lehrkräften in Bezug auf ihr Feedbackverhalten bekannt (vgl. z.B. Stöferle & Hüttermann 2013; Vollmer 2010). Vorhandene Ergebnisse deuten darauf hin, dass systematisches und konstruktives Feedback im Hinblick auf sprachliche Formfehler und diesbezügliche Bedeutungsaushandlungen in der unterrichtlichen Realität insgesamt wenig Raum einnehmen (vgl. Dalton-Puffer & Nikula 2006; Dalton-Puffer 2007; Serra 2007). Der Großteil an Fehlerfeedback bezieht sich auf lexikalische, sehr viel weniger auf grammatikalische Fehler; auch werden Lernende selten dazu angehalten, von der Verarbeitung der Bedeutung zu einem syntaktischen Bewusstsein zu gelangen, was für sprachliche Richtigkeit und Komplexität bedeutungsvoll wäre (vgl. Swain & Lapkin 1998). Insgesamt bleiben Erwartungen an die Entwicklung von fachbezogener Sprachkompetenz in den genannten Studien im CLIL-Unterricht weitgehend implizit: Der gezielte Aufbau eines expliziten Verständnisses von der Bedeutung sprachlicher Form wird kaum initiiert (vgl. Ellis, Loewen & Erlam 2006; Lyster 2004).

Insgesamt lässt sich erkennen, wie in dem Feedbackverhalten von Lehrkräften der fachliche Fokus von CLIL-Unterricht als primäres Lernmoment betont wird (vgl. dazu die Ausführungen in Heine 2015a in der vorliegenden Ausgabe; Stöferle & Hüttermann 2013). In der deutlichen Abspaltung von Sprache und Sachfach scheint ein geringes Bewusstsein für die sprachlichen Dimensionen von Fachkompetenz auf.

Vorschläge, wie adäquate Rückmeldungen auf Lernerbeiträge in CLIL-Kontexten aussehen könnten, gibt es derzeit nur wenige. Keine davon basieren auf einer empirischen Wirksamkeitsüberprüfung. Eine wirklich integrative Sicht von CLIL als simultanes Fach- und Sprachlernen setzt voraus, dass die Beziehung zwischen sprachlicher Form und ihrer Auswirkung auf die Konzeptualisierung von inhaltlichen Zusammenhängen genauer bzw. integriert betrachtet wird. Coetzee-Lachmann (2007) und Staschen-Dielmann (2010) legen erste holistische Bewertungsraster mit Kompetenzstufungen vor, die für ein differenziertes Feedback hinsichtlich schriftlicher Lernerleistungen im CLIL geeignet sind. Auch Zydatiŕ' (2007) Bewertungsdimensionen können hier sinnvolle Anhaltspunkte bieten, auch wenn sie zu Assessment-Zwecken entwickelt worden sind. Alle Vorschläge zur schriftlichen Rückmeldung an Lernende orientieren sich am Konzept der akademischen Diskursfunktionen und fragen danach, welche sprachlichen Mittel erforderlich sind, um diese fachbezogenen Handlungen ausführen zu können.

In Bezug auf die Rückmeldung auf mündliche Leistungen und Fragen der unterrichtlichen Gesprächsführung liegen derzeit so gut wie keine Empfehlungen vor (vgl. z.B. Schmelter 2015). Hier lassen sich möglicherweise Ansätze aus dem Nachbargebiet des sprachsensiblen Fachunterrichts mit Fokus auf sprachschwache SchülerInnen nennen. Umfassend schlägt hier etwa Leisen (2013) aus der praktischen Erfahrung hergeleitete Ansätze vor, wie in der Interaktion im Klassenzimmer sinnvoll mit dem doppelten Fokus auf Fach und fachbezogener Sprache umgegangen werden kann. U.a. wird hier verdeutlicht, dass der Fokus von fachlichen und sprachlichen Dimensionen in verschiedenen Phasen des Unterrichts wechseln kann; so erscheint es beispielsweise weniger sinnvoll, auf sprachliche Korrektheit zu beharren, wenn der Fokus der Lernenden gerade auf dem Erfassen eines fachlichen Zusammenhangs liegt und Sprache daher unter hoher kognitiver Anstrengung produziert wird (vgl. ebd.: 12). In einer Aktivität, in der die Darstellungsfunktion von Sprache stärker im Mittelpunkt steht, ist dann wiederum mehr Gewicht auf expliziter Spracharbeit – immer mit Fokus auf Bedeutung und fachliche Dimensionen – sinnvoll.

Allen genannten Vorschlägen ist gemeinsam, dass Lernerrückmeldungen nicht nur zur Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen eingesetzt werden, sondern auch, um die sprachlichen Anforderungen in fachlichen Kontexten überhaupt erst explizit zu machen und damit zum Thema des Unterrichts zu erheben. Coetzee-Lachmann (2007: 226) betont „[...] the role of the teacher as mediator whose responsibility is to demystify the discourse of the subject [...]“.

4. Fazit

Das Feld der Lernerrückmeldungen im CLIL-Unterricht ist bislang noch nicht ausreichend erschlossen, sodass kaum fundierte Empfehlungen für Lehrerfeedbackverhalten ausgesprochen werden können. Die derzeit verfügbaren Studien machen deutlich, dass CLIL-Lehrkräfte insgesamt wenig Feedback geben und die Ebene der sprachlichen Funktionalität in Sachfachzusammenhängen nicht thematisiert wird. Die bisherigen Empfehlungen und Ansätze für eine sinnvoll gestaltete Rückmeldung versuchen zum einen die sprachliche Form unter dem Gesichtspunkt ihrer Funktionalität für den Fachdiskurs zu erfassen; zum anderen weisen sie darauf hin, dass verschiedene Aktivitäten bzw. Aufgaben im Fachunterricht einen jeweils unterschiedlich starken Fokus auf fachliche oder sprachliche Korrektheit erfordern. Hier sind letztlich die Lehrkräfte dazu aufgefordert, ihr jeweiliges Feedbackverhalten sprachsensibel anzupassen. Eine empirische Wirksamkeitsüberprüfung steht dabei für alle Ansätze derzeit noch aus.

Literatur

- Coetzee-Lachmann, Debbie (2007), *Assessment of subject-specific task performance of bilingual learners. Analyzing aspects of subject-specific written discourse*. E-Dissertation Universität Osnabrück [Online unter https://repositorium.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2009030617/2/E-Diss864_thesis.pdf . 17.09.2015].
- Dalton-Puffer, C. & Nikula, Tarja (2006), Pragmatics of content-based instruction: Teacher and student directives in Finnish and Austrian classrooms. *Applied Linguistics* 27: 2, 241-267.
- Dalton-Puffer, Christiane (2007), *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- de Graaff, Rick & Housen, Alex (2009), Investigating the effects and effectiveness of L2 Instruction. In: Long, Michael & Doughty, Catherine (Hrsg.), *The Handbook of Language Teaching*. Oxford: Blackwell, 726-755.
- Ellis, Rod; Loewen, Shawn & Erlam, Rosemary (2006), Implicit and explicit corrective feedback and acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 575-600.
- Ellis, Rod & Shintani, Natsuko (2014), *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. New York, NY: Routledge.
- Heine, Lena (2015a), Leistungsmessung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, ??-?? [Online unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-20-2/beitrag/Heine_Leistungsmessung.pdf].
- Heine, Lena (2015b), Lernziele. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, ??-?? [Online unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-20-2/beitrag/Heine_Lernziele.pdf].
- Kleppin, Karin (2010), Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, 1060-1072.
- Leisen, Josef (2013), *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. 2., unv. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Lenz, Thomas (2003), Leistungsüberprüfung und Leistungsbewertung im bilingualen Geographieunterricht. *Geographie und Schule* 25: 143, 38-45.

- Lyster, Roy (2004), Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition* 26: 3, 399-432.
- Lyster Roy (2007), *Learning and Teaching Languages through Content. A Counterbalanced Approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Raabe, Horst (1980), Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch. In: Cherubim, Dieter (Hrsg.), *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Niemeyer, 61-93
- Schmelter, Lars (2015), Mündliche Fehlerkorrektur im bilingualen Geschichtsunterricht. Überlegungen zu einer besonderen Herausforderung. In: Böcker, Jessica & Stauch, Anette (Hrsg.), *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis. Festschrift für Karin Kleppin*. Frankfurt a. M: Peter Lang, 359-379.
- Serra, Cecilia (2007), Assessing CLIL at primary school: A longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10: 5, 582-602.
- Staschen-Dielmann, Susanne (2010), Eine integrierte Beurteilung von fachspezifischen und fremdsprachlichen Kompetenzen. Vorschläge für die Leistungsfeststellung im bilingualen Geschichtsunterricht. In: Doff, Sabine (Hrsg.), *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr, 228-241.
- Stöferle, Carmen & Hüttermann, Armin (2013), Leistungsmessung im bilingualen Sachfach Geographie und die Rolle der Fremdsprache. In: Hollm, Jan (Hrsg.), *Bilinguales Lehren und Lernen in der Sekundarstufe I. Sprache, Sachfach und Schulorganisation*. Landau: Empirische Pädagogik, 74-98.
- Swain, Merrill & Lapkin, Sharon (1998), Interaction and Second Language Learning. Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal* 83, 320-337.
- Vollmer, Helmut J. (2002), Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht. Ein Desideratum. In: Breidbach, Stephan; Bach, Gerhard & Wolff, Dieter (Hrsg.), *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehr-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 101-121.
- Vollmer, Helmut J. (2010), Fachkompetenz als fachbasierte Diskursfähigkeit am Beispiel Geographie. In: Doff, Sabine (Hrsg.), *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr, 242-257.
- Zydatißen, Wolfgang (2007), *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.