

Die differenzierte Bewertung
im DaF-Unterricht mit Erwachsenen

Vouri Melina



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ
ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Die differenzierte Bewertung im DaF-Unterricht mit Erwachsenen

Η διαφοροποιημένη αξιολόγηση στο μάθημα των Γερμανικών ως ξένης γλώσσας σε ενήλικες

ΒΟΥΡΗ ΜΕΛΙΝΑ

A.M.131147

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΧΑΤΖΗΔΗΜΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΠΑΤΡΑ, ΜΑΙΟΣ 2022

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Vouri Melina



ΒΟΥΡΗ ΜΕΛΙΝΑ

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Χατζηδήμου Κωνσταντίνος

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Ροφούζου Αιμιλία

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Μάιος 2022

Την παρούσα διπλωματική εργασία θα ήθελα να την αφιερώσω στην οικογένειά μου που με στηρίζει σε κάθε μου βήμα, καθώς και στο φιλικό μου περιβάλλον για την κατανόηση που μου έδειξαν όλο το διάστημα εκπόνησης της εργασίας. Επιπλέον θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους μαθητές μου, φοιτητές του ΔΙΕΚ Πυλαίας Χορτιάτη, Τμήμα Φιλοξενίας, Εξάμηνο Β 2022 για τη σημαντική συνεισφορά τους στο πρακτικό κομμάτι της παρούσας εργασίας. Τέλος, ευχαριστώ πολύ τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Χατζηδήμου για τη βοήθεια και τη στήριξη σε όλο αυτό το διάστημα.

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Wichtigkeit der differenzierten Bewertung im DaF-Unterricht mit Erwachsenen. Sie besteht aus einem theoretischen und einem praktischen Teil. Erstens werden einige Merkmale der erwachsenen Lernenden und einige Techniken für einen effektiven Unterricht in dieser Zielgruppe analysiert. Zweitens werden einige bedeutende Begriffe sowie die Bedeutung der Leistungsbewertung betont und drittens wird die differenzierte Bewertung in den Vordergrund gerückt. Viele Bewertungstypen werden dargestellt und vorgeschlagen, die auf die Lernautonomie der Lernenden zielen. Dann werden einige Instrumente der differenzierten Bewertung in einer Klasse von erwachsenen Lernenden mit Hilfe der Methode der Aktionsforschung probiert und die Reaktionen sowohl der Lernenden als auch der Lehrperson kommentiert. Schließlich werden auch einige Überlegungen über das Thema nach der Forschung erwähnt.

Schlüsselwörter

Bewertung
differenzierte Bewertung
DaF-Unterricht
Erwachsene Lernenden
Lernautonomie

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία ασχολείται με τη σημασία της διαφοροποιημένης αξιολόγησης στο μάθημα των Γερμανικών ως ξένης γλώσσας σε ενήλικες. Αποτελείται από ένα θεωρητικό και ένα πρακτικό μέρος. Αρχικά, αναλύονται ορισμένα χαρακτηριστικά των ενηλίκων μαθητών/μαθητριών και ορισμένες τεχνικές για αποτελεσματική διδασκαλία σε αυτήν την ομάδα-στόχο. Δεύτερον, τονίζονται ορισμένοι σημαντικοί όροι και η σημασία της αξιολόγησης και τρίτον τίθεται στο προσκήνιο η διαφοροποιημένη αξιολόγηση. Παρουσιάζονται και προτείνονται πολλά είδη αξιολόγησης, με στόχο τη μαθησιακή αυτονομία των μαθητών/τριών. Στη συνέχεια δοκιμάζονται ορισμένα όργανα διαφοροποιημένης αξιολόγησης σε μια τάξη ενηλίκων μαθητών/τριών με τη βοήθεια της έρευνας δράσης και σχολιάζονται οι αντιδράσεις τόσο των μαθητών/τριών όσο και του/της εκπαιδευτικού. Τέλος, αναφέρονται και ορισμένες μετα-ερευνητικές σκέψεις για το θέμα.

Λέξεις – Κλειδιά

Αξιολόγηση
Διαφοροποιημένη Αξιολόγηση
Μάθημα Γερμανικών
Ενήλικες Μαθητές
Μαθησιακή Αυτονομία

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis7

Einleitung9

1. Ausgangspunkt, Forschungsfragen und Forschungsmethodologie der Untersuchung11
2. Merkmale der erwachsenen Lernenden und nützliche Methoden für den Unterricht in dieser Zielgruppe14
 - 2.1 Merkmale der erwachsenen Lernenden und Voraussetzungen des Lernens in diesem Alter14
 - 2.2 Methoden und Techniken für die Erwachsenenbildung19
3. Leistungsbewertung im Sprachunterricht21
 - 3.1 Begriff der Leistungsbewertung21
 - 3.1.1 Unterschied zwischen der Messung und der Bewertung21
 - 3.1.2 Unterschied der zwei Begriffe im Bildungsbereich22
 - 3.1.3 Begriff der Leistungsbewertung im Bildungsbereich23
 - 3.2 Notwendigkeit der Leistungsbewertung im Unterricht24
 - 3.3 Wovon ist die Bewertung abhängig?26
 - 3.4 Die Bewertung als die letzte Phase des Unterrichts27
 - 3.5 Leistungsbewertung im Fremdsprachenunterricht28
 - 3.5.1 Instrumente für die Leistungsbewertung im Fremdsprachenunterricht29
 - 3.5.2 Leistungsbewertung in der neuen Lehr- und Lernkultur30
 - 3.5.3 Motivierendes Feedback im DaF-Unterricht33
 - 3.6 Ausbildung der Lehrenden im Bereich der Leistungsbewertung34
4. Die Differenzierte Bewertung im Sprachunterricht35
 - 4.1 Wichtige Begriffe bezüglich der differenzierten Bewertung35
 - 4.2 Die Notwendigkeit der differenzierten Bewertung in einem differenzierten Unterricht36
 - 4.2.1 Lerndiagnose und Leistungsbeurteilung38
 - 4.2.2 Unterschiedliche Maßstäbe zum Vergleich von Leistungen39
 - 4.2.2.1 Soziale Bezugsnorm39
 - 4.2.2.2 Individuelle Bezugsnorm40
 - 4.2.2.3 Objektive Bezugsnorm40
 - 4.2.2.4 Die Nutzung aller Bezugsnormen41
 - 4.3 Wie werden der Lernstand und die Leistungen in einem differenzierten Unterricht erfasst?41
 - 4.3.1 Wahlaufgaben, differenziert nach Aufgabenschwierigkeit42
 - 4.3.2 Wahlaufgaben, differenziert nach Kompetenzbereichen42
 - 4.3.3 Wahlleistungen, differenziert nach der Art der Leistungserbringung42

4.3.4 Individualisierte Leistungserhebung und -bewertung	43
4.4 Wie werden die differenziert erfassten Leistungen bewertet?	43
4.4.1 Noten für Kompetenzbereiche	43
4.4.2 Individuelle Rückmeldung	44
4.4.3 Selbsteinschätzung der eigenen Leistung	44
4.5 Bewertungstypen	45
4.5.1 Generelle Prinzipien der authentischen Bewertung	47
4.5.2 Die Anwendung von gestuften Kriterien im Rahmen der authentischen Bewertung	48
4.5.3 Art und Weise der authentischen Bewertung	48
4.6 Allgemeine Voraussetzungen für die Leistungsermittlung und -bewertung	50
4.6.1 Lernsituationen	50
4.6.2 Überprüfungssituation	50
4.7 Die Emotionen der Lernenden im Vordergrund der differenzierten Bewertung	51
5. Einsatz der differenzierten Bewertung in der Klasse der Erwachsenen	54
5.1 Methoden für Selbsteinschätzung	54
5.1.1 „Vorher-Nachher“ Vergleich: Reflexion über Lernfortschritte	54
5.1.2 Minute Papers	57
5.1.3 Lernjournal	58
5.1.4 Concept Map/Begriffsnetz	59
5.1.5 Blitzfeedback	61
5.2 Methoden für die Bewertung von Gruppenarbeiten	62
5.2.1 „Zwei Sterne und ein Wunsch“	64
5.2.2 Punktvergabe für Gruppenarbeiten	66
5.2.3 Bewertung der Gruppenarbeit durch ein Reflexionsblatt	67
6. Schlusswort/einige Überlegungen	71
Fazit	72
Bibliografie	74
Anhang	1

Einleitung

Im Rahmen des Masterstudiums an der Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie der Griechischen Offenen Universität ist die Auseinandersetzung mit den didaktischen Methoden ein wichtiger Bestandteil. Diesbezüglich geht es um einen laufenden Prozess, bei dem man ständig denkt, wie das Lehrmaterial besser vermittelt werden kann. Auf der Suche nach einem Thema für meine Masterarbeit habe ich mich entschieden, mich mit der differenzierten Bewertung zu befassen und zwar hatte ich vor, die Theorie im Rahmen meiner Unterrichtsstunden mit Erwachsenen in die Praxis umzusetzen. Anlass dafür war erstens ein langes Seminar über die differenzierte Didaktik, das ich vor einigen Jahren besucht habe und zweitens das Thema meiner Diplomarbeit während meines Studiums, das nochmal die differenzierte Bewertung war, aber im DaF-Unterricht in der griechischen Grundschule. Dieses Mal hatte ich großes Interesse an der gleichen Methode aber bei Erwachsenen. Im Allgemeinen handelt es sich um ein Thema mit vielen pädagogischen und didaktischen Aspekten, die ganz aktuell sind. In der Zukunft kann es auch von anderen Forschern als Gegenstand einer Untersuchung aufgegriffen werden, weil dieses Thema zu einem wenig erforschten Gebiet gehört und es schafft, die Neugierde der Forscher zu wecken, da eine solche Bewertung sich an alle Lernenden anpassen kann.

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich aus einem theoretischen Teil über die differenzierte Bewertung und einem praktischen Teil von ihrer Umsetzung in eine Klasse mit erwachsenen Lernenden zusammen. Zunächst werden einige ganz wichtige Merkmale der erwachsenen Lernenden und einige Methoden für einen effektiven Unterricht in einer solchen Klasse dargestellt. Danach werden sowohl einige bedeutsame Begriffe als auch die Notwendigkeit der Leistungsbewertung und zwar der differenzierten Bewertung analysiert. Die Methodologie, was die Vorgehensweise der differenzierten Bewertung betrifft, wurde im praktischen Teil der Forschung (im Rahmen einer Aktionsforschung) analysiert. Im praktischen Teil der Arbeit wurde die Theorie in die Praxis umgesetzt und es wurde untersucht, ob und wie es durchführbar war.

Die Untersuchung fand in einer Klasse einer öffentlichen Berufsschule (Abteilung Tourismus) Thessalonikis statt. Ich war die Lehrperson des DaF-Unterrichts für das zweite Semester dieses Schuljahres. Während wir die ersten Unterrichtsstunden mit

Aktivitäten zum Kennenlernen verbracht haben, habe ich nach einem Monat auch einige Methoden der differenzierten Bewertung in den Unterricht mit Hilfe der Aktionsforschung umgesetzt. Aus dieser Umsetzung habe ich einige wesentliche Schlussfolgerungen gezogen, die meine Annahme von der Beliebtheit einer solchen unterschiedlichen Bewertungsweise auch von den erwachsenen Lernenden bestätigen.

1. Ausgangspunkt, Forschungsfragen und Forschungsmethodologie der Untersuchung

In diesem ersten Kapitel geht es sowohl um das Thema und das Ziel der Masterarbeit als auch um die Forschungsfragen und die Methoden der Untersuchung. Das Thema dieser Masterarbeit ist die differenzierte Bewertung im DaF-Unterricht mit Erwachsenen und ihr Ziel ist zuerst einen theoretischen Teil über die Bewertungs- und zwar die differenzierte Bewertungs- und danach einen praktischen Teil mit einigen Methoden der differenzierten Bewertung im DaF-Unterricht mit Erwachsenen vorzustellen.

Am Anfang einer Arbeit betont Vamvoukas (2007:111) die Wichtigkeit der Darstellung der Forschungsfragen, die im Rahmen der Arbeit zu beantworten sind. Die Formulierung der Forschungsfragen spielt eine entscheidende Rolle für den Fortschritt der Forschung, weil sie die Forscher unmittelbar zum Ziel führen (Vamvoukas 2007: 111). Die vorliegende Arbeit geht auf vier Forschungsfragen ein und zuerst kommt die Frage „Wie wichtig ist die Bewertung im DaF-Unterricht in Griechenland“. Nachfolgend steht die zweite Frage „Wie wird die Theorie in der Praxis verwendet?“, während die dritte und die vierte Forschungsfrage auf die empirische Untersuchung des Einsatzes zielen. Die dritte Frage ist „wie haben die Teilnehmenden die differenzierte Bewertung erlebt?“ und die vierte lautet „Welche ist die Erfahrung der Lehrperson?“

Die für diese Untersuchung ausgewählte Methode ist die Aktionsforschung. Als Aktionsforschung wird ein kleinräumiger Eingriff in die reale Welt und eine genauere Betrachtung der Auswirkungen dieses Eingriffs erachtet (Cohen/Manion 1994: 258). Meistens wird sie kooperativ von den Forschern und den Beforschten durchgeführt und im Wesentlichen sind beide gleichberechtigt (Börtz/Döring 2006: 342). Noch ein Merkmal der Aktionsforschung nach Stenhouse (in Cohen und Manion 1994: 259) ist, dass sie nicht nur zur Praxis sondern auch zu einer Theorie der Didaktik beitragen soll, die auch für andere Lehrpersonen zugänglich sein kann. Im Vergleich zur angewandten Forschung interpretiert die Aktionsforschung die wissenschaftliche Methode nicht sehr streng, denn sie fokussiert auf ein spezielles Problem in einer speziellen Umgebung (Cohen/Manion 1994: 259). Deswegen wird nach Cohen und Manion (1994: 260) das

konkrete Wissen für eine konkrete Situation und für einen konkreten Zweck und nicht das Erwerben von verallgemeinbarer wissenschaftlicher Erkenntnis betont. Die Durchführung der Aktionsforschung kann unter anderem von einer Lehrperson ermöglicht werden (Cohen/Manion 1994: 262). Das geschieht, wenn die Lehrperson das Bedürfnis nach einer Änderung oder Verbesserung der Didaktik oder des Lernens spürt und sie ihre Ideen im Rahmen einer Klasse in die Tat umsetzen will (Cohen/Manion: 262), weil sie auch einen Teil der Verantwortung für das Bildungssystem trägt (Vamvoukas 2007: 91). Das setzt aber voraus, dass die Lehrpersonen zuerst ihre Rolle, ihre Zuneigungen und Abneigungen verstehen (Vamvoukas 2007: 91) und danach ihr Verhalten und ihre Einstellungen ändern können; dadurch ist die Verbesserung dieser Praxis im Rahmen einer Institution möglich (Cohen/Manion: 267). Ein weiterer Grund für die Angemessenheit dieser Methode in einer Klasse ist ihre Flexibilität und ihre Anpassungsfähigkeit, wenn beispielsweise eine Änderung im Laufe der Forschung vonnöten ist. Das wird auch von Bortz und Döring (2006: 342) bestätigt, dass der Erkenntnisgewinn und die Veränderungen Hand in Hand gehen sollen. Die Tatsache, dass diese Methode auf die Beobachtung und die Verhaltensdaten basiert und als empirische Forschung gehalten wird, macht sie leicht anwendbar von den Lehrpersonen (Cohen/Manion 1994: 268). Neben Beobachtungsverfahren werden hauptsächlich Gruppendiskussionen und Dokumentenanalysen eingesetzt (Bortz/Döring 2006: 342). Schließlich ist diese Methode nach Cohen und Manion (1994: 270) adäquat, auch wenn ein neuer Ansatz in das bestehende System integriert werden muss (wie z.B. die differenzierte Bewertung). Nach Bortz und Döring (2006: 342) sollen die Untersuchungsthemen praxisbezogen und nicht nur theoretisch sein, denn das Ziel der Sozialwissenschaft ist, Lösung für soziale Probleme zu finden. Nach Vamvoukas (2007: 90) ist die Erziehung ein fester Bestandteil der Sozialwissenschaft und darum ist diese Methode geeignet für eine Forschung in der Klasse. Im Hinblick auf die Forscher haben sie eine doppelte Rolle, denn einerseits sind sie Mitglieder des Teams und andererseits arbeiten sie als Forscher. Aus allen diesen Gründen wird diese Methode auch für diese Masterarbeit ausgewählt. Die vorliegende Untersuchung fand in einer Klasse mit Erwachsenen einer Berufsschule statt. Die Gruppe ist im Bereich des Tourismus tätig und die Lernenden sind im zweiten Semester ihres Studiums. Es sind 10 Personen im Alter von 18 bis 38 Jahren alt und alle möchten sich mit touristischen Berufen beschäftigen. Zwei von ihnen haben schon

Deutschkenntnisse im B1-Niveau und die anderen können schon ein bisschen Deutsch aus dem ersten Semester. Im Allgemeinen ist das Ziel, die Sprache in kommunikativem Kontext zu beherrschen und alltägliche Dialoge in ihrem Beruf zu führen. Alle zeigen großes Interesse an der Sprache und am Unterricht und deswegen wurde auch diese Klasse für den praktischen Teil ausgewählt.

2. Merkmale der erwachsenen Lernenden und nützliche Methoden für den Unterricht in dieser Zielgruppe

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Merkmale der erwachsenen Lernenden und zwar die Voraussetzungen des Lernens in diesem Alter analysiert, sowie einige nützliche Methoden und Techniken für einen effektiven Unterricht in dieser Zielgruppe genannt. Immer mehr Erwachsene finden ein großes Interesse an dem Erlernen der deutschen Sprache, meistens aus beruflichen Gründen und sie möchten so schnell wie möglich die wichtigsten Kommunikationsmittel auf Deutsch lernen.

2.1 Merkmale der erwachsenen Lernenden und Voraussetzungen des Lernens in diesem Alter

Nach Rogers (in Giannakopoulou 2014: 19) gibt es sieben ähnliche Merkmale für die erwachsenen Lernenden trotz ihrer Unterschiede. Das erste Merkmal ist, dass alle Lernenden Erwachsene sind. Mit Erreichen der Volljährigkeit ist auch die steigende Autonomie verbunden und das hat als Folge, dass die Teilnehmenden Personen sind, die im Laufe der Zeit reifer werden. Die Tatsache, dass sie freiwillig an den verschiedenen Programmen teilnehmen möchten, bestätigt ihre Autonomie, weil sie sich im Gegensatz zu den Kindern allein für ihre Teilnahme entscheiden. Aus diesem Grund muss die Art und Weise des Lehrens den erwachsenen Teilnehmenden bei ihrer Autonomieentwicklung helfen. Außerdem ist das wirksame Unterrichten bei den Erwachsenen nur möglich, wenn es mit ihrer Reifung einhergeht, weil viele Hindernisse entstehen können, wenn die Erwachsenen wie Kinder behandelt werden. Ein zweites Merkmal ist, dass die Teilnehmenden sich immer mehr nicht nur physisch und geistig sondern auch psychisch und kulturell entwickeln (Rogers in Giannakopoulou 2014: 20). Deswegen sollen die Lehrenden diese Entwicklung berücksichtigen und den Unterricht so planen, dass er sich an die verschiedenen Ansprüche der Teilnehmenden anpasst. Ein drittes Merkmal sind die Vorkenntnisse und die mitgebrachten Erfahrungen der Teilnehmenden, die ihnen bei der Bestimmung ihrer Persönlichkeit helfen. Wenn diese Erfahrungen von der Lehrperson entweder unterschätzt oder ignoriert werden, dann

wird die Zurückweisung nicht nur der Erfahrung sondern auch der Person angedeutet (Rogers in Giannakopoulou 2014: 21). Da die Teilnehmenden jede neue Information anhand von ihren Vorkenntnissen und Erfahrungen wahrnehmen, soll die Lehrperson immer die Reaktionen der Lernenden bemerken, damit das Gelernte bestätigt wird. Alle diese Kenntnisse können für den Bildungsprozess von Vorteil sein, wenn es den Lernenden klar wird, dass die neuen Kenntnisse zuerst mit ihren Vorkenntnissen verbunden sein sollen und dann können sie assimiliert werden (Rogers in Giannakopoulou 2014: 21). Nach Euler und Hahn (in Grundermann 2019: 4) ist die Anknüpfung der Lernenden an ihre Vorerfahrungen das A und O, denn auf diese Art und Weise kann nicht nur der Zugang zu Wissen sondern auch der Transfer des Wissens in den Alltag bzw. in die Praxis erleichtert werden. Trotzdem sind nach Rogers (in Giannakopoulou 2014: 22) nicht alle Vorkenntnisse geeignet für das neue Wissen und in diesem Fall sollen die ungeeigneten Kenntnisse verlernt werden; ein ganz schwieriger Prozess sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden. Zuletzt tragen alle diese Erfahrungen sowohl zur wirksamen Ausbildung als auch zum Zusammenhalt der Gruppe bei. Ein viertes Merkmal ist, dass die Erwachsenen meistens über bestimmte Absichten verfügen (Rogers in Giannakopoulou 2014: 23-24). Einerseits geht es um Teilnehmende, die sich an einem bestimmten Zweck orientieren, wie z.B. ein Zertifikat für ihre Arbeit, und für diese Lernende kommt das Ende des Lernens, wenn ihr Ziel erreicht wird. Andererseits geht es um Lernenden, die sich allgemein an die Ausbildung orientieren und generell Gefallen an der Lernatmosphäre finden. Ihre Teilnahme an den Programmen zielt meistens auf das Erfüllen ihrer persönlichen oder sozialen Bedürfnisse und deswegen bevorzugen diese Lernenden sehr oft ein neues Programm, das thematisch unabhängig von dem letzten ist. Drittens geht es um einige Teilnehmenden, die sich am Lernen des bestimmten Themas interessiert sind und ihr Ziel nur eine bestimmte Fertigkeit bzw. Kenntnis ist. Mit großem Interesse an diesem Thema werden sie auch nach dem Ende des Programms darüber informiert bleiben. Alle diese drei Typen der Absichten der Teilnehmenden sollen von der Lehrperson berücksichtigt werden, damit der Lehrplan passend für sie ist und die Lernenden das Gefühl der Erfüllung ihrer Bedürfnisse haben.

Das fünfte Merkmal ist, dass die Lernenden bestimmte Erwartungen bezüglich der Ausbildung haben. Einige von ihnen erwarten eine Ausbildung wie die Ausbildung ihrer Schuljahre, wo die Lehrperson alles kann und einige erwarten eine ganz

unterschiedliche Ausbildung, wo sie mit unterschiedlichen Methoden als Erwachsene umgehen können. Beide Erwartungen haben einen großen Einfluss auf die Lernenden hinsichtlich der Arbeiten und folglich sollen sie zuerst von der Lehrperson herausgefunden werden und dann soll der Lehrplan adäquat angepasst werden. Nach Rogers (in Giannakopoulou 2014: 27) wird die Differenzierung als Hilfsmittel empfohlen, denn die Lehrperson soll durch verschiedene Alternativen die Bedürfnisse beider Gruppen ausgleichen. Dieses Merkmal wird auch von Raapke (1985: 27) erwähnt, nach dem die Erwartungen eines zuverlässigen Lernens und des Erwerbens neuer Kenntnisse und Fähigkeiten im sozialen Kontakt der Lerngruppe im Vordergrund sind. Die Planung des Unterrichts gemeinsam mit den Lernenden wird empfohlen, und die Lernkontrolle wird in der Form von Selbstkontrolle und nicht als Überprüfung der Leistungsnormen sein (Raapke 1985: 30). Das vorletzte Merkmal der erwachsenen Lernenden ist, dass sie gleichzeitig noch mehrere Interessen (wie ihre Arbeit, ihre Familie, ihr soziales Leben u.s.w.) haben und dass die Ausbildung eine nebensächliche Rolle spielt. Während die jüngeren Lernenden sich auf ihren Unterricht unabhängig von den anderen Interessen konzentrieren können, ist das fast unmöglich für die erwachsenen Lernenden, die sowieso in ihrer Welt leben und jede Kenntnis findet Anwendung darin. Außer Acht wird auch nicht gelassen, dass einige Personen aus der Umgebung der Teilnehmenden entweder unterstützend oder entmutigend sein können und darum soll die Lehrperson allen diesen Faktoren Beachtung schenken und Verständnis zeigen, wenn die Aufmerksamkeit der Lernenden vom Unterricht wegen anderer familiärer, beruflicher oder gesundheitlicher Probleme abgelenkt ist.

Das letzte Merkmal ist, dass die erwachsenen Lernenden schon eine bestimmte Meinung über das Lernen haben, denn sie lernen lebenslang und sie wissen schon wie sie am besten, am schnellsten und am wirksamsten lernen können. Sie kennen folglich ihren Lerntyp und auch ihren Lernrhythmus und sie lernen die neuen Informationen auf diese Art und Weise. Demzufolge brauchen die Lehrenden alle diese Infos, um den Lernenden die nötigen Methoden zu empfehlen, sodass sie ihre persönliche Lernmethode anwenden (Rogers in Giannakopoulou 2014: 28). Es trifft sicherlich zu, dass jeder erwachsene Mensch sowohl Vorstellungen vom didaktischen Handeln, also vom Lehren, als auch Vorstellungen vom Lernen hat. Demzufolge ist jeder Erwachsene, wenn er lehrt oder lernt, interessiert daran, wozu, was und wie er lehrt oder lernt. Alle diese Vorstellungen und Empfindungen vom richtigen und falschen Lehren und Lernen

sind immer gegenwärtig und sie wirken sich aus auf die Prozesse des organisierten Lehrens und Lernens (Raapke 1985: 19.) Im Hinblick auf die Möglichkeiten der Erwachsenenbildung kommen zwei verschiedene „Weltbilder“ in den beiden Sprichwörtern zum Vorschein: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ und „Kannst alt werden wie eine Kuh, lernst immer noch dazu“ (Raapke 1985: 19). Nach Raapke (1985: 22) gehört die Erwachsenenbildung zum lebenslangen Lernen.

Hinzu kommen auch einige Voraussetzungen für das Lernen der Erwachsenen nach Courau (in Giannakopoulou 2014: 47). Zuerst soll die Struktur des Lehrplans klar und deutlich sein und zweitens sollen die erwähnten Beispiele mit ihrem Alltag verbunden sein, denn die Erwachsenen lernen nur wenn sie verstehen, was sie lernen. Dem stimmt auch Gerl (1985: 47) zu, nach dem unter dem „methodischen Handeln“ in der Erwachsenenbildung das Schaffen von alltäglichen Situationen verstanden wird, die sich mit der Wirklichkeit der Beteiligten auseinandersetzen. Außerdem werden es Erlebnisse aus der eigenen Welt der Lernenden als Lerngegenstand in der Gruppe sein (Gerl 1985: 47). Noch eine Voraussetzung ist, dass die Erwachsenen lernen, nur wenn sie die Ziele des Programms akzeptieren und wahrnehmen. Deshalb sollen die Ziele vom Anfang an klar dargestellt werden und die Erwartungen der Lernenden betreffen. Auf diese Art und Weise können die Lernenden autonom verstehen, inwiefern ihre Ziele erreicht werden. Laut Courau (in Giannakopoulou 2014: 49) spielt das „Learning by Doing“ eine entscheidende Rolle, denn je aktiver der/die Erwachsene ist, desto besser lernt er/sie. Das wird auch von Mukieli (in Courau in Giannakopoulou 2014: 49) bestätigt, denn von allen täglich aufgenommenen Informationen behalten wir „10 Prozent Gelesenes, 20 Prozent Gehörtes, 30 Prozent Gesehenes, 50 Prozent Gehörtes und Gesehenes, 70 Prozent selbst Gesagtes und 90 Prozent selbst Getanes“. Diese Dimension von „Lernen zu arrangieren“ betrifft den Einsatz aktivierender Methoden, die aber auch zu den Inhalten passen und die Motivation der Lernenden fördern (Grundermann 2019: 5). Von großer Bedeutung ist, dass die Erwachsenen am Ende des Programms die Medien und die Methoden kennen, um weiter autonom mit dem lebenslangen Lernen umzugehen. Eine fünfte Voraussetzung ist, dass die Erwachsenen lernen, dass die Lehrperson die Ergebnisse sowohl des Erfolgs als auch des Misserfolgs verwerten kann. Die Lehrperson bestimmt den Lernenden die von den Übungen erwarteten Ergebnisse und betont einerseits den Erfolg, aber andererseits erklärt sie

auch den Misserfolg mithilfe von klaren Beispielen. Nach Courau (in Giannakopoulou 2014: 50) lernen die Erwachsenen besser, wenn sie in einer Gruppe integriert sind, denn sie werden leichter von einem Kommilitonen als von einer unbekanntem Lehrperson überzeugt. Aus diesem Grund steht die Gruppenarbeit im Vordergrund, weil sie unter anderem zum effektiven Lernen führt. Schließlich wird auch vorausgesetzt, dass die Erwachsenen sich beim Unterricht wohl fühlen und dass sie einen auf Vertrauen basierten Kontakt mit der Lehrperson und mit den anderen Lernenden knüpfen können. Durch diese Beziehungen fühlen sich die Erwachsenen nützlich und fähig und als Folge lernen sie besser.

Zu beachten ist weiterhin, dass die erwachsenen Lernenden die Bewertung ihres Fortschritts und die unmittelbare Informierung über die Ergebnisse ihrer Arbeit brauchen, damit sie weiter konzentriert auf das, was fehlt, arbeiten. Infolgedessen ist die Bewertung ein wichtiger Teil der Ausbildung und ein sinnvoller Bestandteil des Lernens. Die Lernenden zeigen ein großes Interesse an der Bewertung und deswegen sollen die Lehrpersonen ihnen helfen, sodass sie selbst ihren Fortschritt mithilfe von unterschiedlichen Methoden der Selbstbewertung beurteilen. Rogers (in Giannakopoulou 2014: 550) verleiht auch der Bewertung Nachdruck und charakterisiert sie als wichtiges Werkzeug für die Entwicklung von neuen Fertigkeiten, Kenntnissen und Wahrnehmungen, weil jedes Detail im Lernbereich nur durch die Bewertung verbessert werden kann.

Durch die Bewertung können sowohl die erreichten Ziele und der Lehrprozess als auch die Errungenschaft der Lernenden beurteilt werden (Rogers in Giannakopoulou 2014: 552). Neben der Messung der neuen Fertigkeiten und Kenntnisse der Lernenden soll auch die Bewertung ihres Selbstbewusstseins und ihrer Motivation, weiter zu lernen, stehen. Trotzdem wird die differenzierte Bewertung als eine Bewertungsweise von Rogers nicht erwähnt. Nach Phil Race (in Giannakopoulou 2014: 562) möchten alle Lernenden wissen, ob sie richtig lernen und die Antwort wird ihnen durch die Selbstbewertung gegeben. Auf Selbstbewertung wird großer Wert auch bei „offener Bildung“ gelegt und die zwei wichtigsten Fragen sind erstens „Habe ich richtig geantwortet?“ und zweitens „Wenn nein, warum?“. Im Gegensatz zum traditionellen Lernen, wo die Lernenden einfach die Kritik und die Kommentare der Lehrperson akzeptieren, möchten die Lernenden bei der „offenen Bildung“ schon vor den Prüfungen wissen, ob sie richtig lernen und inwieweit sie die Prüfungen bestehen

können und dabei helfen die Selbstbewertungsmethoden. Hinzu kommt, dass die Erlebnispädagogik im Erwachsenenbereich auch nach Jarvis (in Giannakopoulou 2014: 460) an Bedeutung zunimmt, weil zwei von ihren Zielen die Bewertung des Lernens und die persönliche, auf das Selbstbewusstsein gezielte, Entwicklung ist.

2.2 Methoden und Techniken für die Erwachsenenbildung

Laut Schrader (in Grundermann 2019: 3) werden alle didaktischen Modelle bei der Erwachsenenbildung später als bei der Kinderbildung anerkannt und ein möglicher Grund dafür ist die Orientierung der Erwachsenenbildung an den Lebenswelten der Teilnehmenden und nicht an einem bestimmten staatlichen Lehrplan mit anerkannten Fächern. Seit den achtzig Jahren entstehen auch zur Erwachsenenbildung passende Modelle, weil auch einige gesellschaftliche Rahmenbedingungen berücksichtigt wurden. Zwei von diesen Modellen sind das Modell des didaktischen Dreiecks (in Prange in Grundermann 2019: 3) und das Hamburg Modell, das zur lern-lehrtheoretischen Didaktik gehört. Andere Modelle, die sich in der Erwachsenenbildung herausgebildet haben, sind die bildungstheoretische Didaktik, die curriculumtheoretische Didaktik, die identitätstheoretische Didaktik und die Ermöglichungsdidaktik (Grundermann 2019: 3). Seit Jahren stellt sich die Frage, ob die Erwachsenen anders als die Kinder lernen, aber die Wissenschaftler kommen zu dem Schluss, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene ähnlich lernen, was die Lernvorgänge betrifft, die eine relativ gleichförmige und wiederholbare Struktur haben. Trotzdem lernen sie unterschiedlich, wie jedes Individuum und jede Gruppe, wenn sie unter unterschiedlichen historischen und sozialen Bedingungen oder auch aus unterschiedlichen Motiven lernen (Raapke 1985: 21).

Unter den wichtigsten Methoden für die Erwachsenenbildung werden auch die Methoden verstanden, an denen die Erwachsenen aktiv teilnehmen und es eine Interaktion zwischen ihnen und der Lehrperson oder ihnen und ihren Kommilitonen gibt, wie beispielsweise die Fragen, die Diskussion wie auch die Gruppen für Meinungsaustausch. Solche aktiven Methoden sind auch nach Noye und Piveteau (in Giannakopoulou 2014: 430) empfehlenswert, denn man lernt besser, wenn man die Theorie mit der Praxis in Verbindung setzt. Die Rollenspiele, um ein Beispiel zu nennen, können ausschlaggebend den Lernenden helfen, alternative Lösungen für viele

Probleme im Rahmen der Klasse zu finden. Außerdem wird nach Grundermann (2019: 5) unter der Dimension „Kommunikation gestalten“ die von gegenseitigem Vertrauen, Respekt und Wertschätzung geprägte Kommunikation verstanden. Damit wird sowohl das strukturierte Wissensvermitteln als auch die auf die Fragen der Lernenden eingehenden Diskussionen, das Erkennen und das Lösen von Konflikten und die Beratung der Lernenden gemeint.

Außer den Methoden werden auch zwanzig Techniken für eine aktive Teilnahme der Teilnehmenden am Unterricht von Noye und Piveteau (in Giannakopoulou 2014: 432) vorgeschlagen. Hier werden nur die nützlichsten von ihnen erwähnt, die für die Unterrichtsstunde des praktischen Teils dieser Diplomarbeit bevorzugt wurden. Eine von diesen Techniken heißt Evaluation und sie zielt auf die Ermutigung der Teilnehmenden, weil sowohl das Verhalten als auch die erreichten Ziele und die Schwierigkeiten der Lernenden durch diese Technik überprüft werden. Empfehlenswert ist auch die Technik der Übungen, die in verschiedenen Formen benutzt werden können wie z.B. problemlösende Übungen, Fragebogen oder auch Fallstudie, die auf die Entwicklung der Fertigkeit „Problemlösung“ der Lernenden zielen. Dazu kommt auch die Vorbereitung auf eine Präsentation als eine andere Technik, in der die Lehrperson eine mündliche Präsentation entweder von jedem Einzelnen oder von einigen Gruppen der Teilnehmenden erwartet. Zudem wird auch die Technik der „gegenseitigen Ratschlägen“ ausgewählt, bei der die Teilnehmenden miteinander einige Tipps über ein eventuelles Problem austauschen.

3. Leistungsbewertung im Sprachunterricht

Dieses Kapitel setzt sich zunächst mit einigen wichtigen Begriffen des Themas „Leistungsbewertung“ im Unterricht generell und dann auch im Fremdsprachunterricht auseinander. Danach wird die Notwendigkeit der Leistungsbewertung betont und zum Schluss werden auch einige innovative Instrumente erwähnt, die zu der neuen Lehr- und Lernkultur des Fremdsprachunterrichts beitragen können.

3.1 Begriff der Leistungsbewertung

Bewertung ist der gegebene Wert an Personen, Gegenständen und Situationen anhand von bestimmten Kriterien und einer geeigneten Schätzungsmethode (Kassotakis 2013: 15-16). Nach Stufflebeam und Alkin (in Kassotakis 2013: 16) ist die Bewertung ein Verfahren von Informationssammlung für die Schätzung einiger alternativer Lösungen und für das Entscheidungstreffen. Nach Kassotakis (2013: 16) kann auch die Bewertung als „Feedback“ bezeichnet werden, das auf die ständige Verbesserung des Unterrichts zielt. Auch viele andere Autoren haben ihre eigenen Begriffe formuliert und seit dem Jahr 1960 werden sowohl vielfältige alternative Theorien als auch Modelle für die Bewertung gebildet (Kassotakis 2013: 17).

3.1.1 Unterschied zwischen der Messung und der Bewertung

Das Ergebnis eines Bewertungsverfahrens wird sehr oft entweder mit quantitativen Merkmalen oder mit Formulierung von Beurteilungen geäußert. Beide sollen aber so objektiv wie möglich sein und deswegen soll auch die Bewertung auf objektiven Angaben basieren. Solche Angaben sind meistens Daten, die aus den Messungen herausgehen, während Objekt dieser Messungen die verschiedenen Merkmale sind, die beobachtet und gemessen werden und die das erwünschte Ergebnis repräsentieren (Kassotakis 2013: 18). Einerseits wird die Berechnung der Merkmale mit dem Begriff „Messung“ bezeichnet, andererseits wird das Ergebnis vom Vergleich der Messungen „Bewertung“ genannt. Was an dieser Stelle erwähnt werden soll, ist, dass die Messungen und die Bewertungen im Bereich vom Kenntniss- und Fähigkeitserwerb,

auf den die Schule zielt, von großer Schwierigkeit sind. Das liegt daran, dass die Bewertung nicht nur auf quantitativen Messungen basiert, sondern auch auf anderen Merkmalen, die objektiv gesammelt werden (Kassotakis 2013: 19). Aus allen diesen Gründen wird die Verbindung der beiden Begriffe klar verstanden und trotz der möglichen präzisen Messungen bleiben die ganz objektiven Bewertungen noch ein Ziel (Kassotakis 2013: 20).

3.1.2 Unterschied der zwei Begriffe im Bildungsbereich

Im Bildungsbereich werden die Ergebnisse anders gemessen (Kassotakis 2013: 22). Um ein Beispiel zu nennen, wenn ein/eine Lernende die Note 10 von 20 bekommt, bedeutet das nicht, dass er/sie die halben Kenntnisse besitzen im Vergleich zu einem/einer anderen Lernenden, der/die die Note 20 hat (Kassotakis 2013: 22). Folglich ergibt sich, dass die Bewertung der Leistungsmessung im Bildungsbereich relativ und nicht absolut sein kann (Kassotakis 2013: 23). Noch ein Beispiel wäre die Note eines/einer Lernenden, der/die die Note 15 von 20 bekommt; trotzdem können sich keine absoluten Ergebnisse mit Sicherheit von dieser Information ergeben. Wenn aber bekannt ist, dass der Durchschnitt der Noten von den anderen Lernenden der Gruppe 14 ist, dann wird verstanden, dass die Kenntnisse dieser Person über dem Durchschnitt seiner Mitschüler sind (Kassotakis 2013: 23).

Hinzu kommt noch ein Mangel der Messungen in diesem Bereich, denn sie messen etwas unmittelbar. Statt dass die bestimmten Merkmale gemessen werden, deren Messung das Ziel ist, werden andere äußere Merkmale gemessen, die repräsentativ für die gezielten Merkmale sind wie z.B. die Fähigkeit der Lernenden Informationen zu erinnern, oder einen Text zu verstehen oder ein Problem zu lösen (Kassotakis 2013: 23). Allerdings gibt es einen bedeutenden Fortschritt im Laufe der letzten Jahre, dessen Beitrag zu genauerer Untersuchung der psychopädagogischen Phänomene die Objektivität der Messungen verringert. (Kassotakis 2013: 23).

Nach Kassotakis (2013: 24) kann sich jedoch die Relativität der Messungen bei der Leistungsbewertung einschränken, wenn die Kriterien, mit denen die Daten gesammelt werden, immer gleich sind und wenn die Sammlungsmethoden und -techniken erfolgreich kombiniert werden. Immer öfter herrscht die Tendenz zu einer Kombination der quantitativen Messungen mit den qualitativen Daten und das Ziel ist die Erreichung

eines gültigen und verlässlichen Ergebnisses und meistens die Verstärkung der informativen Seite der Leistungsbewertung (Kassotakis 2013: 24).

In diesem Sinne könnte auch für die Benotung der Lernenden eine Messung gehalten werden, denn es wird bezogen auf die Noten versucht, den Zusammenhang zwischen der Leistung (der Lernenden) und dem Erreichungsniveau der angestrebten Ziele oder dem Lernniveau von unterschiedlichen Lernenden zu finden (Kassotakis 2013: 25). Deswegen betont Papanaoou/Tzika (in Kassotakis 2013: 25) auch, dass die Prüfung im Rahmen der Schule eine systematische Art und Weise von Datensammlung ist, auf die auch die Bewertung basieren kann. Mit anderen Worten geht es um eine Messung. Dennoch gibt es nicht immer einen klaren Unterschied zwischen der Benotung und der Bewertung im Bildungsbereich (Kassotakis 2013: 26). Meistens wird die Benotung von vielen Lehrenden und von vielen anderen Menschen als Leistungsbewertung gemeint (Popham in Kassotakis 2013: 26).

3.1.3 Begriff der Leistungsbewertung im Bildungsbereich

Viele Begriffe werden von zahlreichen Autoren für die Bildungsevaluation gemacht, die sich untereinander ein wenig je nach ihrer Sichtweise unterscheiden. Laut Cronbach (in Kassotakis 2013: 27) ist die Bildungsevaluation das Verfahren, bei dem die Lehrenden und die Lernenden bewerten, ob die Ziele der Schulversuche erfolgreich sind. Nach Popham (in Kassotakis 2013: 27) ist die Bildungsevaluation das systematische Verfahren, das die Qualität der Bildungsphänomene schätzt, die mit vielfältigen Faktoren zu tun haben und unterschiedliche Bereiche decken. Gronlund (in Kassotakis 2013: 27) behauptet, dass die Bildungsevaluation ein systematisches und dauerndes Verfahren ist, das mithilfe vieler Methoden und Medien den Erfolg der angestrebten Ergebnisse zu bestimmen versucht. Einen ähnlichen Begriff geben auch Gage und Berliner (in Kassotakis 2013: 27), nach denen die Bildungsevaluation ein Verfahren ist, mit dem entschieden werden kann a) ob die Lernenden erfolgreich ihr Ziel erreicht haben, b) ob eine Klasse eine gute/nicht so gute Leistung hat, c) ob eine Schule/Institution ihre Ziele erreicht und d) ob die Bildung gelungen ist. Schließlich bestimmen Stufflebeam und Alkin (in Kassotakis 2013: 27) die Bildungsevaluation als ein Verfahren, anhand derer viele Informationen gesammelt werden, die für das Entscheidungstreffen bezüglich vieler Bildungsthemen notwendig sind. Ähnliche

Begriffe geben auch einige griechische Autoren, wie z.B. Konstantinou (in Kassotakis 2013: 28), nach dem die Bildungsevaluation ein Verfahren ist, das auf die Bestimmung der Eignung und des Ergebnisses der didaktischen und pädagogischen Aktivität mit systematischer, gültiger, verlässlicher und objektiver Weise zielt.

Aus allen diesen Begriffen ergibt sich, dass die Bildungsevaluation nicht nur auf den Fortschritt der Lernenden sondern auch auf die Evaluation des ganzen Bildungssystems (z.B. und seiner Methode, Programme oder auch aller Menschen, die dafür arbeiten) hinweist (Kassotakis 2013: 28). Infolgedessen wird klar, dass die Leistungsbewertung der Lernenden nur ein Teil der ganzen Bildungsevaluation ist, aber auch dieser Teil ist umfassend, weil viele Merkmale (wie ihre Kenntnisse, Fertigkeiten, Interessen, ihr Selbstbewusstsein u.s.w.) bei der Leistungsbewertung der Lernenden untersucht werden sollen, damit die Lehrenden einen Überblick über die Persönlichkeit der Lernenden haben. Schließlich kommt der Begriff der Leistungsbewertung der Lernenden nach Kassotakis (2013: 28-29) als ein systematisches Verfahren, das zu bestimmen versucht, inwieweit die Lernenden ihre Ziele, die sich im Rahmen der Fächer und der anderen Schulaktivitäten entwickeln, erreichen. Dieses Verfahren dient auch vielen psychopädagogischen und sozialwirtschaftlichen Funktionen (Kassotakis 2013: 29). Erwähnt werden soll auch, dass dieser Teil der Bildungsevaluation bei den meisten Leuten stärkere Beachtung verdient, weil sie die Bewertung mit der Benotung in den Prüfungen gleichsetzen. Außerdem sind die Prüfungen und die Noten ein ständiges Problem sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden, denn ihre Folgen sind für die Lernenden von großer Bedeutung (Kassotakis 2013: 29). Ein übliches Phänomen ist auch, dass die meisten Leute die Leistungsbewertung der Lernenden für wichtiger als das Unterrichten halten (Kassotakis 2013: 29).

3.2 Notwendigkeit der Leistungsbewertung im Unterricht

Die Frage nach der Notwendigkeit der Bewertung der Lernenden wird sehr oft von unterschiedlichen Seiten gestellt und die meisten Antworten sind positiv (Kassotakis 2013: 87). Sie unterstützen die Meinung, dass die Bewertung der Lernenden eine entscheidende Rolle bei der Funktion sowohl des Sozialsystems als auch der Ausbildung spielt und deswegen wird jeder Versuch zur Abschaffung des Bewertungssystems für utopisch gehalten. Nach Kassotakis (2013: 88) braucht jede

Gesellschaft eine Methode, durch die die Kenntnisse und die Fähigkeiten ihrer Mitglieder bewertet werden können, sodass die Gesellschaft kontrollieren kann, ob ihre Mitglieder ausgebildet genug sind und ob sie die Kriterien erfüllen, um bei der Entwicklung eines bestimmten Bereichs helfen zu können. Auch hier soll nicht davon abgesehen werden, dass das Leben auch für eine ständige Prüfung gehalten werden kann, weil alle Menschen täglich von ihren Kollegen, Vorgesetzten, Freunden und auch von der ganzen Gesellschaft bewertet werden. Als Folge wird auch die Notwendigkeit der schulischen Bewertung verstanden, wenn die Meinung, nach der das Ziel der Schule die Vorbereitung der Lernenden auf ihr späteres Leben ist, akzeptiert wird (Kassotakis 2013: 89). Fast alle sozialen Probleme haben eine Lösung infolge der Erziehung der Personen und aus diesem Grund wird der Ausbildungsqualität Nachdruck verliehen (Kassotakis 2013: 90). Die Ausbildungsqualität wird auch durch einige Bewertungsziffern bewertet, die von vielfältigen Organisationen bestimmt werden, und eine der wichtigsten davon ist auch die Bewertung ihrer Lernenden. Alle diese Gründe bestätigen die soziale Notwendigkeit der schulischen Bewertung (Kassotakis 2013: 90). Nach den sozialen Gründen werden auch die pädagogischen Gründe genannt, die die Notwendigkeit des Bewertungswesens begründen. Erstens brauchen die Lernenden, die etwas Neues zu lernen versuchen, eine Information über das Ergebnis ihrer Mühe (Kassotakis 2013: 91). Diese Information berücksichtigend, die nur durch die Bewertung möglich ist, können die Lernenden die Entscheidung treffen, ob sie sich mehr anstrengen sollen, um bessere Ergebnisse zu erzielen (Kassotakis 2013: 91). Zweitens motiviert das Ergebnis der Bewertung die Lernenden, intensiver mit ihrem Lernen beschäftigt zu sein (Kassotakis 2013: 91). Laut vieler Umfragen hat die Bekanntmachung sowohl ihrer Leistung als auch der Kriterien, mit denen ihre Aufgaben bewertet werden, einen guten Einfluss auf die Ergebnisse ihrer Ausbildung, auf ihre Motivation und auch auf ihr Selbstbewusstsein bezüglich des schulischen Lernens (Bloom in Kassotakis 2013: 91). Drittens bilden die Lernenden durch diese Informationen ihre persönliche Wahrnehmung über das Niveau ihrer Fähigkeiten in bestimmten Bereichen und sie beeinflussen in großem Maße das Treffen der Entscheidungen auch über ihren Studiumbereich hinaus (Kassotakis 2013: 91). Außerdem steht die Bewertung auch für die Lehrenden im Vordergrund, weil sie anhand der Informationen über die Leistungen der Lernenden auch ihre persönliche Mühe und die Eignung ihrer didaktischen Methoden und Medien einschätzen und sie nach Bedarf

modifizieren können (Kassotakis 2013: 91). Zu diesen Gründen wird auch gezählt, dass die Bewertung der Lernenden zur Bewertung der Lehrenden und ihrer didaktischen Arbeit beitragen kann (Kassotakis 2013: 91). Es soll nicht außer Acht gelassen werden, dass die Bewertung der Lernenden auch ihre Eltern über ihre Leistung informiert und zur Zusammenarbeit zwischen ihnen und der Schule beitragen kann, die das A und O für die effektive Ausbildung der Lernenden ist (Kassotakis 2013: 92). Zudem kann die Eignung der analytischen Programme, der Schulbücher und der Medien durch die Bewertung der Lernenden auch bewertet werden und dann können auch neue Reformen folgen, die auf die Verbesserung des Materials zielen. Schließlich werden auch die vom Staat ergriffenen Maßnahmen für das Erreichen besserer Lernergebnisse durch die Bewertung der Lernenden beurteilt und es wird entschieden, ob noch andere Bedürfnisse einiger Schulen gedeckt werden sollen (Kassotakis 2013: 93).

Auf der anderen Seite gibt es einige Gegner der Bewertung, die aus dem Anlass der Angst der Lernenden vor den Noten gegen das Bewertungswesen sind (Kassotakis 2013: 97). Ungeachtet der Tatsache, dass die Notwendigkeit der Leistungsbewertung nach Kassotakis (2013: 102) nicht bezweifelt wird, liegen einige negativen Seiten der Bewertung entweder an der falschen Anwendung oder an den unvollkommen Methoden, die zu diesem Ziel benutzt werden (Kassotakis 2013: 102). Deshalb ist das Ziel nicht die Abschaffung der Leistungsbewertung, sondern die Verbesserung des Bewertungssystems und darauf wird die systematische Analyse dieser Praktik vorausgesetzt, die auf die Bewältigung der Mängel des Systems zielt (Kassotakis 2013: 103).

3.3 Wovon ist die Bewertung abhängig?

Die Leistungsbewertung hängt vom Erreichen der didaktischen Ziele ab und deswegen sollen die didaktischen Ziele nicht vernachlässigt werden (Kassotakis 2013: 188). Als didaktisches Ziel wird das Verhalten bestimmt, das wir seitens der Lernenden am Ende des didaktischen Prozesses erwarten und das bemerkbar sein soll (Kassotakis 2013: 186). Solche Ziele werden auch „objektive“ Ziele genannt und werden von den Lehrenden bestimmt (Kassotakis 2013: 187). Was an dieser Stelle erwähnt werden soll, ist, dass die didaktischen Ziele sowohl für die Auswahl des didaktischen Materials und der Unterrichtsplanung als auch für die Bewertung des gelungenen Unterrichts

erforderlich sind (Kassotakis 2013: 188). Nach Mager (in Kassotakis 2013: 188) kann man, wenn man schon vom Anfang an sein Ziel bestimmt hat, mit großer Sicherheit kontrollieren, ob man da ist, wo man hinwollte. Zweifellos hilft diese Zielsetzung nicht nur den Lehrenden, sondern auch den Lernenden, die durch die Kenntnis dieser Ziele eine bessere Leistung und eine aktivere Teilnahme an dem didaktischen Prozess beabsichtigen (Kassotakis 2013: 188). Es wird auch von Giannakopoulou (2014: 27) bestätigt, dass die Erwachsenen schon bestimmte Erwartungen haben und die Bekanntmachung der Zielsetzung hilft ihnen, auch ihre Erwartungen an das Ziel anpassen.

Eindeutig ist allerdings festzustellen, dass Voraussetzung für die richtige Erledigung der Bewertung anhand der objektiven Ziele, auch das Unterrichten und die Verfassung der didaktischen Bücher und der analytischen Programme anhand dieser Ziele ist (Kassotakis 2013:192).

3.4 Die Bewertung als die letzte Phase des Unterrichts

Die Bewertung, die die Vollendung der didaktischen Ziele im Kenntnisbereich ist, entspricht der Entwicklung des kritischen Denkens, weil das Verb „bewerten“ bedeutet, dass man jemandem einen Wert gibt, nachdem man jemandem nach kritischem Denken mit den anderen verglichen hat (Kassotakis 2013: 209). Laut Bloom und Krathwohl (in Kassotakis 2013: 209) wird mit dem Begriff der Bewertung die Bildung der Beurteilungen über den Wert der Ideen, der Situationen, des Materials, der Methoden u.s.w. gemeint. Diese Beurteilungen können sowohl qualitativ als auch quantitativ sein und die Kriterien, auf die die Beurteilung basieren kann, sind entweder von den Lehrenden gegeben oder von den Lernenden selbst bestimmt worden (Kassotakis 2013: 209). Im Großen und Ganzen ist die Bewertung hierarchisch höher als die anderen Fertigkeiten, die sie auch voraussetzt und deswegen ist sie nicht immer das letzte Stadium, obwohl sie meistens im Kenntnisbereich dort platziert ist (Kassotakis 2013: 209). Sehr oft kann es sein, dass das Verfahren der Bewertung ein Präludium für neue Kenntnisse ist (Bloom, Krathwohl in Kassotakis 2013: 210). Die Menschen sind daran gewohnt, ihre Mitmenschen anhand von verschiedenen Merkmalen zu beurteilen und meistens sind ihre Merkmale einseitig und begrenzt. Obwohl jede Person das Recht ihrer persönlichen Meinung hat, wäre es von Vorteil, wenn die Personen lernen,

„richtiger“ zu beurteilen (Kassotakis 2013: 210). Die Entwicklung des kritischen Denkens ist nach Kassotakis (2013: 210) von großer Bedeutung in unserer Zeit, in der Gehirnwäsche und Manipulation herrschen, und das soll auch das Ziel des heutigen didaktischen Systems sein, weil nur die Personen mit kritischem Denken eine demokratische Regierungsform unterstützen können. Diese Beurteilungen können nach Kassotakis (2013: 211) entweder anhand von inneren Kriterien oder auch von äußeren Kriterien bestimmt werden. Die inneren Kriterien stammen aus dem Objekt der Bewertung wie z.B. dem Sinn, der Klarheit bzw. der Struktur des Textes und ein Beispiel dazu ist die Bewertung des Textes eines Mitschülers/einer Mitschülerin, was dessen Thema und auch die auf die Fragen gegebenen Antworten betrifft. Andererseits haben die äußeren Kriterien mit dem Stil des Textes zu tun.

3.5 Leistungsbewertung im Fremdsprachenunterricht

Nach Piepho (in Feld-Knapp 2019: 13) ist die Leistung „das Ergebnis einer angestregten Bemühung um ein Resultat in einer bestimmten Zeit und zu einer bestimmten Zeit. Als Resultat gilt im Fremdsprachenunterricht die Lösung von Testaufgaben höchst unterschiedlicher, aber leicht zu ‚korrigierender‘ und ‚benotender‘ Qualität“. Die Leistungen der Lernenden sind von großer Bedeutung, denn die Lernenden versuchen durch systematische Arbeit ihre kommunikativen Zielen zu erreichen (Feld-Knapp 2019: 14). Im Unterricht vollzieht sich dieser Versuch in einem didaktisch aufgebauten Prozess, der mit dem Einfacheren anfängt und zum Komplexeren kommt. Auch hier soll nicht davon abgesehen werden, auf die thematische Progression einzugehen. Es geht zuerst um an den Alltag anknüpfende Inhalte und dann auch um Themen, die von komplexeren Zusammenhängen betroffenen sind (Feld-Knapp 2019: 14).

Was an dieser Stelle erwähnt werden soll, ist eine andere Beschreibungsweise der Leistung. Es handelt sich erstens um die Lernfortschritte der Lernenden ohne direkte Steuerung von der Lehrperson und zweitens darum, wie sie ihre individuellen Lernziele, einfach formuliert (gut Deutsch zu können) verwirklichen lernen (Feld-Knapp 2019: 14). Im Fremdsprachenunterricht kann das Ziel „Kommunikation“ durch die Teilnahme der Lernenden entweder am Unterricht oder an einer außerunterrichtlichen Aktivität wie z.B. bei Jugend-Schüleraustauschprogrammen erreicht werden und das kann auch

als Leistung betrachtet werden. In dem zweiten Fall nutzen die Lernenden auch ihre sich im Unterricht entwickelnde sprachliche Handlungsfähigkeit (Feld-Knapp 2019: 14). Trotzdem werden diese Leistungen im traditionellen Sinne nicht bewertet, weil sie keine Resultate von Testaufgaben haben. Es ist aber interessant zu beobachten, dass die Mehrheit der Lernenden bei diesen scheinbar kleinen Leistungen unter großen Schwierigkeiten stehen, obwohl sie nur aus einem Wort oder einem Satz bestehen (Feld-Knapp 2019: 14). Wegen ihres Unsicherheitsgefühls, weil ihnen sowohl die Wörter als auch die Routine beim Sprachgebrauch fehlen, haben die Lernenden Bedenken, an der unterrichtlichen Kommunikation teilzuhaben.

Eindeutig ist festzustellen, dass viele Faktoren wie z.B. die individuellen sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten, das Verhalten der Lehrenden wie auch die unterrichtliche Atmosphäre und das schulische Umfeld einen großen Einfluss auf die Leistungen in beiden Fällen haben. Aufgrund dieser Argumente ist es eine unbestreitbare Tatsache, dass die differenzierte Beschreibung der Leistung der Lernenden eine komplexe Aufgabe ist.

3.5.1 Instrumente für die Leistungsbewertung im Fremdsprachenunterricht

Seit Jahren wird das Instrument der Notenstufen für die Bewertung der Resultate im europäischen Schulwesen verwendet sowie auch das Punktsystem (Feld-Knapp 2019: 15). Die Noten erfüllen an allen Schulen nicht nur eine informierende, vergleichende und selektierende, sondern auch eine disziplinierende Funktion (Feld-Knapp 2019: 16). Ohne Zweifel bringt die Notengebung viele Probleme mit sich, denn es geht um eine subjektive Interpretation für die Lehrperson, was die die Beurteilung der Wichtigkeit des Fehlers betrifft. Die Lehrpersonen halten unterschiedliche Verständnisse und Konzepte für gute oder für schwächere Leistung. Deswegen wird die Leistungsbewertung lediglich mit Hilfe von Noten in den letzten Jahren immer stärker in Frage gestellt. Es trifft sicherlich zu, dass die Noten auch zu Lernblockaden und Problemen führen können, wenn sie als ungerecht empfunden werden, da sie einerseits eine Augenblickaufnahme von den Leistungen der Lernenden ermöglichen, aber andererseits definieren sie auch langfristig ihre Lernmotivation (Feld-Knapp 2019: 16). Aus allen diesen Gründen werden die Leistungen heutzutage in den unterschiedlichen Zertifikaten nicht mehr in Form von Noten, sondern von Prozenten erfasst. Das

Bestehen der Prüfung hängt vom Erreichen eines bestimmten Minimums von Prozenten ab und bezüglich der Fremdsprachen ist die Durchführung der Prüfung in Teilprüfungen möglich (Feld-Knapp 2019: 16). Auf diese Art und Weise werden die einzelnen Teilkompetenzen in den Vordergrund gerückt und bewertet; als Folge sind sowohl die Stärken als auch die Schwächen der Prüflinge in diesen Teilkompetenzen zu sehen. Profitierend für den alltäglichen Unterricht ist die summative Leistungsbewertung von dieser Vorgehensweise und zugleich wird großer Wert auf einen differenzierten Umgang mit Leistungen gelegt (Feld-Knapp 2019: 16).

3.5.2 Leistungsbewertung in der neuen Lehr- und Lernkultur

Seit Jahren wird die Notengebung als ein fester Bestandteil des schulischen Lebens betrachtet und es ist gar nicht zu übersehen, dass die Schulnoten auch anerkannte Beschreibungssysteme sind, die gesellschaftlich fest verankert sind (Oelkers 2016: S.1). Die Bestnote wird auch für „präzise Beschreibung des Leistungsverhaltens“ gehalten und sowohl die sich Mühe gebenden als auch die begabten Schüler gehören zu den Besten und das wird auch in den Noten widerspiegelt. Sie erhalten gleichzeitig große Anerkennung, aber niemand kennt etwas mehr als eine Zahl (Oelkers 2016: 2). Da die Noten die verbreitete Motivationspraxis in der Schule sind, sind sie als positive Anreize suspekt, denn sie setzen eine Hierarchie voraus und widersprechen dem Ideal des „intrinsischen“ Lernens (Oelkers 2016: 3). Dass die Bestnoten nur von wenigen erreichbar sind, bereitet den anderen Lernenden viel Stress und Angst und sie bilden ein Hindernis am Lernen. Deswegen ist ein Wettbewerb und ein Vergleich zwischen den Lernenden ohne Zweifel zu vermeiden (Oelkers 2016: 3).

Obwohl der Lernerfolg in der traditionellen Lehr- und Lernkultur von der Lehrperson beurteilt wird, treten die Lernenden im Sinne einer neuen Lehr- und Lernkultur bei der Leistungsbewertung in den Vordergrund (Feld-Knapp 2019: 17). Demzufolge können die Lernenden auch in den Prozess des Lernens einbezogen werden und das Gefühl des Selbsteinschätzens kann auch entwickelt werden (Feld-Knapp 2019: 17). Dieser Wandel basiert auf der Definition der Sprache als soziales Handeln seit Mitte der 1970er Jahre laut dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Europarat 2001: 21). Als Hauptziel der Sprache wird jetzt die kommunikative Kompetenz bzw. die sprachliche Handlungsfähigkeit und nicht das Wissen über die Sprache betrachtet (Europarat 2001:

22). Nach Stern (2010: 25) wird „der Lernfortschritt nicht mehr nur am Zuwachs von Wissen, sondern am Zuwachs an Können abgelesen“. Huneke und Steinig (2010: 241) bestätigen auch, dass er auf den Kannbeschreibungen des GER basiert. Diese Neuformulierung der Ziele im Zusammenhang mit der Neubeschreibung der Fertigkeiten als sprachliche Handlungen wirkte sich bedeutend auf den Fremdsprachenunterricht aus und etablierte eine neue Lehr- und Lernkultur wie auch eine neuartige Leistungsbewertung (Feld-Knapp 2019: 17). Es wird beobachtet, dass der Trend beim Lernen weg vom Auswendiglernen und Üben geht und auf das Untersuchen relevanter Probleme zielt (Strich in Stern 2010: 24). Auf der anderen Seite geht der Trend beim Lehren weg vom Vortragen und zielt auf Fragen und Zuhören. Die Unterschiede im Lernstil und Lerntempo nehmen an Bedeutung zu und die Rede ist jetzt mehr vom individuellen Coaching und weniger von Instruktion (Strich in Stern 2010: 24). Ein neues Instrument kommt zum Einsatz und die Lernenden haben jetzt die Möglichkeit, sowohl ihr eigenes Können selbst zu erfassen, als auch für sich zu interpretieren (Feld-Knapp 2019: 17). Der große Unterschied zwischen der alten und der neuen Lehr- und Lernkultur ist, dass die Leistung jetzt seitens der Lernenden und nicht nur der Lehrperson „als eine fremde Instanz“ beurteilt wird (Feld-Knapp 2019: 17). Nach Strich (in Stern 2010: 24) verlieren Test und Klassenarbeit ihre hervorragende Stellung und werden durch andere Formen der Überprüfung ergänzt. Da die Noten nicht klar auf die tatsächlichen Kompetenzen der Lernenden hinweisen wie z.B. ihre allgemeine Leistungsfähigkeit, ihr schulisches Engagement und ihre Motivation für das Fach, ergibt sich das Bedürfnis nach anderen alternativen Weisen der Leistungsbewertung (Oelkers 2016: 14).

Obwohl die Noten sich von den anderen Alternativen in Bezug auf ihre Einfachheit und ihre leichte Informationsgebung unterscheiden, entsteht das Problem des gestuften Systems der Leistungsbewertung, nach dem das Ziel und das Thema seiner Erfassung nicht klar ist (Oelkers 2016: 15). Die Vielfältigkeit der Leistungsbewertungen in der Schule wird auch sehr oft übersehen, wenn die Konzentration nur auf das Feinbild „Ziffernoten“ gerichtet ist (Oelkers 2016: 15). Um ein Beispiel zu nennen, gibt es eine große Vielfalt an formellen und informellen Einschätzungen, Beurteilungen der Inhalte und der Form einer Leistung wie auch mündliche und schriftliche Prüfungen oder Tests und Abschlussarbeiten. Ohne Zweifel unterscheiden sie sich voneinander bezüglich der Wichtigkeit und der Perspektive der Relevanz, aber es ist interessant zu beobachten,

dass die Notenskala die am weitesten verbreitete Anwendung bis heute im Vergleich zu den zahlreichen scheinbaren Alternativen findet (Oelkers 2016: 15).

Was an dieser Stelle erwähnt werden soll, ist erstens dass die Lernenden zu ihren neuen Möglichkeiten befähigt werden müssen und zweitens dass das Können der Lernenden immer mithilfe einiger Deskriptoren beschrieben wird (Feld-Knapp 2019: 18). Die Auswahl der Deskriptoren zielt auf die sichtbaren und nachvollziehbaren Stufungen von den Kompetenzstufen zu Kompetenzstufen (Feld-Knapp 2019: 18). Dazu gehört auch die Tatsache, dass der Ansatz immer positiv sein soll (z.B. Was kann ich schon?) und nicht negativ wie beim Fehlerzählen (Was kann ich noch nicht?) (Feld-Knapp 2019: 18). Schließlich ist es auch interessant zu beobachten, dass eine wachsende Zahl von Lehrpersonen auf Methodenvielfalt setzt, mit alternativen Bewertungsinstrumenten experimentiert, unterschiedliche Lerngelegenheiten berücksichtigt und auch außerschulische Leistungen einbezieht (Strich in Stern 2010: 24).

In den letzten Jahren mit der radikalen Notenkritik von vielen Pädagogen schlug Brügelmann (in Oelkers 2016: 2) den Verzicht auf die Ziffernoten vor, während er die Arbeit mit den Lernberichten empfohlen hatte. Durch die Lernberichte werden nicht nur die Stärken und die Schwächen in einem Lernbereich beschrieben, sondern auch die Entwicklung der Leistungen über einen bestimmten Zeitraum erkannt (Brügelmann in Oelkers 2016: 2). Im Großen und Ganzen sind die Lernberichte mit vielen Vorteilen verbunden, wie z.B. die Tatsache, dass der Lernprozess der einzelnen Lernenden berücksichtigt wird und die vergleichende (mit den anderen Lernenden) Beurteilung nicht mehr im Vordergrund steht. Ergänzt werden soll auch, dass jeder anders lernt und sich unterschiedliche Ziele setzt, die nicht gleich für alle sind; als Folge der individuellen Ziele gibt es auch keinen Vergleich der Leistungsstärke zwischen den Lernenden in einer Lerngruppe (Oelkers 2016: 2). Hinzu kommt auch, dass die Lernenden besser ohne die Leistung durch Noten, sondern bei der Bestimmung des eigenen Lernwegs lernen (Oelkers 2016: 3).

Andere übliche Alternativen zum Ziffernzeugnis sind entweder individuelle von der Lehrperson abgefasste Lernberichte oder von den Lernenden erstellte Portfolios, die beim Dokumentieren des Prozesses und der Gegenstände des Lernens helfen. Trotzdem werden die Lernberichte für aufwändig und interpretationsabhängig gehalten, während sie noch einige (für die Lesenden) unverständliche sprachliche Formen benutzen. Nachteil eines Portfolios wäre zuerst sein Umfang und danach auch der Mangel an

einem klaren Schluss auf das Ergebnis oder den Lernstand (Oelkers 2016: 18). Laut Ballweg und Bräuer (2011: 5) nutzen einige Lehrpersonen bewusst das Portfolio als alternatives Bewertungsinstrument, während andere es ablehnen.

Nach Oelkers (2016: 19) werden die Noten und die Zeugnisse künftig noch eine entscheidende Rolle für die Bewertung der Leistung spielen, aber das Ziel ist die Verbesserung der Notengebung mit der Berücksichtigung erstens der Klarheit der Kriterien, zweitens der Präzisierung der Stufung, drittens der passenden Aufgabekultur, viertens der schulischen Lernziele und fünftens das Erreichen des Portfolios.

3.5.3 Motivierendes Feedback im DaF-Unterricht

Im Unterschied zur alten Lehr- und Lernkultur, in der die Lehrpersonen den Lernenden durch die Schulnoten ein fertiges Produkt verbunden mit dem Gefühl der Abgeschlossenheit vergeben haben, wird in der neuen Lehr- und Lernkultur auch die Meinung der Lehrperson auf die Leistung der Lernenden bezogen, aber erst jetzt mit dem Begriff „des Feedbacks“, einer formativen Leistungsbewertung, die meistens die Form eines ermutigenden und unterstützenden Kommentars hat (Feld-Knapp 2019: 19). Es handelt sich um einen offeneren Begriff, der auch die Zukunft und die weiteren Schritte der Lernenden berücksichtigt und der für ein demokratisches Werkzeug gehalten wird, weil er die Lernenden „als sozial handelnde Personen“ bezeichnet und auf das Bedienen ihrer kommunikativen Bedürfnisse zielt (Feld-Knapp 2019: 19). Etwas Gewöhnliches im Fremdsprachenunterricht ist, dass die Lernenden interessante Ideen über ein Thema, aber Schwierigkeiten beim Ausdruck haben. Bei diesem Punkt spielt das motivierende Feedback eine entscheidende Rolle, da die die Sprache beherrschende Lehrperson auf der Seite der Lernenden stehen und ihnen helfen kann, ihre Mitteilung zu ermöglichen. In diesem Fall sind die Lernerfolge sichtbar, haben die Lernenden das Gefühl der Zufriedenheit und ihr Interesse am Unterricht wird eigentlich erweckt (Feld-Knapp 2019: 19). Da das Feedback nur mit Vorteilen verbunden ist, soll es von allen Lehrenden richtig verwendet werden und aus diesem Grund müssen sie auch nach Feld-Knapp (2019: 19) den kompetenten Umgang damit erlernen und sich bewusst machen.

3.6 Ausbildung der Lehrenden im Bereich der Leistungsbewertung

Nach Kassotakis (2013: 166) ist die Verbesserung der Anfangsbildung der Lehrenden im Bereich der Leistungsbewertung der Lernenden vonnöten. In der Vergangenheit waren die Mängel der Lehrenden in diesem Bereich der Grund für die Unterschätzung des traditionellen Bewertungssystems der Lernenden (Kassotakis 2013: 166). Heutzutage ist die ständige Informierung der Lehrenden über die Methodologie und den Fortschritt im Bereich der Leistungsbewertung eine der bedeutenden Maßnahmen, die für die qualitative Verbesserung dieses Bewertungssystems ergriffen wurden (Kassotakis 2013: 166). Die Verbesserung der Anfangsbildung wäre möglich durch eine Ausbildung, die sowohl aus einem theoretischen als auch einem praktischen Teil bestehen muss, der sich mit verschiedenen Bewertungstechniken, mit ihrer Anwendung und mit der Auslegung der Ergebnisse befassen soll (Kassotakis 2013: 167). Ohne Zweifel sollen die Lehrenden, die als Prüfende bei den Prüfungen mitmachen, auch spezielle Ausbildungsveranstaltungen besuchen und ein Zertifikat erwerben (Kassotakis 2013: 167). Bezüglich der Prüfungen der deutschen Sprache in Griechenland gibt es schon diese Möglichkeit für die Lehrenden, die als Prüfende arbeiten möchten. Nach der qualifizierten Ausbildung und dem Erwerb des Zertifikats dürfen sie Prüfungen durchführen. Trotzdem betont Kassotakis (2013: 167) die Notwendigkeit der Ausbildung und den Erwerb von für die Bewertungsmedien und für das Bewertungsverfahren geeigneten Fähigkeiten aller Lehrenden. Empfehlenswert ist seiner Meinung nach (Kassotakis 2013: 167), dass diese Ausbildung mit ihrer pädagogischen Ausbildung und mit ihrem Praktikum kombiniert werden soll, weil die Bewertung sowieso mit dem Unterrichten verbunden ist. Diese Notwendigkeit wird auch von Kirkwood (in Papadopoulou 2015:79) erwähnt, da die Lehrpersonen die Strategien von Selbstreflexion in Verbindung mit ihren pädagogischen Kenntnissen setzen sollen. Gleichzeitig sollen die Lehrpersonen den Lernenden helfen, weiter mit ihrer Autonomie vertraut zu werden (Papadopoulou 2015: 77).

4. Die Differenzierte Bewertung im Sprachunterricht

Dieses Kapitel befasst sich zunächst mit der Wichtigkeit der differenzierten Bewertung und dann mit verschiedenen Bewertungstypen und Vorschläge für ihre Umsetzung. Schließlich werden die Voraussetzungen ihrer Umsetzung genannt und die Wichtigkeit von einem schönen Klima in der Klasse wird auch betont.

Eines der wichtigsten Ziele des Fremdsprachenunterrichts in den letzten Jahren ist die Lernautonomie, deren bedeutende Bausteine die Vermittlung von Lernstrategien, die Selbstmotivation sowie die Fähigkeit und die Bereitschaft zur Selbststeuerung sind (Bimmel 2012: 4). Nicht vergessen sollte man, dass das Denken über die Lernerautonomie anfänglich ab Ende der siebziger Jahre in Projekten des Europarats in der Erwachsenenbildung wurzelt (Bimmel 2012: 4) Nach Bimmel (2012: 7) sind die autonomen Lernenden fähig, nicht nur sich selbst Lernziele zu setzen, sondern auch imstande, passende Lernstrategien zu verwenden. Und da eine Lernstrategie nach Westhoff (in Bimmel 2012: 4) ein Handlungsplan für das Erreichen eines Lernziels ist, sollen die Lernenden nicht auch in der Lage sein, sich selbst zu bewerten?

4.1 Wichtige Begriffe bezüglich der differenzierten Bewertung

Begriffe wie Individualisierung, Differenzierung und Lernautonomie hängen nach Jaworska (2016: 34) zusammen, da alle den Lernenden als Individuum mit seinen Lernvoraussetzungen und Bedürfnissen in den Vordergrund stellen. Unter der Individualisierung wird die Förderung der individuellen Lernvoraussetzungen und Möglichkeiten jedes einzelnen Lernenden verstanden, während Individualisierung nach Posch (in Jaworska 2016: 34) auf die Anerkennung der Stärken und der Schwächen seitens der Lernenden und auf ihre Selbstständigkeit gezielt ist. Deswegen ist nach Jaworska (2016: 35) die Individualisierung stark mit der Lernautonomie verbunden und sie wird durch offene Lernformen verwirklicht (wie Lernen an Stationen, Projektarbeit u.s.w.), die nach Gudjons (in Jaworksa 2016: 35) den Lernenden die Möglichkeit zu entscheiden geben, wie sie mit ihren individuellen Lernwegen und Lernvoraussetzungen weiter gehen können. Ein weiterer mit der Individualisierung

verbundener Begriff kann die Binnendifferenzierung sein, die nach Hass (in Jaworksa 2016: 35) aus Differenzierung in den Unterrichtszielen, in den Unterrichtsinhalten sowie in der Unterrichtsorganisation und in den Unterrichtsmedien bestehen kann. Als Folge könnten auch meiner Meinung nach die Leistungen der Lernenden differenziert bewertet werden. Dazu kommt auch Jaworska (2016: 37), denn sie weist auf die Notwendigkeit von unterschiedlichen Formen der Leistungsmessung hin, wenn die Lehrenden die aktuellen Niveaus der Lerngruppe diagnostizieren wollen, bevor sie sich unterschiedliche und realistische Lernziele setzen. Das heißt aus meiner Sicht, dass nur eine differenzierte Leistungsbewertung zur individualisierten Zielsetzung wie auch zum differenzierten Lernprozess führen kann.

4.2 Die Notwendigkeit der differenzierten Bewertung in einem differenzierten Unterricht

Der gute Unterricht muss nach Vock und Gronostaj (2017: 63) den Lernmöglichkeiten und den Lernbedürfnissen aller Lernenden entsprechen. Das alte aber trotzdem aktuelle Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ von Vygotsky (in Vock/ Gronostaj 2017: 63) stellt die Beschreibung eines Bereichs in den Vordergrund, wo ein sinnvolles Lernen stattfinden kann. Die Heterogenität der Lerngruppen erschweren sowohl die Förderung als auch die Unterstützung und die Herausforderung der Lernenden in ihrer eigenen Zone der nächsten Entwicklung (Vock/Gronostaj 2017: 63). Nach beiden Autorinnen (2017: 63) könnte dabei nur die Differenzierung unter verschiedenen Aspekten wie das Tempo, das Niveau, dem Ausmaß der Unterstützung und Hilfestellung helfen. Ein solcher Unterricht heißt adaptiv, geht auf diese Unterschiede ein und die Lehrenden passen den Unterricht ständig an die Lernstände und Unterstützungsbedürfnisse der Lernenden an (Vock/Gronostaj 2017: 63). Die Lernziele werden auch ausdifferenziert und das Ziel der Lehrenden ist, dass möglichst alle Lernenden die unerlässlichen Lernziele erreichen, während einige Lernenden auf den Erwerb von weiteren Lernzielen zielen. Wenn der ganze Unterricht so differenziert gestaltet sein soll, soll dann nicht auch die Bewertung alle diese Faktoren berücksichtigen und sich auf eine differenzierte Basis konzentrieren? Nach Chaplman und King (2005: 54) gibt es eine Vielfalt an Bewertungsweisen, genauso wie es auch eine große Vielfalt an Didaktikweisen gibt.

Nach Tomlinson (2001: 93) arbeiten die Lernenden in einer differenzierten Klasse in ihrem eigenen Rhythmus und sie werden anhand von verschiedenen Lernzielen bewertet. Wie schon erwähnt, ist die Lernautonomie eines der wichtigsten Unterrichtsziele und laut Papadopoulou (2015: 2) ist sie mit Bewertungsweisen verbunden, die sich aber von den traditionellen Bewertungsweisen unterscheiden. Der differenzierte Unterricht soll aber mit der differenzierten Bewertung verbunden sein und das schafft ein Dilemma für die Lehrperson, deren Schule noch ein traditionelles Notensystem hat. Vor dem neuen Bewertungssystem sollen trotzdem die Lehrpersonen und die Schulen den Lernenden (und ihren Eltern) das neue Bewertungssystem erklären. Die Lernenden erfahren, dass das neue Bewertungssystem auf individuellen Zielsetzungen und Fortschritten beim Erreichen dieser Ziele basiert und die Schüler gegen sich selbst und nicht im Wettbewerb mit anderen Schülern bewertet werden.

Nach Wozdinski (o.D.: 1) ist sowohl die Erfassung als auch die Bewertung der Schülerleistungen ein wesentlicher Bestandteil jedes Unterrichts, da die Lerndiagnosen und die Leistungsbewertungen vonnöten sind, wenn das Ziel der differenzierte und adaptive Unterricht ist. Zuerst ermöglicht die Kenntnis des Lernstands aller Lernenden die Anpassungsfähigkeit des Unterrichts an ihre Lernbedürfnisse und Lernvoraussetzungen (Wozdinski o.D.: 1). Danach ist der Profit von einem solchen Unterricht nicht nur für die Lehrenden groß, die jetzt klar die Schülerleistungen kennen, sondern auch für die Lernenden, die durch die Bewertung ihre Stärken und Schwächen erkennen und sich dann auch auf die Gestaltung ihrer Lernbemühungen konzentrieren können (Wozdinski o.D.: 1). Im Zusammenhang mit der Lernstandserhebung, der Leistungserfassung und der Leistungsbewertung im differenzierten Unterricht ist von den drei folgenden Fragen die Rede. Erstens soll erklärt werden, wie der Lernstand und die Leistungen in einem differenzierten Unterricht, der sich an die Voraussetzungen der Lernenden anpasst, erfasst werden können. Zweitens soll klar sein, wie der Lernstand und die Leistungen differenziert in Bezug auf die individuellen Fähigkeiten und die Fertigkeiten der Lernenden erfasst werden können und drittens soll auch in den Vordergrund treten, wie diese differenziert erfassten Leistungen bewertet werden können (Wozdinski o. D.: 1). Da die Leistungsbewertung eng mit den Lehrplanzielen verbunden ist, ist eine Differenzierung bei der Ermittlung und Bewertung der individuellen Leistungen der Lernenden während eines lernzieldifferenten Unterrichts vonnöten (Sächsisches Bildungsinstitut 2017: 8). Der jeweilige umzusetzende Lehrplan

bildet die Basis für alle Formen der Leistungsermittlung und das bedeutet, dass die Planung und die Durchführung von unterschiedlichen Lernzielkontrollen im gemeinsamen Unterricht ein Muss sind.

4.2.1 Lerndiagnose und Leistungsbeurteilung

Wodzinski (o. D.: 1) bringt die Leistungsbeurteilung und die Lernprozesse in Beziehung zu der Leistungsmessung, -bewertung und der Lernstandserhebung. Den verschiedenen Funktionen der Leistungsbeurteilungen kommt eine große Bedeutung zu. Einige dieser Funktionen sind nicht nur die didaktische Funktion mit dem Ziel der Unterrichtsoptimierung und die Schülerrückmeldefunktion mit der Rückmeldung an den Lernenden, sondern auch eine Entscheidungsfunktion (Wozdinski o.D.: 1). Zuerst spielt die Einschätzung der Lernvoraussetzungen (wie z.B. die Vorkenntnisse, das Interesse und der Wissensstand der Lernenden) für die Lehrenden eine entscheidende Rolle für die Unterrichtsplanung. Zudem wird die Unterrichtseffektivität durch die Lernfortschritte geschätzt und hinzu kommt auch die Diagnose der Lernschwierigkeiten, die den Unterstützungsbedarf der einzelnen Lernenden in den Vordergrund rücken kann. Auf diese Art und Weise wird der Unterrichtsoptimierung und der Verbesserung des Lernens gedient. Unter dem Begriff der Schülerrückmeldefunktion wird die individuelle Förderung verstanden, die recht bedeutend für die Lernenden ist, weil sie mit der Einschätzung ihres Wissensstandes Informationen über ihre persönliche Kompetenz und Lernzuwächse bekommen. Beide motivieren sie für das Kompetenzerleben und informieren sie auch über ihre Lernschwierigkeiten, und als Folge können die Lernenden ihren nötigen Lernaufwand einschätzen. Schließlich hat eine Leistungsbeurteilung auch eine Auslesefunktion, nach der sie auch über die Chancen in Bereichen der Ausbildung, des Lebens und der Gesellschaft entscheidet (Wozdinski o.D.: 1). Wozdinski (o.D.: S.1) vertritt die Meinung, dass die Gestaltung der Lernsituationen wie auch der Leistungssituationen auf die Erwartungen der Lehrenden angewiesen sind, die aber auch von den Merkmalen der Lernenden sowie von den Zielen und dem Rollenverständnis der Lehrkraft bestimmt werden. Anschließend werden viele Lernmöglichkeiten der Lernenden von den Lehrenden angeboten und daraus resultieren auch ihre Leistungen. In der Folge wird die weitere Unterrichtsgestaltung von ihren Leistungen beeinflusst und deswegen

kann erwähnt werden, dass die Leistungsbewertung den Noten und gleichzeitig auch der Unterrichtsgestaltung dienen. Die Leistungsbeurteilung der Lernenden zielt weiterhin auf eine für die Lehrkraft gewonnene Einsicht in die Lernvoraussetzungen, die Lernschwierigkeiten und den Lernstand der Lernenden. Da ihr Einfluss auf die Erwartungen der Lehrkraft, die Gestaltung sowohl des Unterrichts als auch der neuen Leistungssituationen erheblich ist, ist eine differenzierte Leistungsbewertung für die gelungene Gestaltung eines differenzierten Unterrichts unerlässlich. Ferner soll nicht außer Acht gelassen werden, dass die differenzierte Bewertung auch zu einer zutreffenden und fairen Benotung der Leistungen der Lernenden dient (Wozdinski o.D.: 2).

4.2.2 Unterschiedliche Maßstäbe zum Vergleich von Leistungen

Es gibt nach Wozdinski (o. D.: 2) unterschiedliche Kriterien zur Leistungsbeurteilung, bei der die Lehrenden sich so entschließen sollen, wie sie das persönlich für angemessen halten. Zugleich sind auch die Möglichkeiten für die Einschätzung der Leistungen eines einzelnen Lernenden nicht wenige. Anfangs kann die Leistung eines Lernenden entweder mit der Leistung seiner Mitschüler oder mit seinen persönlichen Leistungen in früheren Prüfungen verglichen werden. Im Weiteren ist auch die Orientierung eines Lernenden anhand von den richtigen Antworten in Bezug auf die maximal erreichbaren Punktzahl möglich. Ungeachtet der Tatsache, dass alle drei Möglichkeiten bzw. Bezugsnormen mit wichtigen Informationen verbunden sind, kann keine allein alle für die Lehrenden und für die Lernenden bedeutsamen Auskünfte bieten.

4.2.2.1 Soziale Bezugsnorm

Mit dem Begriff der „sozialen Bezugsnorm“ wird der Vergleich der Leistungen der Lernenden mit der Leistung der Klasse gemeint. Einerseits wird ein guter Überblick über die Leistungsunterschiede zwischen Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt gegeben, andererseits wird die Lernentwicklung des einzelnen Lernenden vernachlässigt (Wozdinski o. D.: 2-3). Es trifft sicherlich zu, dass die soziale Bezugsnorm die Lernenden über ihren Wissensstand im Verhältnis zu ihren Klassenkameraden informiert, dennoch lässt sie die Information darüber, ob eine „gute

Leistung“ im Zusammenhang mit der Klasse auch eine gute Leistung bezüglich eines Zulassungskriteriums zu einem Studiengang ist, außer Acht. Außerdem fehlt auch die Meldung, ob diese Leistung auch für den jeweiligen Lernenden und seine persönlichen Möglichkeiten und Fähigkeiten eine gute Leistung ist (Wozdinski o. D.: 3). Schließlich ist diese gruppenorientierte Norm für schwächere Lernende ganz mit negativen Gefühlen verbunden, denn ein wiederholter Misserfolg ist für sie durch den Vergleich garantiert (Stern 2010: 30).

4.2.2.2 Individuelle Bezugsnorm

Bei der individuellen Bezugsnorm wird großer Wert auf die Verbesserung des Lernenden im Laufe der Zeit im Vergleich zu seinen persönlichen Leistungen zu früheren Zeitpunkten gelegt (Wozdinski o. D.: 3). Laut Stern (2010: 30) ist es von Vorteil, dass die Lernenden an ihren individuellen Kapazitäten gemessen werden und niemand über- oder unterfordert wird. Obgleich diese Norm die erfolgreichen -oder nicht- Lernprozesse zeigt, informiert sie gar nicht über die Entsprechung dieser Leistung bzw. Lernprozesse der vom Lehrplan geforderten Leistung (Wozdinski o. D.: 3) Im Wesentlichen bringt sie den Fortschritt, das Stagnieren oder auch die Rückschritte des Lernenden zum Ausdruck, aber ohne die Information über seine persönliche Bewegung im Leistungsspektrum der Klasse. Dazu kommt auch, dass auch bezweifelt wird, ob die Leistung alle für die persönliche weitere Laufbahn notwendigen Merkmale erbringen kann (Wozdinski o. D.: 3). Nach dem Sächsischen Bildungsinstitut (2017: 8) ist auch die individuelle Bezugsnorm für die Benotung der Leistungen im lerndifferenzierten Unterricht verstärkt anzuwenden, weil eine kompetenzorientierte Rückmeldung der Leistungen in Zusammenhang mit den Zielen der individuellen Förderung stehen sollte.

4.2.2.3 Objektive Bezugsnorm

Die Bezeichnung der objektiven Bezugsnorm wird sehr oft auch mit dem Wort „sachlich“ oder „kriterienorientiert“ beschrieben und sie orientiert sich meistens an den schon definierten „objektiven“ Leistungskriterien oder auch Lehrzielen. Eine solche Bezugsnorm gibt Aufschluss über die den Anforderungen des Lehrplans genügenden

Fähigkeiten des Lernenden. Auf der anderen Seite fehlt die Information über seinen Lernprozess und ob er nah an seinem Ziel ist, während er auch nicht weiß, wie weit entfernt seine Distanz zum Ziel von der seiner Kameraden ist (Wozdinski o. D.: 3). Noch ein Nachteil nach Stern (2010: 30) ist, dass die Misserfolge bei schwierigen Aufgaben für einige vorprogrammiert und entmutigend sind.

4.2.2.4 Die Nutzung aller Bezugsnormen

Außer Zweifel ist die Wichtigkeit aller drei Bezugsnormen für die Lernenden aufgrund der gegebenen Informationen über die Einschätzung ihres Lernstands in Bezug auf ihre Gruppe, ihre Chancen im weiteren Bildungsverlauf und ihre Entwicklungsmöglichkeiten (Wodzinski o. D.: 3). Laut Wodzinski (o. D.: 3) wäre die Verwendung aller Bezugsnormen sinnvoll, weil nicht nur die Lehrenden von einem differenzierten Einblick in die Leistungen ihrer Lernenden profitieren, sondern auch die Lernenden lernen, wie sie sich selbst unter verschiedenen Bezugsnormen bewerten können. Denkbar ist auch, dass ein ganz wichtiger Stellenwert für das selbstgesteuerte Lernen der Bewertung unter der individuellen Bezugsnorm zukommt. In diesem Fall geht es um die Förderung der Motivation wegen des Wissens um eigene Fortschritte und um die Notwendigkeit eines erhöhten Lernaufwands beim Erkennen von Mängeln (Wodzinski o. D.: 3). Wenn es aber um Entscheidungen für die weitere Ausbildungs- und Lebensplanung geht, dann sind die Bewertungen unter sozialer und kriterieller Bezugsnorm von größerer Wichtigkeit (Wodzinski o. D.: 3).

4.3 Wie werden der Lernstand und die Leistungen in einem differenzierten Unterricht erfasst?

Bei einem differenzierten Unterricht, wo die Lernenden ihren persönlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen entsprechend lernen, sind die Lernenden in der Lage, unterschiedliche Lernwege zu beschreiten und unterschiedliche Leistungen zu erbringen. Im Gegensatz zu einem „traditionellen“ gleichschrittigen Unterricht erfordert ein adaptiver Unterricht auch eine adaptive sorgfältig geplante Leistungsbewertung (Wodzinski o. D.: 3). Im Folgenden sind einige Möglichkeiten aufgelistet, die die Leistungen der Lernenden in einem differenzierten Unterricht erfassen. Im Allgemeinen sind diese Verfahren für die Leistungsbewertung und für die

Lernstandserhebungen geeignet, die sowohl für die weitere Unterrichtsplanung als auch für die individuellen Rückmeldungen an die Lernenden erforderlich sind (Wozdinski o. D.: 3).

4.3.1 Wahlaufgaben, differenziert nach Aufgabenschwierigkeit

Wenn ein Unterricht den Lernenden viele unterschiedlich ausgeprägte kognitive Fähigkeiten anbietet, bietet er gleichzeitig eine Leistungserfassung mit vielfältig gestuften Aufgaben an. Beispielsweise können zur gleichen Thematik Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad (leicht/mittel/schwer) gestellt werden und die Lernenden haben die Gelegenheit, eine davon auszuwählen (Wozdinski o. D.: 3). Die hohen Punktzahlen werden anhand der Aufgabenschwierigkeit unterschiedlich vergeben und die Lernenden können die Entscheidung für eine schwere -aber mit höheren Punktzahl- oder eine leichte Aufgabe -aber mit wahrscheinlich leichteren Lösungen- treffen.

4.3.2 Wahlaufgaben, differenziert nach Kompetenzbereichen

Ein differenzierter Unterricht besteht auch aus verschiedenen Kompetenzbereichen wie dem Fachwissen, der Kommunikation, der Bewertung u.s.w. und einige Wahlaufgaben, die für ihre Lösung unterschiedliche Kompetenzen erfordern, können auch zum Einsatz kommen. Die Lehrkraft gibt zuerst der jeweiligen Aufgabe die erreichbare Punktzahl und dann wählen die Lernenden selbst anhand der Lernkompetenz aus, die sie verbessern möchten (Wozdinski o. D.: 4).

4.3.3 Walleistungen, differenziert nach der Art der Leistungserbringung

Verschiedene Lernformen wie die Arbeit an Stationen, Projektarbeit oder Werkstattunterricht wie auch verschiedene Leistungsformen wie Präsentationen oder praktische Leistungen sind ein wesentlicher Bestandteil eines differenzierten Unterrichts (Wozdinski o. D.: 4). Für die Leistungserfassung der Lernenden in diesen unterschiedlichen Lernformen wird zuerst eine Liste von Kriterien vorausgesetzt, die für jede Leistung erfüllt werden soll, und danach werden die Leistungspunkte in Abhängigkeit von dieser Kriterienerfüllung vergeben. Den Lernenden wird die

Möglichkeit gegeben, eine von diesen Formen auszuwählen und mit dem Wissen um die erforderlichen Kriterien ein zielgerichtetes Lernen zu ermöglichen (Wozdinski o. D.: 4).

4.3.4 Individualisierte Leistungserhebung und -bewertung

Eine andersartige Option der individuellen Leistungsbewertung kann auch ein persönliches Produkt seitens der Lernenden wie z.B. ein Portfolio oder ein Lerntagebuch sein. Ohne Zweifel wird hier auch am Anfang ein Kriterienkatalog für die Bewertung gestellt und den Lernenden gegeben, damit sie klar mit den Anforderungen umgehen können (Wozdinski o. D.: 4).

4.4 Wie werden die differenziert erfassten Leistungen bewertet?

Dem traditionellen Unterricht folgend ist die Note eines Lernenden meistens mit einer schriftlichen oder einer mündlichen Note verbunden. Bezüglich der schriftlichen Note sind die Leistungen in Klassenarbeiten genug und sie werden meistens nach einer sozialen Bezugsnorm bewertet, während die Basis für die mündliche Note weitgehend der Eindruck der Lehrenden im Unterricht ist. Dieser Eindruck bezieht sich sowohl auf die Quantität als auch auf die Qualität der mündlichen Beiträge der Lernenden (Wozdinski o. D.: 5). Gewöhnlich verdienen die Präsentationen, die Portfolios oder auch die Hausaufgaben stärkere Beachtung. Im Folgenden werden einige Vorschläge für eine breite Informationsbasis für die Bewertung und ferner einige Möglichkeiten einer individuellen und differenzierten Rückmeldung der Leistungen der Lernenden unter Berücksichtigung aller Bezugsnormen präsentiert (Wozdinski o. D.: 5).

4.4.1 Noten für Kompetenzbereiche

Im Unterschied zu der gewöhnlichen Notenfindung durch einen Mittelwert aus den schriftlichen und den mündlichen Noten, können auch Noten für verschiedene Leistungs- oder Kompetenzbereiche vergeben werden und anschließend eine gesamte Note aus diesen berechnet werden (Wozdinski o. D.: 5). Beispielsweise, wenn einige Lernende Schwierigkeiten mit einigen Fähigkeiten in Leistungssituationen haben, sich aber durch ihre Aufmerksamkeit und ihr Engagement auszeichnen, dann sind ihre

Noten in einem differenzierten Rahmen besser als bei der traditionellen Notengebung, die nur auf schriftlichen und mündlichen Leistungen basiert (Wozdinski o. D.: 5-6). Es lässt sich feststellen, dass dieser Effekt eine positive Auswirkung auf die Lernbereitschaft der Lernenden haben kann (Wozdinski o. D.: 6).

4.4.2 Individuelle Rückmeldung

Durch die individuelle Rückmeldung kann den Lernenden bei der Erkennung ihrer Stärken und ihrer Schwächen geholfen werden, und außerdem haben sie die Chance, gezielt auf ihre Mängel zu arbeiten (Wozdinski o. D.: 6). Nach Wozdinski (o. D.: 6) sind Erfahrungen mit dieser Art der Rückmeldung im Deutschunterricht positiv. Die Einschätzung des Lernfortschritts der Lernenden kann auch genutzt werden, im Falle dass, die Lernenden in der Mitte zwischen zwei Noten (nach sozialer oder objektiver Norm) stehen (Wozdinski o. D.: 6). Empfehlenswert wäre auch, wenn der individuelle Fortschritt ein Anteil der Gesamtnote wäre, könnte die Gesamtnote aus 80% sozialen oder objektiven Normen und 20% aus der individuellen Norm bestehen. Eine Basis für die individuelle Bewertung im Laufe des Schuljahres könnte die Durchführung eines Tests am Anfang eines Themas sein, dessen Orientierung sich auf die Ziele des Lehrplans konzentriert (Wozdinski o. D.: 7). Ein solcher Test ist nur mit Vorteilen verbunden, denn erstens leistet er Hilfe bei der Unterrichtsplanung, wenn die Lernenden einen Überblick über ihren Lernstand haben. Zweitens vermittelt er eine Grundlage für die Einschätzung ihrer persönlichen Leistung und ihrer Entwicklungsmöglichkeiten (Wozdinski o. D.: 7).

4.4.3 Selbsteinschätzung der eigenen Leistung

Nach der individualisierten und differenzierten Rückmeldung soll auch erwähnt werden, dass noch einige Möglichkeiten zum Vorschein kommen, mit denen die Lernenden ihre Lernfortschritte selbstständig bewusst machen können und sich ein eigenes Bild ihrer Pluspunkte oder auch ihrer Mängel und ihrer Entwicklungsmöglichkeiten bilden können (Wozdinski o. D.: 7). Einige integrierbare Ideen wären z.B. ein Lerntagebuch oder die Schätzung ihrer Lernfortschritte auf einem Bogen oder auch gegenseitig mit ihren Kameraden, wenn sie z.B. eine Klassenarbeit in Partnerarbeit korrigieren (Wozdinski o. D.: 7). Zusätzlich wäre die Gesprächsführung nach einer Gruppenarbeit,

in der sie entweder ihre persönlichen Leistungen und Beiträge oder die der anderen bewerten können, von Vorteil. Schließlich wäre noch eine Möglichkeit hilfreich, wie z.B. die Anfertigung persönlicher Entwicklungskurven, wo die Lernenden für verschiedene Kompetenzbereiche ein Diagramm bilden und in das sie eintragen können, wie gut sie die bestimmte Fertigkeit zu verschiedenen Zeitpunkten beherrschen (Wozdinski o. D.: 7). Dieses Verfahren bietet die Kombination der Selbsteinschätzungen der Lernenden mit den Einschätzungen seitens der Kameraden und mit einer Bewertung von den Lehrenden an. Durch ein skizziertes Verfahren können die Lernenden auch ein eigenes Bild für ihre Leistungen haben und es ist eine unbestreitbare Tatsache, dass die Einschätzung ihrer persönlichen Lernbedürfnisse, Lernvoraussetzungen und Lernhindernisse bei der selbständigen Steuerung und Gestaltung der Lernprozesse hilft, wie es auch im lebenslangen Lernen der Fall ist (Wozdinski o. D.: 8). Diese Ergebnisse der eigenen Einschätzungen können auch zur Notengebung genutzt werden und im Großen und Ganzen ist nach Wozdinski (o. D.: 8) bei der Notengebung das Wichtigste, dass die Lernenden nicht nur einen transparenten Überblick über die Anforderungen und die Bewertungskriterien, sondern auch ein Mitspracherecht haben.

4.5 Bewertungstypen

Weltweit wird auch der Begriff „authentische Bewertung“ verwendet, der auch die letzten Jahre in der griechischen Bibliografie eingeführt wird (Kassotakis 2013: 47). Unter diesem Begriff werden verschiedene neue Bewertungsformen der Lernenden verstanden, die vor allem wegen der Kritik an den objektiven Bewertungstests entstanden sind (Kassotakis 2013: 47). Diese neuen Bewertungsformen beschränken sich nicht auf die Schätzung der Kenntnisse und der akademischen Fähigkeiten der Lernenden durch traditionelle Prüfungen oder Tests, sondern sie bewerten auch auf andere Weise, die die qualitative Bewertung der Lernenden, ihre aktive Teilnahme und die Schätzung ihrer Fähigkeiten erlaubt, die sie bei realitätsnahen Situationen zeigen (Kassotakis 2013: 47-48). Besonders wird die holistische Bewertung der Lernenden betont, weil die alte Bewertung durch die alten Tests keinen gültigen Überblick, weder ihrer Kenntnisse noch ihrer Fertigkeiten, geben kann (Kassotakis 2013: 517). Diese authentischen Bewertungsformen wollen zunächst den Zusammenhang zwischen der

Bewertung und des Lernens und danach zwischen der Bewertung und den realen „authentischen“ Lebenssituationen und den Erfahrungen der Lernenden zeigen (Kassotakis 2013: 517). Die Ausbreitung dieser Bewertungsformen wird auch durch die Änderungen im Bereich des didaktischen Verfahrens gefördert, die aus der Wirkung einiger psychopädagogischen Bewegungen stammen. Solche Bewegungen sind zuerst die Bewegung des sozialen Konstruktivismus, nach dem die Kenntnis durch die Zusammenarbeit aufgebaut wird (Kassotakis 2013: 518). Zu diesen Bewegungen werden auch die Bewegung des kritischen Denkens, die auf das Verständnis des Lernens und auf ihre aktive Erwerbung zielt, die Bewegung des holistischen Wissens und die Bewegung des kooperativen Lernprozesses gezählt (Kassotakis 2013: 518). Hinzu kommt, dass auch andere zeitgenössische psychologische Theorien über die geistigen Fähigkeiten, wie z.B. Gardners Theorie über mehrere Intelligenztypen, zur Neugestaltung der Bewertungsmethoden der Lernenden beigetragen haben (Kassotakis 2013: 518).

Nach Kassotakis (2013: 519) erfordern alle derzeitigen wissenschaftlichen und technologischen Fortschritte nicht nur die Änderung der Ziele des didaktischen Inhalts und der didaktischen Methoden, sondern auch der Bewertungsweise der Lernenden. Das zeitgenössische Schulsystem soll Wert auf die Fertigkeitentwicklung legen, wie beispielsweise das Selbstlernen (wie die Lernenden lernen können), die Selbstbestimmung des Lernens (wie die Lernenden das Notwendigste auswählen können), die Fähigkeit der Anwendung der Kenntnisse in realistischen Situationen, die Fähigkeit der Problemlösung, das kritische und kreative Denken sowie auch die metakognitiven Fähigkeiten (Kassotakis 2013: 519). In diesem Rahmen unterzieht sich auch die Rolle der Leistungsbewertung der Lernenden einigen Änderungen, denn die Bewertung kann nicht mehr als Ziel nur das Finden der richtigen Antwort oder die Ergebnisse der persönlichen Leistungen haben, ohne die Leistung der Gruppenergebnisse zu berücksichtigen (Kassotakis 2013: 519). Die Rolle der Lernenden bei der Leistungsbewertung kann nicht passiv sein, wenn das Ziel des Lernens die Entwicklung ihres Selbstbewusstseins ist, das auch sehr wichtig für ihr späteres Leben ist. Aus pädagogischer und wissenschaftlicher Sicht ist nicht mehr akzeptierbar, dass die Verantwortung der Bewertung ausschließlich von der Lehrperson getragen wird und dass die Lernenden und ihre Eltern passiv bleiben (Kassotakis 2013: 520). Schließlich soll auch die Bewertung der Lernenden mit der Bewertung der

Schulinstitutionen und der Schulsysteme kombiniert werden, weil auch sie ihre Qualität bestimmen können (Kassotakis 2013: 520). Im Großen und Ganzen treten neue Bedürfnisse in den Vordergrund, an denen sich die heutigen Entwicklungen im Bereich der Leistungsbewertung der Lernenden anzupassen versuchen (Kassotakis 2013: 520). Nach Kassotakis (2013: 520) besitzen die authentischen Bewertungsformen dabei eine zentrale Stelle.

4.5.1 Generelle Prinzipien der authentischen Bewertung

Nach Kassotakis (2013: 520) kommt den generellen Prinzipien der authentischen Bewertung eine große Bedeutung zu und deswegen sollen sie auch erwähnt werden. Zuerst soll die authentische Bewertung mit anderen Bewertungsformen, die die Erfahrung der Lernenden verwerten, sowie auch mit alltäglichen Situationen kombiniert werden. Sie soll auch aus strengen Anwendungsregeln bestehen, wie alle Bewertungsformen. Zusätzlich soll sie die Lernenden bzw. die Mitschüler oder auch die Eltern als Helfer bei dem Bewertungsverfahren akzeptieren und auch den Lernenden helfen, Selbstbewusstsein zu erwerben, allein ihren Lernprozess zu beobachten und ihre metakognitiven Fähigkeiten zu verbessern. Dazu kommt auch, dass die Motivationen der Lernenden verstärkt werden, wenn sie sich dem widmen, das sie allein gebildet haben. Außerdem zeigt diese Bewertungsform den Zusammenhang zwischen der Didaktik und der Bewertung und betont die Rolle der Bewertung beim Lernen und bei der Kontrolle der erworbenen Ziele von den Lernenden. Die Tatsache, dass sie Merkmale von vielfältigen Tätigkeiten der Lernenden verwertet, bestätigt ihren Zusammenhang mit dem themenübergreifenden Ansatz des Wissens und unterscheidet sie von den alten traditionellen Bewertungsmethoden. Trotzdem schafft sie die traditionellen Methoden nicht ab, im Gegenteil wird sie mit ihnen kombiniert, um einen vollständigen Überblick über den gesamten Lernversuch der Lernenden zu geben. Vorausgesetzt wird aber die Bewertung der Lernenden nur von Menschen und nicht von Maschinen, wie z.B. bei anderen Bewertungsformen mit einigen Tests (Kassotakis 2013: 520-521).

4.5.2 Die Anwendung von gestuften Kriterien im Rahmen der authentischen Bewertung

Die gestuften Kriterien sind bei der authentischen Bewertung für die objektive Beurteilung der Aufgaben der Lernenden vonnöten (Kassotakis 2013: 521). Solche Kriterien werden auch sehr oft für die Bewertung eines Portfolios genutzt und das hat ihre Hilfe bei der Selbstbewertung der Lernenden oder bei der Bewertung seitens ihrer Mitschülern/Mitschülerinnen als Folge (Kassotakis 2013: 522). Die Gestaltung dieser Kriterien im Rahmen dieser Bewertungsform wird zweifellos nicht nur von der Lehrperson, sondern auch von den Lernenden erreicht. Über diese Kriterien soll auch eine Diskussion zwischen den Lehrenden und den Lernenden geführt werden, sodass die Lernenden den Vorgang verstehen und die neuen Kriterien dieser Beurteilung anwenden (Campbell 2008: 54). Durch dieses Verfahren können die Lernenden lernen, wie sie objektiv Personen, Dinge oder auch realitätsnahe Situationen bewerten können, während sie gleichzeitig großes Interesse an der Teilnahme an diesen Bewertungsprozeduren finden (Kassotakis 2013: 522). Auf diese Art und Weise wird zunächst ein Vertrauensklima zu den neuen Kriterien geschaffen und dann entwickelt sie die differenzierte Bewertung problemlos (Campbell 2008: 15).

Übersehen werden soll auch nicht, dass das Verantwortungsgefühl der Lernenden während dieses Verfahrens gestärkt wird und das ist ein notwendiges Merkmal für alle Mitglieder einer Gesellschaft (Kassotakis 2013: 522). Es ist eine unbestreitbare Tatsache, dass die Lernenden auch mit anderen Personen über die Gestaltung der Kriterien sprechen können; trotzdem betrifft das Endprodukt nur die betroffenen Lernenden (Kassotakis 2013: 522).

4.5.3 Art und Weise der authentischen Bewertung

Nach Kassotakis (2013: 523) besteht die authentische Bewertung aus vielfältiger Art und Weise der Bewertung der Lernergebnisse. Einige davon sind das Portfolio, die Beobachtung der Lernenden von den Lehrenden, die Ausführung eines „authentischen Werkes“, die Interviews der Lernenden mit der Lehrperson und noch andere Formen sowohl der Selbstbewertung als auch der Bewertung durch die anderen. Einige Reflexionsfragen nach Westhoff (in Bimmel 2012: 9) für die Interviews könnten die folgenden sein: a) Welche Ziele wolltest du erreichen? b) Was hast du gemacht, um deine Ziele zu erreichen? c) Hast du deine Ziele erreicht, und woher weißt du das? d)

Wie erklärst du dir deine Ergebnisse? Und als letzte Frage e) Was lernst du daraus für das nächste Mal?. Manche dieser Bewertungsformen sind Verbesserungen von alten Methoden und ihre Harmonisierung mit den zeitgenössischen Tendenzen der didaktischen Methodologie und der neuen Theorien über das Lernen und die Bewertung. Trotzdem gibt es andere, wie das Portfolio, das etwas ganz Innovatives ist (Kassotakis 2013: 523).

Tomlinson (2001: 95) empfiehlt den Lehrpersonen, dass sie den Lernenden die Verantwortung über ihren Fortschritt übertragen. Das ist möglich, wenn die Lernenden einen Kalender über die täglichen oder wöchentlichen Aktivitäten halten und am Ende wählen sie die Aktivitäten, die am besten zeigen, was sie gelernt haben. Zusätzlich können sie Portfolios vorbereiten, Berichte schreiben oder auch eine Checkliste benutzen, um ihren Fortschritt zu zeigen. Die Lehrpersonen sollen ihnen Hilfe leisten, sodass die Lernenden effektiv ihrem Fortschritt Beachtung schenken. Auf diese Art und Weise werden sie sowohl besser in metakognitiven Fertigkeiten, als auch verbessern sie ihre organisatorischen Fähigkeiten. Eine weitere Art und Weise dafür ist, dass die Lernenden aktiv an der Zielsetzung teilnehmen und konzentriert auf ihre Arbeit und auf ihren Fortschritt bleiben. Das hilft ihnen beim Tragen der Verantwortung und bei der Meinungsäußerung über ihre eigene Arbeit. Nach Papadopoulou (2015: 8) planen und steuern die Lernenden durch das Portfolio ihr eigenes Lernen, um Lernsituationen ohne die Hilfe des Lehrers verfolgen zu können, und lernen so, ihr Lernen selbst zu steuern. Gleichzeitig hilft das den Lehrenden, weil sie die Meinungen und die Kommentare der Lernenden darüber hören, was gut funktioniert und was nicht so gut (Tomlinson 2001: 95). Als Folge werden die Bedürfnisse der Lernenden klar geäußert und die Lernenden haben die Freude am Lernen, wenn sie auch bei dieser Lernreise eine unterstützende Lehrperson an ihrer Seite haben.

Nach Bimmel (2012: 7) sollten die Lehrenden wissen, dass nicht jede Lernstrategie für alle Lernenden gleichermaßen nützlich oder auch geeignet ist. Das Gleiche gilt auch aus meiner Sicht für die Bewertung, denn nicht alle Bewertungsformen sind passend für alle Lernenden. Wie bei der Strategievermittlung sollen die Lehrenden den Lernenden ein großes Angebot davon geben, und sie sollen ihnen auch die Möglichkeit geben, auch unterschiedliche Bewertungsformen zu probieren.

4.6 Allgemeine Voraussetzungen für die Leistungsermittlung und -bewertung

Nach dem Sächsischen Bildungsinstitut (2017: 7) trägt die Lehrperson die Verantwortung sowohl für die Leistungsermittlung als auch für die Leistungsbewertung im Unterricht. Hinzu kommt, dass der Einsatz der Leistungsbewertung als lernförderndes Instrument im Vordergrund steht, weil die Bewertung mit der gemessenen Leistung der Lernenden, der Anerkennung ihrer Lernerfolge und ihrer Rückmeldung verbunden ist (Sächsisches Bildungsinstitut 2017: 7). Das hat die Unterstützung der Lernmotivation der Lernenden, die auch als Basis für die weitere Kompetenzentwicklung gehalten werden kann, zur Folge. Dazu gehört auch der Unterschied zwischen den Lern- und Überprüfungssituationen.

4.6.1 Lernsituationen

Zur Förderung der individuellen Kompetenzentwicklung ist das Schaffen von regelmäßigen Situationen von Vorteil, weil das Lernen in diesen Situationen frei von Benotung möglich ist und die Leistungsbewertung zur Unterstützung des Lernens dient. Auf diese Art und Weise erhalten die Lehrenden und die Lernenden wichtige Informationen über ihren Lernprozess, das Erreichen von Lernzielen und den individuellen Förderbedarf (Sächsisches Bildungsinstitut 2017: 7). Eine auf die Motivationsförderung gezielte Leistungsbewertung braucht ein ausgewogenes Maß von Selbst- und Fremdeinschätzung. Unter „der Fremdeinschätzung“ wird die Einschätzung seitens der Lehrkraft oder der anderen Lernenden (z.B. in Form eines Feedbacks) verstanden (Sächsisches Bildungsinstitut 2017: 7).

4.6.2 Überprüfungssituation

Auf der anderen Seite findet die Leistungsbewertung auch im Rahmen einer Überprüfungssituation statt. Nach dem Sächsischen Bildungsinstitut (2017: 7) werden die Leistungen in einer Schule nicht nur im lernzielgleichen sondern auch im lerndifferenten Unterricht vielfältig ermittelt und benotet. Das Wichtigste ist trotzdem, dass die Schüler immer die Kriterien wissen müssen, nach denen ihre Lernergebnisse und -prozesse benotet werden. Die Lehrpersonen wählen für die Leistungsbewertung einige Überprüfungssituationen aus, in denen die Lernenden ihre Kompetenzen entsprechend den Lehrplanziele nachweisen können (Sächsisches Bildungsinstitut

2017: 7). Da die individuellen Lernvoraussetzungen im Mittelpunkt stehen, bieten die Lehrpersonen den Lernenden verschiedene Möglichkeiten an, damit sie ein und dieselbe Kompetenz nachweisen. Diese Differenzierung kann entweder auf qualitative oder auf quantitative Art erfolgen, wie z.B. durch unterschiedliche Lernprodukte, Hilfsmittel, wie auch Zeitvorgaben (Sächsisches Bildungsinstitut 2017: 7). Für die Ermittlung und die Bewertung der Leistungen ist es notwendig, gemäß den Lernzielen entweder auf den Prozess oder auf das Ergebnis Wert zu legen. Diese Formen der Leistungsbewertung sind auf klare Kriterien angewiesen, die zur Benotung und zur Beschreibung der Qualität des Ergebnisses (z.B. sachliche Richtigkeit, Vollständigkeit) oder des Prozesses (z.B. Anstrengungsbereitschaft, Methodenbewusstsein, Selbstständigkeit) beitragen. Einerseits basiert die Leistungsermittlung in Lernprozessen auf die direkte Beobachtung durch den Lehrer, während die Ermittlung der Leistungen auch durch die Beteiligung der Lernenden entweder mit Selbst- oder auch mit Fremdeinschätzung möglich ist (Sächsisches Bildungsinstitut 2017: 7).

4.7 Die Emotionen der Lernenden im Vordergrund der differenzierten Bewertung

Evaluation ist nach Hussy, Schreier und Echterhoff in Bosch (2017: 2) die Beschreibung, Analyse und Bewertung von Prozessen oder Personen und folglich sind Leistungsbewertung und -rückmeldung als Evaluationsprozesse zu verstehen. Es gibt eine große Menge an zeitaufwändigen Aktivitäten, die direkt oder indirekt mit der Evaluation der Leistung der Lernenden verbunden sind und sie beeinflussen die Motivation und die Emotionen der Lernenden. Nach vielen Untersuchungen in diesem Bereich führt das heutige auf dem sozialen Vergleich basierte Modell der Benotung bei schwächeren Lernenden zum Motivationsverlust bzw. zu negativen Emotionen und in Bezug auf die zunehmende Heterogenität der Lerngruppen sind solche Gefühle zu vermeiden (Ames in Bosch 2017: 2). Laut vielen Autoren sind sowohl die positiven Emotionen als auch die Motivation bedeutsame Faktoren für einen erfolgreichen Lernprozess (Hattie in Bosch 2017: 2). Zusätzlich spielt eine emotional sichere Umgebung eine wichtige Rolle für das Funktionsniveau des Gehirns während der Bewertung, denn die schönen Erinnerungen helfen den Lernenden, sich weiter mit den Bewertungsaktivitäten zu beschäftigen (Chapman/King 2005: 19). Es soll auch erwähnt werden, dass Personen mit hoher Lernzielorientierung im Lernprozess bereit sind, sich

anzustrengen und immer mehr die Lernstrategien zu verwenden (Diseth in Bosch 2017: 3). Des Weiteren erleben sie auch mehr positive Emotionen beim Lernen (Pekrun in Bosch: 3) und aus allen diesen Gründen wäre es ideal, wenn alle Lernenden die Möglichkeit zu einer lernzielorientierten und emotional positiven Lernerfahrung hätten. Das wäre nach Bosch (2017: 6) nur möglich, wenn die Leistungsrückmeldung an den individuellen Verbesserungen statt an dem sozialen Vergleich orientiert ist. Das wird auch von Ames (in Bosch 2017: 6) bestätigt, denn seiner Meinung nach sollte großer Wert auf die individuelle Veränderung und den Lernfortschritt gelegt werden und der Vergleich mit den anderen Lernenden vermieden werden. Hinzufügend betont er die Wichtigkeit der Belohnung von besonderen Anstrengungen, unabhängig von der Bewertung der erbrachten Leistungen im sozialen Vergleich. Seiner Ansicht nach soll auch die Bewertung der Lernenden privat statt öffentlich geschehen. Schließlich schenkt er der Behandlung der Fehler, die als ein normaler Teil des Lernprozesses und nicht als Anlass für Kritik behandelt werden sollten, Aufmerksamkeit. Dazu kommt auch, dass die Gestaltung der Materialien als Ziel die allen zur Verbesserung gegebene Möglichkeit haben soll (Ames in Bosch 2017: 6). Vock und Gronostaj (2017: 64) legen großen Wert auf die Schule, aber nicht nur als Ort, wo die Lernenden ihre Lernfortschritte erzielen können, sondern auch als prägender Sozialisations- und Entwicklungsort für Kinder und Jugendliche. Meiner Meinung nach gilt das gleiche auch für alle Institutionen, an denen die Erwachsenen auch als Lernende an dem Lernprozess teilnehmen. Da die Lernenden an der Schule viel Zeit verbringen, soll das gute Lernklima und das Gefühl der sozialen Akzeptanz sowie auch das Sicherheitsgefühl aller Lernenden, auch deren, die für „anders“ gehalten werden und von den typischen Sozialnormen abweichen, das A und O sein (Vock/Gronostaj 2017: 64). So sollte es auch meiner Ansicht nach für den Unterricht der Erwachsenen sein, denn beide Gefühle helfen bei der positiven Psychologie der Lernenden und führen zu ihrer aktiven Teilnahme. Was an dieser Stelle erwähnt werden soll, ist, dass der Beitrag der Lehrperson zu einem guten Klima sehr bedeutend ist, weil er nach Meyer, Pfiffner und Walter (in Vock/Gronostaj 2017: 64) eine entscheidende Rolle für die Lernenden spielt, wenn sie sich von der Lehrperson akzeptiert fühlen. Als Folge werden sie dann auch von der ganzen Gruppe geschätzt, denn die Lehrpersonen sind ein wichtiges Rollenmodell nach Gronostaj (in Vock/Gronostaj 2017: 64). Nach Siebert (2019: 163) finden keine nachhaltigen Lernprozesse statt, wenn es keine sozialemotionale

Zuwendung durch die Lehrenden gibt und wenn das Gefühl der Annahme nicht existiert. Zusammenfassend ist der Einfluss des positiven Klimas sowohl auf die Leistungsbereitschaft als auch auf die Freude am Lernen und das Sozialverhalten von großer Bedeutung (Vock/Gronostaj 2017: 64).

5. Einsatz der differenzierten Bewertung in der Klasse der Erwachsenen

Im Rahmen dieser Klasse von Erwachsenen werden einige von den vielen Methoden der differenzierten Bewertung sowohl für die Selbstreflexion als auch für die Bewertung einer Gruppenarbeit ausgewählt und in die Praxis umgesetzt. In diesem Kapitel werden alle diesen Aktivitäten dargestellt und analysiert.

5.1 Methoden für Selbsteinschätzung

Das Lernen der Einschätzung der eigenen Leistungen ist ein bedeutender Teil in der Entwicklung des Selbstkonzepts und verbindet sich mit einer Reflexion über das eigene Lernen (Stern 2010: 55). Alle Methoden liefern einen Einblick in den Lernfortschritt der Lernenden aus deren Sicht. Schließlich sichert die Schülerselbstbewertung die Gültigkeit der Lehrerbewertung ab, weil dadurch die Gefahr kleiner ist, dass Teilleistungen übersehen werden oder unberücksichtigt gelassen werden (Stern 2010: 55).

5.1.1 „Vorher-Nachher“ Vergleich: Reflexion über Lernfortschritte

Im Laufe des Semesters ist eine mittlere Prüfung vonnöten und die Unterrichtsstunde vor der Prüfung bestand aus der Wiederholung des schon gelernten Materials. Aus Anlass der Wiederholung wurde die Idee „das Lernen an Stationen“ ausgewählt, die auch nach Tomlinson (2004: 104) eine didaktische Strategie zur Unterstützung der Differenzierung ist. Stationen sind unterschiedliche Ecken im Klassenraum, wo die Lernenden sich gleichzeitig mit verschiedenen Arbeiten beschäftigen. Sie können für Lernende in jedem Alter und über alle Themen vorgeschlagen werden. Hinzu kommt, dass sie entweder oft oder nur gelegentlich vorgezogen werden, damit sie ein Bestandteil des didaktischen Verfahrens sind. Obwohl ich am Anfang einige Zweifel an dieser Methode in einer Klasse von Erwachsenen hatte, hat mich der Artikel von Böttcher davon überzeugt. Der Einsatz der Lernstationen im Unterricht ist nach Böttcher auch für Erwachsene geeignet, denn sie hat auch diese Methode an der Universität mit Studenten benutzt. Ihrer Meinung nach sind Stationen effektiv auch „wenn ein Thema zu Ende ist oder auch am Ende des Kurses zur Wiederholung aller

Themen“ (o. D.: 25). Wie auch im theoretischen Teil erwähnt wurde, möchten die erwachsenen Lernenden schon vor den Prüfungen wissen, ob sie richtig lernen und inwieweit das Bestehen der Prüfungen möglich ist, und dabei helfen auch die Selbstbewertungsmethoden. Aus allen diesen Gründen wurde diese didaktische Methode in Kombination mit einer Wiederholung ausgewählt.

Im Rahmen dieser Klasse werden die Stationen nur einmal benutzt und es gab noch einen Selbstbewertungsbogen über das wiederholte Material sowohl vor der Wiederholung als auch am Ende der Wiederholung an Stationen. Das Lernziel war, dass die Lernenden sich während dieser Wiederholung verschiedene Kenntnisse aneignen und Fertigkeiten (wie die Zusammenarbeit in Gruppen) erarbeiten sollten. Zuerst wird den Lernenden ein Reflexionsbogen gegeben (s.Anhang S.1), den die Lernenden nach ihrer Meinung über ihre bisherigen Kenntnisse ausfüllen. Dann folgte die Wiederholung an Stationen.

Zunächst wird den Lernenden erklärt, dass das wiederholte Material aus der Konjugation der regelmäßigen Verben, den Zahlen und den Farben bestand. Trotzdem gab es in jeder Station nicht nur eine Übung, sondern drei Übungen, die gestufter Schwierigkeit waren. Eine solche Idee ist mir nach dem Buch von Tomlinson (2014) eingefallen. Die Lernenden haben sich allein in Gruppen geteilt und sie hatten in jeder Station drei Übungen, die ihnen aber unterschiedliche Noten geben konnten. Es gab immer eine leichte, eine mittlere und eine schwierige Übung, die auch jeweils 1, 2 oder 3 Punkte erhalten konnte (s.Anhang S.1-5). Die Lernenden konnten allein entscheiden, ob sie alle Übungen machen wollten, oder nur eine, die ihnen aber mehr Punkte gibt, wenn die Lösungen richtig waren. Nach 5 Minuten Zeit haben alle Gruppen eine andere Station besucht und sich mit den neuen Übungen beschäftigt (s.Anhang S. 6). Alle Gruppen haben sich mit allen Übungen beschäftigt und sie haben versucht, alles zu erledigen. Am Ende der Stationen hatten alle zusammen die Lösungen von allen Übungen besprochen und die Lehrperson hat nochmals auf einige Fragen geantwortet. Dann hatten sie nochmals den gleichen Reflexionsbogen auszufüllen, aber dieses Mal sollten sie ihn mit einem anderen Zeichen (mit einem Kreis) ausfüllen, sodass es klar ist, wie viel diese Wiederholungsaktivität ihnen geholfen hat.

Bezüglich der Ergebnisse der Übungen waren die meisten richtig und die meisten leichten Übungen wurden fast von allen Gruppen richtig gelöst und das bestätigt, dass sie das schon gelernte Material ganz gut beherrschten. Dass alle Gruppen auch die

schwierigsten Übungen probiert haben, zeigt meiner Meinung nach ihr großes Interesse an einer unterschiedlichen Unterrichtsweise. Alle Lernenden waren ganz froh am Ende der Aktivität und haben selbst gesagt, dass diese Aktivität wunderbar war, bevor ich ihnen die Frage darüber gestellt habe. Als ich sie gefragt haben, was sie so schön gefunden haben, haben sie als Argument die Gruppenarbeit und die Bewegung genannt. Auf diese Art und Weise wird zusätzlich die bedeutsame Rolle von „Learning by Doing“ bestätigt. Überraschend war für mich auch, dass auch einige nicht so aktiven Lernenden daran sehr bewusst teilgenommen haben. Ein Lernender hat mir auch persönlich am Ende des Unterrichts fast heimlich von den anderen Lernenden gesagt, dass der heutige Unterricht ihm viel Spaß gemacht hat und dass diese Übung voller Herausforderungen war. Auf diese Weise wird auch die Meinung von Böttcher (o. D.: 25) bestätigt, nach der das Mitarbeiten sehr wichtig und lustig ist. Was die Reflexionsbogen über die Selbstreflexion betrifft, wird bemerkt, dass die Wiederholung ihnen im Großen und Ganzen geholfen hat. Die meisten Lernenden hatten zuerst über ihre Kenntnisse bezüglich eines Phänomens entweder „gut“ oder „nicht so gut“ angekreuzt und nach der Wiederholung haben sie ihren Kreis jeweils unter „sehr gut“ und „gut“ gesetzt (s. Anhang S.7-8). Trotzdem gibt es einige Bogen, auf denen der Kreis wieder auf dem gleichen Feld mit dem Kreuz ist. Das zeigt, dass sie sich noch nicht so sicher über z.B. die Konjugation der Verben fühlen. Noch ein überraschendes Ergebnis ist meiner Meinung nach die Antwort von dem nicht so aktiven Lernenden, der am Anfang das Feld „gar nicht“ angekreuzt hat -obwohl das aus meiner Sicht nicht stimmt, denn er hatte schon einige Kenntnisse, aber er fühlt sich fast nie sicher über sich selbst und über seine Kenntnisse. Nach der Wiederholung an den Stationen hat er seinen Kreis auch unter „gut“ oder „sehr gut“ gesetzt und das heißt, dass diese Wiederholung ihm recht viel geholfen hat (s. Anhang S. 9). Am Ende der ganzen Unterrichtsstunde wurden sie auch über den Reflexionsbogen gefragt und alle haben kommentiert, dass sie über das schon gelernte Material nachgedacht haben und sie haben bemerkt, dass die Wiederholung helfen kann, wenn sie auch auf lustige und innovative Art und Weise stattfindet. Dadurch wurde nochmals die Meinung von Böttcher (o. D.: 25) bestätigt, nach der „man von sich selbst in der Gruppe und auch aus den Fehlern der anderen lernt“. Die ganze Methode war auch von meiner Seite eine schöne Erfahrung ohne viele räumliche Probleme, da nur einige Tische und Stühle anders gestellt wurden. Die Auswahl der neun Übungen war sehr interessant sowie

auch die Punktvergabe pro Übung und die Gestaltung des Reflexionsbogens war auch mit der Hilfe von der Methode „Vorher-Nachher-Vergleich: Reflexion über Lernfortschritte“ nach Stern (2010: 57) ganz leicht. Mit der genannten Methode werden den Lernenden einige Schlüsselbegriffe vorgelegt und in einer Tabelle können die Lernenden für sich ankreuzen, ob sie glauben, darüber schon viel, einiges, wenig oder gar nichts zu wissen. Am Ende tragen sie nochmal in dieselbe Liste ein, wie sich ihr Wissensstand subjektiv verändert hat. Durch den Vergleich der Ergebnisse werden individuellen Lernfortschritte bewusstgemacht, während die Lehrperson versteht, welche Teilbereiche für die meisten in der Klasse unverstanden geblieben und eventuell zu wiederholen sind. Schließlich lassen sich solche Selbsteinschätzungen mit informellen Tests untermauern.

5.1.2 Minute Papers

Zu dieser Kategorie gehört eine Methode mit dem Namen „Minute Papers“ von Angelo und Cross (in Stern 2010: 49), in der die Lernenden auf ein Kärtchen ihren Namen und ihre Antworten auf zwei Fragen schreiben (s. Anhang S. 9). Die erste Frage ist: „Was war das Wichtigste, was ich heute gelernt habe?“ und die zweite ist: „Welche Fragen sind für mich offengeblieben?“. Die Lernenden antworten auf die zwei Fragen, geben dieses Kärtchen ab und die Lehrperson versucht die Antworten bis zur nächsten Unterrichtsstunde auszuwerten und mit der Klasse die Ergebnisse zu besprechen. Dieses einfache Instrument zielt zuerst auf die Anregung der Lernenden zu einer Reflexion über das schon Gelernte. Danach bekommt die Lehrperson alle Informationen über die Denkweise der Lernenden und schließlich ergibt sich daraus ein indirektes Feedback der Klasse über die in dieser Stunde gelungenen Aktivitäten. Diese Aktivität fand auch in dieser Klasse im Rahmen der Didaktisierung von den Tagen und den Monaten statt und wegen des niedrigen Niveaus der Lernenden werden die Fragen auf Griechisch gestellt (s. Anhang S.10). Die Lernenden haben versucht, bewusst zu antworten und sie haben sich gerne damit beschäftigt. Tatsache ist, dass sie zu Beginn erstaunt waren, dass sie von der Lehrperson über das Wichtigste und auch über das nicht so klare Wissen der heutigen Unterrichtsstunde gefragt werden. Ich habe sie ermutigt, nur die Wahrheit zu schreiben und es war echt interessant, dass alle Lernenden auf die beiden Fragen etwas geantwortet haben. Nach einem Lernenden ist es ein

schönes Gefühl, wenn nach seiner Meinung gefragt wird. Mit Rücksicht auf alle Antworten bereitete ich die nächste Unterrichtsstunde vor und alle offengebliebenen Fragen der Lernenden wurden erklärt und besprochen. Es soll nicht außer Acht gelassen werden, dass die offengebliebenen Fragen von einigen Lernenden auch die wichtigsten Kenntnisse für einige andere Lernenden waren. Deswegen werden die Erklärungen der offenen Fragen mit Hilfe von diesen Lernenden gegeben, die schon die Kenntnis hatten und es auch den anderen durch Beispiele zu vermitteln versucht haben. Dieser Versuch hat sowohl den Lernenden gefallen, die dadurch ihre Kenntnisse vertiefen konnten, als auch den anderen Lernenden, die jetzt von ihren Kommilitonen Hilfe bekommen und noch einige Tricks über die Erinnerung z.B der Tage gelernt haben. Aus meiner Erfahrung ist diese Aktivität kurz und schnell genug für eine Unterrichtsstunde und hilft der Lehrperson in Anbetracht der Antworten von den Lernenden die neuen Unterrichtsstunden zielgerichtet zu planen.

5.1.3 Lernjournal

Eine ähnliche Methode ist auch das Lernjournal, durch das laut Winter (in Stern 2010: 55) der schriftlichen Reflexion gedient wird. Am Ende einer Unterrichtsstunde haben die Lernenden einige Minuten Zeit für persönliche Notizen über ihren Lernertrag und den Unterrichtsverlauf. Dieses Lernjournal besteht aus Fragen, welche die konstruktive Kritik der Lernenden herausfordern, wie z.B. „Was war interessant für mich?“, „Was habe ich dazugelernt?“, „Was fand ich überflüssig?“, „Wofür sollten wir uns mehr Zeit nehmen?“ und „Was nehme ich mir vor?“ (s.Anhang S.11). Es wird bemerkt, dass einige Fragen auch emotionale Aspekte des Sprachlernens ausdrücken und nach Kolb (2011: 23-24) werden nicht nur die Lernergebnisse, sondern auch der Lernprozess betrachtet. Auf diese Art und Weise erhält die Lehrperson Informationen über die Lernerfolge der Lernenden und gleichzeitig über ihre Motivation und über ihre Verbesserungsvorschläge des Unterrichts. Bestimmter wird auch die weitere Lernplanung unter der Frage „Was ich mir vornehme“ eingetragen (Kolb 2011: 24). Ungeachtet der Tatsache, dass das Lernjournal ein einfaches Instrument ist, ist es ergiebig für die Bewertung von Lernfortschritten, auch wenn es durch andere Befunde ergänzt wird (Winter in Stern 2010: 56).

Diese Methode wurde am Ende einer Unterrichtsstunde verwendet, in der einige Berufe und einige Dialoge über die Arbeit einer Person an der Rezeption (Anreise und Abreise) (s. Anhang S. 11-12) besprochen wurden. Die Lernenden haben das Lernjournal anonym ergänzt, damit sie sich frei äußern können und hinzu kommt, dass die Fragen nochmal auf Griechisch geschrieben waren, sodass die Lernenden ohne Sprachhindernisse ihre Meinung schreiben können. Überraschend fand ich, dass alle Lernenden sich viel Zeit dafür genommen haben und auch die nicht so aktiven Lernenden viele Notizen geschrieben haben (s. Anhang S. 13-14). Das zeigt, dass sie aktiv an dieser Unterrichtsstunde teilgenommen haben und sie wollten alles erwähnen, was ihnen aufgefallen ist. Bezüglich der Antworten erhält die Lehrperson die Informationen über die interessanten Aktivitäten des Unterrichts und es bereitet große Freude, dass alle Lernenden diese Dialoge voller Interesse fanden und sie auch benutzen wollen. Was die Verbesserungsvorschläge betrifft, haben einige Lernende notiert, dass sie gerne diese Dialoge auch mit Rollenspielen spielen wollten und das bestätigt, dass auch die Erwachsenen für eine aktive Teilnahme am Unterricht sprechen. Alle Antworten werden von der Lehrperson berücksichtigt und der Unterrichtsplan für die nächste Unterrichtsstunde wird anhand von diesen Antworten beeinflusst. Die Lehrziele der Lehrperson wurden erreicht, denn das Thema der genannten Unterrichtsstunde war sowohl informativ und nützlich für ihren Arbeitsalltag als auch interessant und es hat ihnen Spaß gemacht.

Schließlich wurde diese Bewertungsmethode auch positiv von den Lernenden kommentiert, die behauptet haben, dass diese Fragen ihnen die Zeit zum Nachdenken geben und sie finden toll, dass ihre Meinung über den Unterricht nochmal gefragt wurde. Meiner Ansicht nach wird durch diesen Kommentar bestätigt, dass die Erwachsenen als „reife Personen“ behandelt werden möchten, wie auch Giannakopoulou erwähnt (2014: 20).

5.1.4 Concept Map/Begriffsnetz

Ein Begriffsnetz ist nach Häußler u.a. (in Stern 2010: 50) ein Diagramm, in dem die Beziehungen zwischen den Begriffen klar dargestellt werden. Die Anzahl sowohl der Begriffe als auch der verwendeten Beziehungslinien zeigen, wie tief eine Thematik verstanden wurde. Wenn die vorgegebenen Begriffe mit vielen Beziehungslinien

sinnvoll verbunden sind, dann ist es leicht, die treffenden Begriffe und die erfassten Zusammenhänge zu erkennen. Für diese Klasse wird eine Alternative dieser Aktivität ausgewählt, denn der DaF-Unterricht besteht nicht aus vielen Begriffen. Deswegen wird ein Netz wie ein Assoziogramm ausgewählt, das in der Mitte das Wort „Deutsch“ hatte und die Lernenden sollten einige Pfeile zeichnen, an denen sie einige Thematiken zu nennen hatten, die sie dieses Semester im DaF-Unterricht gelernt haben. Dieses Netz kann nicht nur als Testaufgabe verwendet werden, sondern auch, um den Lernenden ihre eigenen Lernfortschritte vor Augen zu führen. Darum wäre es sinnvoll, wenn dieses Netz am Anfang und am Ende einer Lernphase entworfen wird. Auf diese Art und Weise können beide Netze verglichen und dann über die Unterschiede reflektiert werden. Diese Möglichkeit wurde auch im Rahmen dieser Diplomarbeit ausgewählt und die Teilnehmenden haben am Anfang des Semesters ein gemeinsames Assoziogramm erstellt, in dem sie ihre Kenntnisse gesammelt haben. In der ersten Unterrichtsstunde haben wir uns gemeinsam auch die Unterrichtsziele gesetzt, immer in Anbetracht ihres Assoziogramms, damit das schon Gelernte sich mit den neuen Kenntnissen verbindet und so lernt unser Gehirn besser.

In der letzten Unterrichtsstunden haben die Lernenden nochmal ein Assoziogramm erstellt, aber dieses Mal jede Person für sich selbst (s. Anhang S.15). Die Lehrperson hat ihnen erklärt, wie sie das erstellen konnten und sie haben die neuen gelernten Kategorien geschrieben und noch ein Beispiel von jeder Kategorie. Überraschend war für mich, dass sie sich gerne Zeit für diese Aktivität genommen haben und sie versuchten, sich daran zu erinnern. Die Lehrperson hat ihnen geholfen, indem sie ihnen auch einige im Rahmen des Unterrichts stattgefundenen Aktivitäten erinnerte. Die Lernenden waren begeistert, als ihnen bewusst war, dass sie schon über eine Menge von neuen Kenntnissen verfügen. Die Lehrperson hat sie ermutigt, die gleiche Strategie auch für ihr persönliches Leben anzuwenden, sodass sie sich Zeit für sich selbst nehmen und dann an ihre schon erreichten Ziele denken. Dazu wurde auch eine lange Diskussion geführt und das hat bestätigt, dass die Lernenden großes Interesse daran zeigen, wenn die Lehrperson ihnen zur Seite steht. Sie haben sich wohl gefühlt, auch einige persönliche Geschichten bezüglich einiger schon erreichten Ziele zu erwähnen und das hat mir große Freude gemacht. Wir haben auch besprochen, wie es möglich ist, wenn jemand so viele Ziele erreicht hat, sie aber dann vergisst und vielleicht über etwas Neues enttäuscht ist, dass er/sie noch nicht erreicht hat. In diesem Punkt haben wir auch

einige Aktivitäten von „Neuro-linguistic programming“ probiert, damit die Lernenden einige Mittel für die Zukunft haben. Diese Aktivitäten werden trotzdem im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht erwähnt.

Schließlich geht es um eine Aktivität, die überraschenderweise länger gedauert hat, als ich gedacht habe, denn die Lernenden hatten Bedürfnis an einer Diskussion über die bestimmte Thematik. Als Lehrperson wollte ich versuchen, ihr Bedürfnis zu decken und deswegen habe ich das mit ihnen probiert und am Ende ein großes „Dankeschön“ gehört. Persönlich bin ich der Überzeugung, dass die Lehrperson auch ein/eine AnimatorIn ist und sie soll versuchen, ihre Lernenden zu ermutigen und auf ihre Pluspunkte hinzuweisen. Dass ich dieses Mal die Möglichkeit zum Probieren hatte, war sehr erfreulich für mich und ich hoffe, dass eine solche Aktivität auch für ihr zukünftiges Leben nutzbar ist.

5.1.5 Blitzfeedback

Unter der Kategorie „Blitzfeedback“ wird ein schneller Überblick darüber verstanden, ob fast alle Lernenden „das Wesentliche erfasst haben und der Lernabschnitt abgeschlossen werden kann“. Von William (in Stern 2010: 48) wird ein Blitzfeedback mit „ABCD-Kärtchen“ vorgeschlagen, nach dem die Lernenden je 4 Kärtchen bekommen, auf denen die Buchstaben A,B,C,D geschrieben sind. Danach hebt jede Person das Kärtchen, das zur richtigen Antwort gehört. Für diese Diplomarbeit wurde eine digitale Alternative von diesem Vorschlag ausgedacht, und zwar ein Kahoot Quiz. Ein solches Quiz ist aus dem heutigen Unterricht nicht mehr wegzudenken. Durch dieses Quiz werden einige Fragen bezüglich der Zahlen gestellt und vier Antwortmöglichkeiten mit den vier Buchstaben A, B, C, D gegeben (s. Anhang S.15-16). Die Lernenden sollen die richtige Antwort in beschränkter Zeit auswählen und am Ende der Zeit können alle zusammen die richtigen Antworten besprechen. Auf diese Art und Weise kann die Lehrperson erfahren, was die Lernenden schon erfasst haben, während die Lernenden nochmals das neue Material wiederholen.

Da nicht alle Lernenden über Internetverbindung verfügt haben, war die Gruppenarbeit die einzige Lösung. Das Quiz bestand aus 10 Fragen und die Gruppe an der ersten Stelle war die Gruppe mit den meisten richtigen wie auch schnellsten Antworten. Es war das erste Mal für diese Gruppe der Erwachsenen, das sie dieses Quiz gespielt haben und

alle hatten einen positiven Eindruck darüber. Sie haben mich darum gebeten, dass wir dieses Quiz in der Klasse wieder spielen. Nur einige Lernende haben kommentiert, dass sie wegen der beschränkten Zeit unter Druck gestanden sind und vielleicht hat das ihre Ergebnisse beeinflusst. Andere haben kommentiert, dass dieser Zeitdruck auch ein Merkmal des Wettbewerbs ist und es ihnen gefallen hat. Persönlich würde ich ihnen das zweite Mal ein bisschen mehr Zeit geben, damit alle Mitglieder jeder Gruppe genug Zeit fürs Denken haben und nicht nur eine Person die Lösung gibt. Im Allgemeinen geht es um eine Aktivität, an der alle Lernenden großen Gefallen fanden und gleichzeitig hat sie bei der Wiederholung der Zahlen geholfen. Andererseits hat auch die Lehrperson einen Blick auf die Kenntnisse der Lernenden geworfen und sie hat die Folgen aus diesem Feedback gezogen. Eine solche Aktivität ist nur mit Vorteilen verbunden, aber sie ist oft von vielen anderen äußeren Faktoren abhängig wie z.B. die Internetverbindung und den Beamer. Leider hängt in dem bestimmten Klassenraum der Beamer an der Wand und ein sehr langes Kabel war vonnöten. Wegen des Mangels eines solchen Kabels haben die Lernenden eine andere Lösung vorgeschlagen, die auch auf dem Bild zu sehen ist. Einige Schreibtische wurden auf andere Schreibtische gelegt und dann war die Verbindung des Laptops mit dem Beamer durch ein kürzeres Kabel möglich. Obwohl eine solche Situation die Aktivität erschwert, waren alle Lernenden dafür, dass sie das Quiz auch in der Zukunft spielen möchten und das bestätigt, dass sie großes Interesse daran hatten. Die Meinung von Storch (2009: 276), nach dem die optischen Medien Lernhilfen darstellen, durch die der Lernstoff tiefer im Gedächtnis verankert wird, wurde berücksichtigt und deswegen wurde dieses Quiz ausgewählt. Dass auch diese Medien motivierend wirken können, weil sie die Aufmerksamkeit auf sich ziehen und das Unterrichtsgeschehen veranschaulichen (Storch 2009: 276), wurde auch von den Reaktionen der Lernenden bestätigt.

5.2 Methoden für die Bewertung von Gruppenarbeiten

In diesem Unterkapitel werden einige Instrumente der Gruppenbewertung genannt. Laut Stern (2010: 60) gibt es eine Vielfalt an Möglichkeiten, individuelle Lernleistungen durch Kommilitonen kommentieren wie auch bewerten zu lassen. Durch die Gruppenbewertung lernen die Lernenden, den Arbeiten der anderen mehr

Aufmerksamkeit zu schenken, Feedback zu geben und zu erhalten und schließlich ihre Bewertungskompetenz zu entwickeln. Des Weiteren verstehen sie den Unterschied zwischen einem guten und einem weniger guten Sprachstil und lernen ihre eigene Einschätzung zu begründen. Außer Acht soll trotzdem nicht gelassen werden, dass die Lehrperson klare Regeln mit der Klasse vereinbaren soll, sodass die Feedbacks Anerkennung und konstruktive Kritik enthalten. Außerdem sind Bewertungen und Feedbacks als Unterstützung und Anregungen mit Möglichkeit für Rückfragen wie auch Verbesserungsvorschläge gedacht (Stern 2010: 60).

Im Rahmen des Schulsemesters mussten die Teilnehmenden außer den Prüfungen noch eine Gruppenarbeit erledigt haben. Die Gruppenarbeit wurde aus verschiedenen Gründen ausgewählt, wie z.B. das Schaffen eines positiven Klassenklimas für das Lernen wie auch die Motivation der Lernenden für den fremdsprachlichen Unterricht. Dass die Gruppenarbeit die Möglichkeiten für einzelne Lernende im Unterricht zu sprechen erhöht, darf auch nicht übersehen werden (Böttcher o. D.: 18). Laut Stern (2010: 53) wird noch ein Lernziel durch die Gruppenarbeit erreicht, wenn die Lernenden lernen, mit Stärken und Schwächen innerhalb der Gruppe konstruktiv umzugehen und unterschiedliche Fähigkeiten für ein gemeinsames Ziel zu nutzen. Außerdem brauchen die Lernenden genug Chancen, um ihre sozialen Kompetenzen auszubauen.

Das Thema dieser Gruppenarbeit war die Vorstellung sowie die Beschreibung von anderen Personen aus ihrem Alltag. Die Lernenden dieser Gruppe sind 10 und deshalb waren sie in 3 Gruppen geteilt außer einer Studentin, die aus persönlichen Gründen allein die Arbeit bearbeiten wollte. Das wurde von der Lehrperson akzeptiert, denn es ist nach Schwerdtfeger (2001: 111) nicht problematisch, wenn auch innerhalb der Gesamtgruppe verschiedene Sozialformen angewendet werden. Außerdem ist die Förderung der individuellen Fähigkeiten und Interessen der Lernenden das Ziel und die Benachteiligung jedes Einzelnen wird vermieden.

Jede Gruppe bestand aus drei Lernenden und sie sollten drei Texte verfassen bzw. einen Text über einen Mann (für die Verwendung des Personalpronomens „er“ und des Verbes in der dritten Person Singular), einen Text über eine Frau (für die Verwendung des Personalpronomes „sie“ und des Verbes in der dritten Person Singular) und einen Text über zwei Personen (für die Verwendung des Personalpronomes „sie“ im Plural und des Verbes in der dritten Person Plural) beschreiben. Diese Beschreibung sollten sie auch

in der Klasse präsentieren aber mit unterschiedlicher Art und Weise, wie auch Wozdinski für die Differenzierung nach der Art der Leistungsbringung vorschlägt (o. D.: 4). Eine Gruppe hat die Texte mit Powerpoint präsentiert, eine zweite Gruppe mit Rollenspiel und eine dritte Gruppe mit der Form eines Artikels in einer Zeitschrift (s.Anhang S.36-39). Diese drei Möglichkeiten wurden von der Lehrperson ausgewählt, denn die Lernenden bauen bei Präsentationen vor der Klasse ihre Fähigkeiten aus, zu kommunizieren, zuzuhören, sich verständlich zu machen und mit Lob und Kritik umzugehen, wie auch Stern (2010: 45) betont. Sowohl das Ergebnis jeder Gruppe als auch die Gruppenarbeit pro Gruppe werden durch die Kombination von drei Methoden bewertet.

5.2.1. „Zwei Sterne und ein Wunsch“

Die erste Methode heißt „Zwei Sterne und ein Wunsch“ und nach Stern (2010: 63) geht es um eine Partnerbewertung, die aber hier als Gruppenbewertung angewandt wurde. Das ist eine ähnliche Idee wie die „Sandwich Methode“ nach Campbell (2008: 61), wonach die Lernenden nach einer Präsentation von einem Kommilitonen über seine Stärke und Schwäche nachdenken. Danach geben sie einen kritischen Kommentar zwischen zwei positiven Kommentaren und dazu kommt, dass die Person sich nicht nur an den kritischen Kommentar erinnert, sondern auch an die positiven. Nicht selten wird auch bemerkt, dass die Lernenden nach den positiven Kommentaren ihrer Kommilitonen auch ihre Stärken aufzubauen versuchen.

Durch die Bewertung der Arbeiten von den anderen Kommilitonen lernen die Lernenden, nach der Meinung von Stern (2010: 63), die Qualität der Lernleistungen einzuschätzen. Für hilfreich wird es auch gehalten, dass sie vor der Bewertung die Kriterien für eine gute Arbeit bewusst kennen. Besser als eine gegenseitige Benotung ist eine verbale Rückmeldung, durch die die Lernenden immer zwei gelungene Aspekte („2 Sterne“) und nur ein Verbesserungsvorschlag („1 Wunsch“) nennen sollen (s.Anhang S.17). Auf diese Art und Weise der Bewertung wird ein konstruktives Feedback in den Vordergrund gerückt, das auch das Ziel der Bewertung ist. Es ist von großer Bedeutung, sowohl Anerkennung als auch Wertschätzung auszudrücken, wenn man die Annahme der Kritik will (Stern 2010: 63).

Mit der Hilfe von diesem simplen Instrument bekommen die schwachen Lernenden neben Kritik auch Anerkennendes zu hören, während die erfolgreichen Lernenden neben Anerkennung auch Anregungen auf Verbesserungsmöglichkeiten bekommen. Als Folge werden Motivation und Selbstvertrauen gestärkt und das Motto für eine effektive Leistungsbewertung heißt „Schatzsuche statt Fehlerfahndung“.

Nach der Präsentation der Arbeit von jeder Gruppe haben die anderen 3 Gruppen einen Zettel bekommen (s.Anhang S.17), der aber wegen des Niveaus der Lernenden auf Griechisch geschrieben war und statt Sterne zwei Herzen für die guten Punkte der Arbeit hatte. Dieses Symbol wird ausgewählt, denn die Lehrperson benutzt sehr oft dieses Symbol mit Gestik, wenn die Lernenden generell einen positiven Kommentar über etwas machen. Die Lernenden brauchten zuerst ein bisschen Zeit zu verstehen, worum es genau geht, aber sie haben sich richtig Zeit mit ihren Gruppen genommen, bis sie auf alle Fragen antworteten (s.Anhang S.18-21). Was an dieser Stelle erwähnt werden soll, ist dass einige Lernende selbst ihren Zettel malen wollten (s.Anhang S.19) und das bestätigt die Lust der Lernenden auf solche neuen Methoden, bei denen sie aktiv mitmachen können. Bezüglich der Kommentare der Lernenden soll nicht übersehen werden, dass sie große Aufmerksamkeit der Art und Weise der Präsentation geschenkt haben und aus diesem Grund waren die meisten Kommentare entweder über die Aussprache oder die Stimme der Lernenden (s.Anhang S. 18-21). Persönlich fand ich auch die Verbesserungsmöglichkeiten von einigen Gruppen lustig, während die von anderen Gruppen ganz argumentativ waren und sie waren entweder bezogen auf die Art und Weise der Präsentation oder der Gruppenarbeit. Hinzu kommt auch, dass alle Gruppen auf nette Weise kommentiert haben und sehr oft die anderen Gruppen mit „Bravo und alles super“ belohnt haben.

Die Lernenden haben dieses Verfahren positiv kommentiert, obwohl sie am Anfang ein bisschen Stress hatten, dass sie auch Verantwortung für die Note der anderen Gruppen tragen. Es war ihnen klar, dass sie konstruktives Feedback geben sollen und dann hatten sie echt Spaß damit. Auf diese Art und Weise wird bestätigt, dass die Lernenden lernen können, wie sie ein konstruktives Feedback mit Taktgefühl und Diplomatie geben können (Campbell 2008: 61). Persönlich habe ich bemerkt, dass jede Gruppe während der Bewertung einer anderen Gruppe auch Kommentare über ihre eigene Gruppenarbeit gemacht hat und sie haben die Ergebnisse mündlich verglichen und gleich kurze Kommentare gemacht wie „oh, das hätten wir auch machen können“. Schließlich ist zu

beachten, dass die Hemmungen der schüchternen Lernenden während der Präsentation abgebaut wurden und meiner Meinung nach spielte das schöne Klima eine entscheidende Rolle dafür. Dadurch wird auch die Meinung von Chapman und King (2005: 59) bestätigt, nach denen das Selbstbewusstsein der Lernenden sich verstärkt, wenn sich die Lernenden an dem Planen und Schaffen einer Aktivität beteiligen. Sie sind motiviert weiter zu lernen und sie lenken ihre Aufmerksamkeit auf ihre Leistung und nicht auf das Scheitern.

5.2.2 Punktvergabe für Gruppenarbeiten

Nach der Bewertung der jeweiligen Gruppe von den anderen Gruppen durch die Aktivität „zwei Sterne und einen Wunsch“ folgt die Punktevergabe für Gruppenarbeiten. Nach Stern (2010: S.53) schafft es die Punktevergabe, alle Lernenden aktiv einzubeziehen und ist geeignet für die Bewertung von Gruppenarbeiten. Die von Stern beschriebene Methode ist wie folgt: Das Poster von jeder Gruppe hängt an einer Klassenwand und sein Inhalt wird kurz erläutert. Dann bekommt jeder/jede Lernende drei Klebepunkte und gibt der besten Gruppe, seiner Meinung nach, zwei Punkte und der zweitbesten einen Punkt. Schließlich können die Poster mit den meisten Punkten (z.B. für eine Ausstellung) ausgewählt sowie auch die Vorzüge in einer Klassendiskussion besprochen werden.

Für die genannte Gruppenarbeit wird eine Alternative dieser Methode ausgedacht. Zuerst hat jede Gruppe ihre Präsentation gemacht und nach der Bewertung „zwei Sterne und einen Wunsch“ hat jede Gruppe einige Minuten Zeit zu entscheiden, welche Arbeit am besten für sie war. Statt dass jeder/jede Lernende allein auswählt, wird vorgeschlagen, dass jede Gruppe einer anderen Gruppe zwei Punkte geben sollte und den zwei anderen Gruppen einen Punkt. Die Punkte sind ganz oben auf dem Blatt von „2 Sterne und ein Wunsch“ zu sehen (s.Anhang S.18-21). Am Ende wird eine Klassendiskussion geführt, wo die Gruppen ihre Entscheidung über die beste Gruppe erklärt haben. Die Gruppen haben diese Bewertung mit großem Interesse und voller Freude gemacht, während sie auch mit ihren Kommilitonen Spaß über die Punkte gemacht haben. Sie haben sich wohl gefühlt darüber, dass sie auch die Macht der Notengebung hatten, obwohl es für sie nicht immer leicht war, die beste Gruppe zu finden.

Durch diese Methode bekommt die Lehrperson zusätzliche Informationen darüber, welche Merkmale für die Lernenden zählen und was ihnen genau gefällt. Aus Anlass dieser Informationen kann die Lehrperson darauf eingehen und einige Unterrichtsstunden für die Entwicklung dieser Merkmale pro jede Gruppe planen. In der nächsten Unterrichtsstunde wurden diese Zettel auch an die Gruppen verteilt und sie hatten Zeit die Kommentare ihrer Kommilitonen zu besprechen. Ganz interessant war, dass die meisten Gruppen den anderen Gruppen die gleichen Noten gegeben haben und das hat zur Folge, dass die Kriterien allen bewusst waren. Einige Lernende haben kommentiert, dass es nicht zufällig ist, dass fast alle die gleiche Denkweise über das Feedback haben. Dazu wurde nochmal eine kurze Diskussion über die Kriterien geführt und wir haben zugestimmt, dass die Lehrperson auch objektiv korrigiert, wenn die Kriterien bestimmt sind.

5.2.3 Bewertung der Gruppenarbeit durch ein Reflexionsblatt

Nach der Bewertung der Hausarbeit jeder Gruppe und der Punktvergabe jeder Arbeit folgt die Bewertung der Gruppenarbeit. Alle Teilnehmenden bekommen ein Reflexionsblatt und füllen es individuell aus und dann vergleichen sie mit den PartnerInnen die Bewertung ihres eigenen Beitrags zur Gruppenarbeit (s. Anhang S. 22). Danach besprechen alle zusammen im Plenum, wie sie die Zusammenarbeit bewerten. Die Ergebnisse der Reflexion werden zuerst von der Gruppe besprochen, damit die Gruppe für die nächste Zusammenarbeit einige Verbesserungsmöglichkeiten hat. Bezüglich der Lehrperson erhält sie die Hausarbeiten und die Reflexionsblätter und gibt ihr Feedback (Stern 2010: 53-54).

Das genannte Reflexionsblatt wird auch im Rahmen der Bewertung dieser Gruppenarbeit benutzt und darauf gibt es verschiedene Fragen über die ergriffenen Initiativen seitens der jeweiligen Person oder über die Unterstützung der Person gegenüber den anderen PartnerInnen, die aber nochmals auf Griechisch geschrieben waren (s. Anhang S.23-24). Zuerst wird den Lernenden zwei Minuten Zeit gegeben, sodass sie die erste Spalte mit den Noten über „die Selbstbewertung“ notieren und dann hatten sie fast 5 Minuten Zeit, mit ihren PartnerInnen darüber zu sprechen und die neuen Noten unter der „Partnerbewertung“ zu notieren. Ergänzt werden soll auch, dass die Partnerbewertung meistens eine höhere Gesamtpunktezahl als die Selbstbewertung

hatte (s. Anhang S. 25-30). Das wird vielleicht meiner Meinung nach dadurch erklärt, dass die Leute sich selber strenger als die anderen korrigieren. Überraschend ist auch ihre Ehrlichkeit, wenn ein Lernender notiert hat, dass er seiner Gruppe nicht sehr geholfen hat und er hat mir persönlich auch die Gründe dafür genannt, denn er hatte ein schlechtes Gewissen darüber. Wenn die Lernenden über die Erfahrung sowohl der Selbstbewertung als auch der Partnerbewertung gefragt wurden, gingen die Meinungen auseinander. Einige Lernenden haben geantwortet, dass es schwieriger war über die anderen Kritik zu üben, als über sich selbst, weil sie immer strenger mit sich selbst sind, während mit den anderen auch andere Faktoren berücksichtigt werden sollen (wie z.B. die Fähigkeiten, die verfügbare Zeit, die Kenntnisse der Person u.s.w.). Dazu soll meines Erachtens noch erwähnt werden, dass das Gefühl von Empathie seitens der Lernenden offensichtlich war. Die Didaktik ist unmittelbar mit dem Leben verbunden und auch im Rahmen eines Klassenraums sollen sich solche Gefühle entwickeln, die auch den Lernenden in ihrem Alltag und im Zusammenleben mit anderen Leuten helfen können.

Dann wird ihnen das zweite Reflexionsblatt gegeben, das über die kollektive Bewertung der Gruppenarbeit fragte. Auf diesem Blatt gab es wieder Fragen über die Zusammenarbeit wie das Arbeitsklima oder das aktive Mitmachen von allen (s. Anhang S. 33-35). Dazu kommt auch, dass nur eine Gruppe die Gruppenarbeit nicht mit voller Punktzahl benotet hat und diese Gruppe war auch die Gruppe, die mehr Zeit dazu gebraucht hat. Die anderen Gruppen haben ihre Zusammenarbeit mit 24 Punkten benotet, weil ihre Zusammenarbeit gut gelaufen ist. Die eine von diesen Gruppen hat auch kommentiert, dass die Note ehrlich ist, weil sie echt gut zusammengearbeitet hatten und sie haben die Hausarbeit nicht nur rechtzeitig, sondern auch voller Lust erledigt.

Der Person, die die Hausarbeit allein erledigt hat, wurde ein Reflexionsbogen zur Selbsteinschätzung gegeben, das unterschiedlich vom Reflexionsblatt der anderen Lernenden und eine Idee von Campbell (2008: 59) war (s. Anhang S.31). Sie sollte trotzdem auf Fragen wie „was war das Ziel der Arbeit, wie gut hast du das Ziel erreicht, was war der beste Teil deiner Arbeit oder welcher Teil ist noch zu verbessern, was hast du über dich selbst während der Arbeit erfahren u.s.w.“ antworten (s. Anhang S.32). Die bestimmte Person hat Lernschwierigkeiten, aber trotzdem hat sie lange versucht und sie hat diese Arbeit genossen, denn sie hat einen Text über ihre Mutter geschrieben

(s. Anhang S. 39). Obwohl sie bei der Erledigung der Arbeit allein sein wollte, hatte sie auch die Hilfe von ihrer Tante und das hat ihr Freude gemacht. Das A und O ist auch für die Lernenden, dass sie Spaß mit allen Aktivitäten haben und deswegen habe ich sie nicht gezwungen, unbedingt mit anderen Lernenden zusammenzuarbeiten.

Im Allgemeinen hat diese Methode viel Zeit gebraucht, aber sie hat den Lernenden gefallen, denn wir haben uns in der ganzen Unterrichtsstunde mit ihren Hausarbeiten beschäftigt. Normalerweise geben sie einfach die Hausarbeit der Lehrperson ab und dann erfahren sie ihre Note, aber dieses Mal haben sie ein großes Interesse daran, dass sie auch ihre Ergebnisse präsentiert haben und gleichzeitig hatten sie die Chance auch die Ergebnisse der anderen Gruppen zu sehen. Alle haben auch positiv kommentiert, dass sie allein die Art und Weise der Präsentation auswählen durften. Sie haben sich aktiv gefühlt und dass ihre Meinung ganz wichtig ist und dadurch wird auch nach der Theorie bestätigt, dass die Erwachsenen als reife Personen angesehen werden wollen, die schon eine Meinung über das Lernen haben (Rogers in Giannakopoulou 2014: 20). Das bestätigt auch die Tatsache, dass die Differenzierung auch von den erwachsenen Lernenden willkommen ist. Ein Pluspunkt war auch die Bewertung sowohl der anderen Gruppen als auch ihrer Gruppe und zwar ihrer persönlichen Arbeit. Meiner Ansicht nach sind sie näher an die Denkweise der Korrektur und des konstruktiven Feedbacks gekommen und sie haben festgestellt, dass die Art und Weise, wie man das Feedback gibt, eine entscheidende Rolle auch für die Psychologie der anderen Person spielt und deswegen sollen sie immer nett zu den Anderen sein. Wegen der beschränkten Zeit der Unterrichtsstunde hat die Lehrperson ihnen die Lehrerbewertung in der nächsten Unterrichtsstunde gegeben und sie haben nochmal kurz darüber diskutiert. Wie auch Stern (2010: 27) behauptet, kann die Lehrperson gleichzeitig Fortschritte bei der Persönlichkeitsentwicklung als Lernleistung anerkennen, indem sie die Lernenden ermutigt, individuelle Interessen zu artikulieren und eigenständige Lernaktivitäten zu entwickeln (wie z.B. Poster entwerfen und kreativ gestalten, ein Referat halten u.s.w.). Dadurch nehmen auch die Lernenden wahr, dass auch die Fortschritte in diesen Bereichen für sie wichtig sind.

Alle diese spielerischen Bewertungsweisen wurden von allen Lernenden positiv akzeptiert, sie haben bei allen Methoden sehr aktiv mitgemacht und das hat mir persönlich große Freude bereitet. Da für mich persönlich das Arbeitsklima das A und O

Vouri, Melina

ist und ich der Neurowissenschaft zustimme, nach der das Gehirn besser lernt, wenn die neuen Kenntnisse mit positiven Gefühlen verbunden sind, bin ich überzeugt, dass die Lernenden besser lernen, wenn sie Spaß haben. Meine Erwartungen über die Meinung der Erwachsenen Lernenden über die differenzierte Didaktik und Bewertung wurden bestätigt und ich bin der Meinung, dass die Erwachsenen Lernenden bereit für eine solche Änderung im Lehrplan sind.

6. Schlusswort/einige Überlegungen

Das Wichtigste aber ist, dass sowohl die externen Evaluationen als auch die neuen Formen der Leistungsbeschreibung nur dann integriert werden können und an Bedeutung zunehmen, wenn sie als nützliche und für die Schule wirksame Instrumente betrachtet werden (Oelkers 2016: 19). Auch hier soll nicht davon abgesehen werden, auf die Meinung der Lernenden über die Noten einzugehen, (Oelkers 2016: 5). Die Abschaffung der Noten hat nur wenige Anhänger, denn die leistungsstärkeren Lernenden ziehen die Zifferzeugnisse vor, während die leistungsschwächeren die Verbalzeugnisse bevorzugen. Dennoch wäre eine Kombination von beiden Zeugnissen eine gute Idee für ein Drittel der Befragten in einer Studie nach Backhaus und Tzerni (in Oelkers 2016: 5).

Es wäre vorteilhaft für alle Lernenden, wenn sich die Lehrenden auf ihre eigentlichen Schwierigkeiten konzentrieren könnten und ihnen bei ihrer Lernförderung helfen könnten (Stern 2010: 33). Die Meinung, dass die Fehler erlaubt sind und als Lerngelegenheiten gelten, soll den Lernenden klar sein. Hinzu kommen noch einige Vorschläge von Tomlinson (2004: 162-163) für die Lehrpersonen, die vor allem auf die dauerhafte Differenzierung vorbereitet sein und immer darüber mit den Lernenden sprechen sollen, indem sie sie ermutigen. Große Aufmerksamkeit soll auch den klaren Anweisungen und Regeln gegeben werden (Tomlinson 2014: 166) und schließlich ist es von Vorteil für die Lehrenden, wenn sie immer informiert sind und einen Plan im Kopf haben (Tomlinson 2014: 168).

Im Allgemeinen ist nach Papadopoulou (2015: 6) das lebenslange Lernen etwas von großer Bedeutung für die Zukunft einer Gesellschaft und deswegen sollen die Lernenden unterstützt werden, damit sie lebenslange Lerner werden. Nach Chapman und King (2005: 133) sollen die Lehrenden die Lernenden näher zur Selbstverbesserung bringen, sodass sie selbst auch diese Selbstbewertungstechniken für ihre persönliche Themen anwenden.

Fazit

Die Resultate dieser Untersuchung sind von großem Interesse und persönliche sehe ich die positiven Ergebnisse der differenzierten Bewertung, weil die Lehrenden durch diese Bewertung besser die Merkmale (wie die Stärken, die Schwächen, die Fähigkeiten u.s.w.) der Lernenden herausfinden können. Des Weiteren ist meiner Meinung nach das neue Benotungssystem der differenzierten Bewertung im Gegensatz zum traditionellen System ganz innovativ und mit mehr Vorteilen verbunden, da es sich an alle Lernenden anpasst. Das neue System kann auch als ein offener Dialog statt als eine abgeschlossene Bewertung charakterisiert werden und aus allen diesen Gründen bin ich für die differenzierte Bewertung. Diese neue Art von Bewertung zielt auf die Verbesserung der Beziehung zwischen den Lehrenden und den Lernenden und deswegen lohnt es sich, dieses neue System zu verwenden.

Trotzdem erfordert ihre Umsetzung die richtige Schulung der Lehrenden über diese Möglichkeiten wie auch ein entsprechendes Klima in der Klasse. Hinzu kommt auch, dass die Klassenräume in den öffentlichen Instituten in Griechenland meist schlecht ausgestattet sind und das hindert die Umsetzung einiger Methoden in die Praxis. Schließlich orientieren sich die Lernenden meistens stark an den klassischen Modellen der Bewertung und müssen schrittweise an neue Methoden herangeführt werden.

Meine persönliche Begeisterung von den neuen Methoden der differenzierten Bewertung und ihre Umsetzung in eine Klasse von Erwachsenen ist sehr groß. Auch wenn diese Umsetzung oft einige Hindernisse überwinden muss, bin ich überzeugt, dass sie effektiv ist. Ich bin auch sehr froh, dass alle diese Methoden von den Lernenden akzeptiert wurden und eine effiziente Zusammenarbeit durch unser gutes Klima erreicht wurde. Die hier genannte Bewertungsweise ist meiner Meinung nach für alle Lernenden geeignet, denn sie setzt ihre Persönlichkeit und ihren Charakter in den Vordergrund und zudem hilft sie zur Förderung ihrer Stärken und zur Beseitigung ihrer Schwächen. Darum lege ich großen Wert auf diese Methode und sehe großes Potenzial in ihr für die Zukunft.

Für mich war es die zweite Untersuchung, die ich geführt habe und ich fühle mich recht froh, dass meine Studenten sich auf mich verlassen haben und dass es ihnen echt Spaß

gemacht hat. Ich hatte die Möglichkeit, mich auch mit neuer Bibliographie zu beschäftigen und sie auch in der Praxis anzuwenden.

Schließlich ist die differenzierte Bewertung ohne Zweifel ein vielseitiges Thema mit vielen Ausgangspunkten für weitere Untersuchungen. Ich hoffe, dass diese Untersuchung sowohl zur künftigen Forschungsarbeiten über dieses Thema führen kann als auch zu dem Einsatz der differenzierten Bewertung in einer Klasse von erwachsenen Lernenden verhelfen kann.

Bibliografie

Ballweg, Sandra / Bräuer Gerd (2011): Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht – Yes, we can!. in: Fremdsprache Deutsch Heft 45. Portfolioarbeit. München: Goethe Institut, 3-11.

Bimmel, Peter (2012): Lernstrategien. Bausteine der Lernerautonomie, in: Fremdsprache Deutsch Heft 46. Lernstrategien. München: Goethe Institut, 3-10.

Bortz, Jürgen/ Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Campbell, Bruce (2008): Handbook of differentiated instruction using the multiple intelligences. Lesson Plans & more. United States of America: Pearson Education, Inc.

Chapman, Carolyn/ King, Rita (2005): Differentiated Assessment Strategies. One Tool Doesn't Fit All. California: Corwin Press

Cohen, Louis/ Manion, Lawrence (1994): Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Berlin, Zürich: Langenscheidt.

Gerl, Herbert (1985): Methoden der Erwachsenenbildung. in: Pöggeler, Franz / Raapke, Hans-Dietrich / Schulenberg, Wolfgang (Hg.): Handbuch der Erwachsenenbildung. Didaktik der Erwachsenenbildung, Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang (2010): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung, 5.aktualisierte und ergänzte Auflage. Berlin: Schmidt.

Jaworska, Mariola (2016): Individualisierung, Differenzierung, Lernerautonomie - terminologische Überlegungen, in: Zhu, Jianhua / Zhao, Jin / Szurawitzki, Michael (Hg.): Germanistik zwischen Tradition und Innovation. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 34-38.

Kolb, Annika (2011): Was ich schon kann und wie ich lerne. in: Fremdsprache Deutsch Heft 45. Portfolioarbeit. München: Goethe Institut, 21-26.

Papadopoulou, Charis-Olga (2015): The Use of the Learning Portfolio in Foreign Language Teacher Education: The Promotion of Learner Autonomy. Hamburg: VERLAG DR. KOVAC GmbH.

Raapke, Hans-Dietrich (1985): Didaktik der Erwachsenenbildung. in: Pöggeler, Franz / Raapke, Hans-Dietrich / Schulenberg, Wolfgang (Hg.): Handbuch der Erwachsenenbildung. Didaktik der Erwachsenenbildung, Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Sächsisches Bildungsinstitut (2017): Binnendifferenzierung und lernzieldifferenter Unterricht. Ein Leitfadens für die Primarstufe und Sekundarstufe I, Online: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/33561> (Stand: 30.05.2022)

Schwerdtfeger, Inge C (2001): Gruppenarbeit und innere Differenzierung. München: Goethe Institut.

Siebert, Horst (2019): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, 8. bearbeitete Auflage. Augsburg: Ziel

Stern, Thomas (2010): Förderliche Leistungsbewertung. 2. aktualisierte und ergänzte Auflage. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen.

Storch, Günther (2009): Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. 4. Unveränderte Auflage,- Paderborn: Fink.

Tomlinson, Carol Ann (2001): How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Vock, Miriam / Gronostaj, Anna (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. 1. Auflage. Bonn: Brandt GmbH.

Griechische Bibliografie

Βαμβουκάς, Μιχάλης Ι. (2007): Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρη.

Γιαννακοπούλου, Ελένη (2014): Οδηγός Μελέτης για την πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων τη μη τυπικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Tomlinson, Carol Ann (2004): Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών, aus dem Englischen von Θεοφιλίδης und Μαρτίδου-Φορσιέ. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Κασσωτάκης, Μιχάλης (2013): Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές, Αθήνα: Γρηγόρη.

Digitale Bibliografie

Bosch, Jannis (2017): Wie beeinflusst Leistungsbewertung Motivation und Emotionen?. Online: <https://www.uni->

potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Bosch_2017_Einfluss_Leistungsbewertung.pdf (Stand: 30.05.2022).

Böttcher, Eleonore (ohne Datum): Zirkeltraining für das Gehirn – eine alternative Arbeitsform. Online:
https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/7273/1/Bottcher_AspettiDidattica_Gori_Taylor.pdf (Stand: 30.05.2022).

Feld-Knapp, Ilona (2019): Note und Feedback. Überlegungen zum Wandel der Leistungsbewertung im DaF-Unterricht. Online:
http://dufu.hu/cikkek/dufu9/2019_1.pdf (Stand: 30.05.2022)

Gundermann, Angelika (2019): Didaktik der Erwachsenenbildung. Der DIE-Wissenbaustein für die Praxis. Online: <https://www.die-bonn.de/doks/2019-didaktik-01.pdf> (Stand: 30.05.2022)

Oelkers, Jürgen (2016): Leistungsbeurteilung und Notengebung im Gymnasium. Online: https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:9a8f12db-9b7f-46de-b3ae-3e35f6948ece/Bern_Noten.pdf (Stand: 30.05.2022).

Wodzinski, Christoph T. (ohne Datum): Differenzierte Leistungsbewertung. Grundlegende Informationen und praktische Vorschläge. Online:
<http://docplayer.org/21436320-Differenzierte-leistungsbewertung.html> (Stand: 30.05.2022).

Anhang

Vorher-Nachher-Vergleich

Blatt

Τι ξέρω μέχρι τώρα	Πολύ καλά	Καλά	Λίγο	Καθόλου
1) Κλίση ρημάτων				
2) Αριθμοί				
3) Χρώματα				

Übungen für Stationen

Farben

Übung 1:

rot blau gelb grün braun lila rosa weiß schwarz orange



Der Apfel ist



Die Orange ist.....



Das Gras ist



Das Brot ist.....



Der Himmel ist



Der Schuh ist



Der Baum ist



Der Mund ist



Die Sonne ist



Die Banane ist



Die Blume ist



Das Heft ist



Das Herz ist



Die Milch ist



Das Feuer ist



Der Hund ist

Vouri, Melina



Die Nacht ist



Die Katze ist.....



Der Salat ist



Die Kappe ist

Übung 2:



Die deutsche Nationalflagge hat drei

Farben:, und



Der Himmel ist, die Wolken sind



Es gibt drei Farben in der

Ampel:,



Der Regenbogen hat diese Farben:

.....
.....

Übung 3:

Farben

- 1  grün wie
- 2  rot wie
- 3  blau wie
- 4  schwarz wie
- 5  weiß wie
- 6  gelb wie
- 7  grau wie
- 8  braun wie
- 9  orange wie
- 10  violett wie
- 11  rosa wie
- 12  bunt wie

Schnee
Gras
Schokolade
eine Erdbeere
ein Veilchen
eine Apfelsine
die Nacht
ein Papagei
eine Maus
ein Flamingo
die Sonne
der Himmel

Zahlen

Übung 1:

Ordnen Sie zu.

- | | |
|-------------------|-------|
| a. zwei | A. 11 |
| b. dreißig | B. 98 |
| c. vierundsiebzig | C. 15 |
| d. neun | D. 60 |
| e. elf | E. 9 |
| f. achtundneunzig | F. 2 |
| g. fünfzehn | G. 30 |
| h. sechszig | H. 74 |

a.	
b.	
c.	
d.	
e.	
f.	
g.	
h.	

Übung 2:

Ergänzen Sie die richtigen Zahlen.

- | | | |
|-----------------------|-------------------------|-------------------------|
| vierzehn: _____ | elf: _____ | siebenundachtzig: _____ |
| achtundsechzig: _____ | null: _____ | neunundfünfzig: _____ |
| einundneunzig: _____ | dreißig: _____ | achtundachtzig: _____ |
| zwölf: _____ | neunzehn: _____ | siebzig: _____ |
| zwanzig: _____ | siebenundfünfzig: _____ | fünfzehn: _____ |

Übung 3:

Schreiben Sie wortlich die Zahlen.

- | | | |
|----------|----------|----------|
| 7 _____ | 24 _____ | 90 _____ |
| 11 _____ | 56 _____ | 48 _____ |
| 69 _____ | 31 _____ | 87 _____ |
| 0 _____ | 20 _____ | 12 _____ |

Vouri, Melina

73 _____

19 _____
100 _____

24 _____

Konjugation der Verben

Übung 3: Welche Verbform ist richtig? Kreuzen Sie die korrekte Verbform an.

heißt

heiße

1. Ich heißt/heiße Martin. ✓

7/7

①

kommen

komme ✓

2. Ich kommen/komme aus Lettland.

wohnt ✓

wohnst

3. Mein Freund wohnt/wohnst in Berlin.

studieren

studiert ✓

4. Eva studieren/studiert Psychologie.

trinkst

trinken ✓

5. Jetzt trinken/trinkst wir Kaffee.

hören ✓

hörst

6. Die Studenten hören/hörst Musik.

ist

sind ✓

7. Das ist/sind Angela und Roberto.

Übung 1: Wo ist das richtige Verb?

trinkt bin arbeiten leben studiert spielen lernst kommt ist

2

9/9

1. Das trinkt meine Schwester. ✓
2. Wir leben in Deutschland. ✓
3. Was trinkt ihr? Tee oder Kaffee? ✓
4. Olga und Sascha spielen Ball. ✓
5. Eleni kommt aus Wien. ✓
6. Was lernst du? Wörter oder Grammatik? ✓
7. Tom studiert Pädagogik. ✓
8. Ich bin Studentin. ✓
9. Als was arbeiten deine Eltern? ✓

Übung 2: Wie heißt das richtige Fragewort? (Die Fragewörter können mehrfach verwendet werden.)

Woher Wer Als was Wo Wie Was

3

1. Wie heißt du? Ich heiße Adele. ✓
2. Woher kommt Adele? Sie kommt aus Kamerun. ✓
3. Wo studiert Carlos? Er studiert in Dresden. ✓
4. Was studiert Benny? Er studiert Biologie. ✓
5. Wie ist das Zimmer? Es ist klein, aber schön. ✓
6. Wer ist das? Das ist mein Bruder Alex. ✓
7. Was macht Rita? Sie hört Musik. ✓
8. Als was arbeitest du? Ich bin Automechaniker. ✓

8/8

Fotos von der Gruppenarbeit an Stationen



Vouri, Melina



Reflexionsbogen

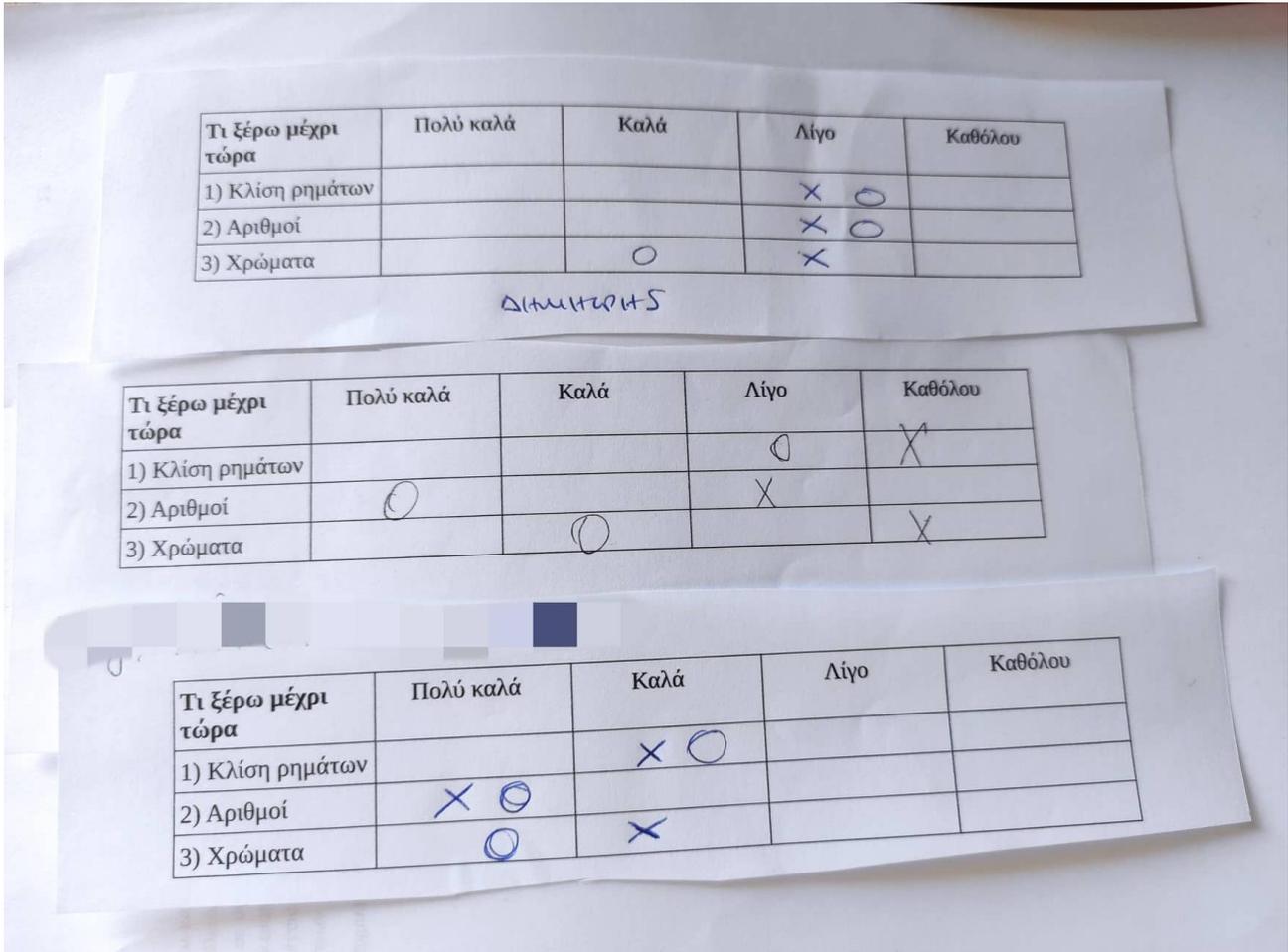
Τι ξέρω μέχρι τώρα	Πολύ καλά	Καλά	Λίγο	Καθόλου
1) Κλίση ρημάτων		X O	0	
2) Αριθμοί	O	X		
3) Χρώματα	O		X	

Τι ξέρω μέχρι τώρα	Πολύ καλά	Καλά	Λίγο	Καθόλου
1) Κλίση ρημάτων	O	X		
2) Αριθμοί	X O	0 0		
3) Χρώματα	X O	0 0		

Τι ξέρω μέχρι τώρα	Πολύ καλά	Καλά	Λίγο	Καθόλου
1) Κλίση ρημάτων		O V		
2) Αριθμοί	O V			
3) Χρώματα	O	V		

Τι ξέρω μέχρι τώρα	Πολύ καλά	Καλά	Λίγο	Καθόλου
1) Κλίση ρημάτων		X O		
2) Αριθμοί	X O			
3) Χρώματα	O	X		

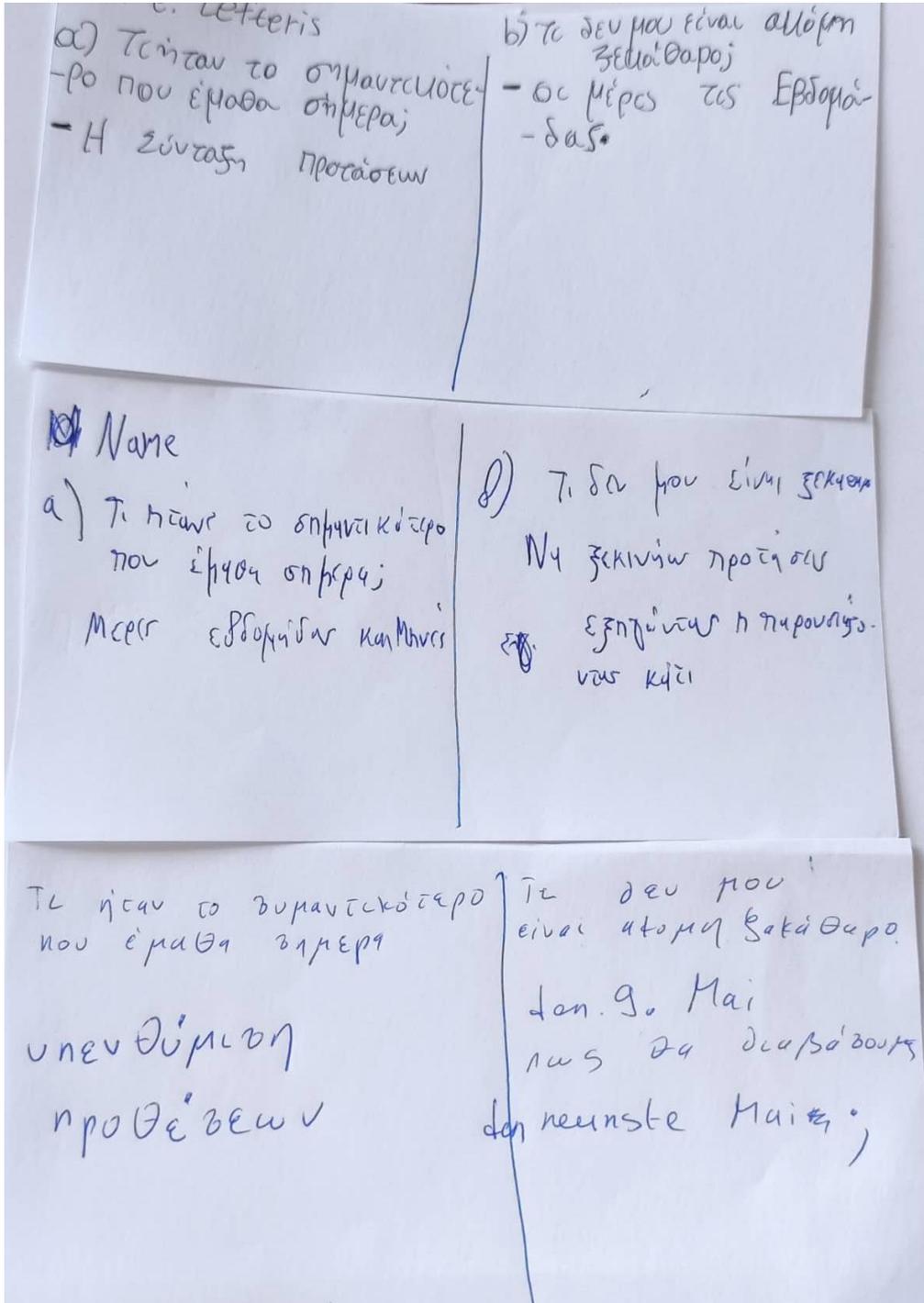
Vouri, Melina



Minute Papers

NAME:	
(a) „Was war das Wichtigste, was ich heute gelernt habe?“	(b) „Welche Fragen sind für mich offengeblieben?“

Minute Papers der Lernenden



Lernjournal

Nach jeder Lerneinheit eine Seite für deine persönlichen Gedanken!

Wie war's? ++ / + / - / --

Interessant war für mich: _____

Datum: _____

Dazugelernt habe ich: _____

Thema: _____

Überflüssig fand ich: _____

Wofür wir uns mehr Zeit nehmen sollten: _____

Was ich mir vornehme: _____

Das Lernjournal gehört dir.

- Dein/e Lehrer/in darf es ohne deine Erlaubnis nicht einsehen.
- Wenn du willst und danach gefragt wirst, kannst du am Ende der Stunde daraus vorlesen.
- Am Semesterende wirst du es brauchen, um zusammenzufassen, welche Stunden für dich die besten waren und was du Neues gelernt hast.

Text

*SPRACHLICHE MITTEL

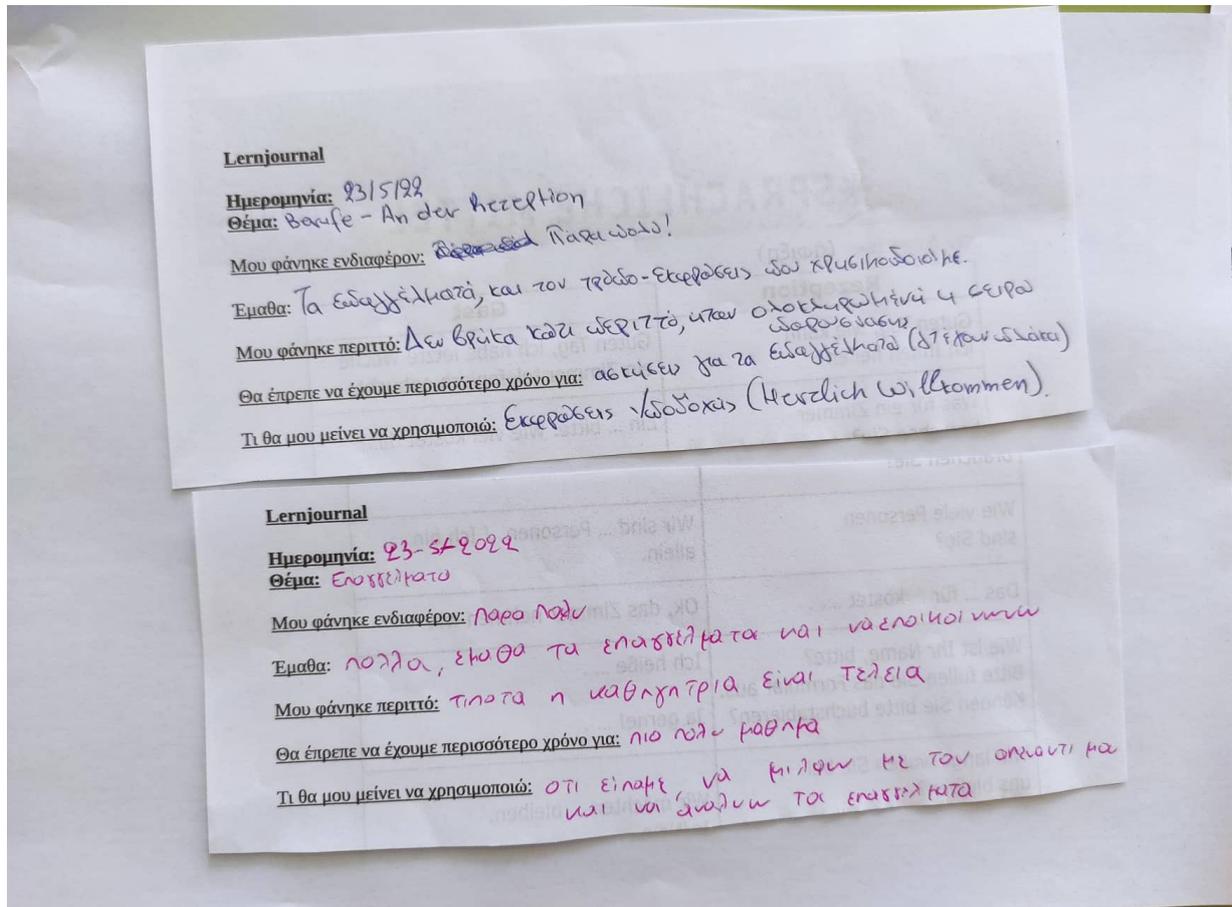
a. Anreise (ἀφιξη)

Rezeption	Gast
Guten Tag, wie kann ich Ihnen helfen?	Guten Tag, ich habe letzte Woche ein Zimmer telefonisch gebucht.
Was für ein Zimmer brauchen Sie?	Ein ... bitte. Wie viel kostet das?
Wie viele Personen sind Sie?	Wir sind ... Personen. / Ich bin allein.
Das ... für ... kostet	Ok, das Zimmer nehmen wir.
Wie ist Ihr Name, bitte? Bitte füllen Sie das Formular aus. Können Sie bitte buchstabieren?	Ich heiße ... Ja gerne! ...
Wie lange wollen Sie bei uns bleiben? Wollen Sie bei uns frühstücken?	Wir möchten ... bleiben. Ja/Nein ...
Ich wünsche Ihnen einen angenehmen Aufenthalt.	Vielen Dank!

b. Abreise (αναχώρηση)

Rezeption	Gast
Guten Morgen / Guten Tag.	Guten Morgen / Guten Tag.
Guten Morgen, Herr/Frau ... Sie reisen ja heute ab.	Ja... Können wir die Rechnung haben?

Lernjournal der Lernenden



Vouri, Melina

Lernjournal

Ημερομηνία: 23.05.2022
Θέμα: SPRACHLICHE MITTEL

Μου φάνηκε ενδιαφέρον: Το γεγονός ότι μάθαμε κάποιες επαγγελματίες που δεν δυνάμει -ρίζουμε
Εμάθα: Πως γίνεται ένας διάλογος μεταξύ πελάτη και υποδοχής.

Μου φάνηκε περιττό: Το κομμάτι με τις 2 παρόμοιες συνομιλίες

Θα έπρεπε να έχουμε περισσότερο χρόνο για: Τα επαγγελματίες κυρίως, αλλά και διαλόγους
όσα μάθαμε σήμερα - μία περισσότερο
επεξήγηση δηλαδή.

Τι θα μου μείνει να χρησιμοποιώ:
Υπόλοιπες εκφράσεις που μάθαμε στους διαλόγους.

Lernjournal

Ημερομηνία: 23-5-2022
Θέμα: Διαλόγος για Ρεσεψιόν και επαγγέλματα

Μου φάνηκε ενδιαφέρον: Που έρχεται τα επαγγέλματα στο αρθρικό αλλά και στο θηλυκό γένος.

Εμάθα: Πώς να κάνω κράτηση στα γερμανικά και ως Ρεσεψιόν αλλά και ως πελάτης. Επίσης πως να λέω στους

Μου φάνηκε περιττό: - άλλους ποιο είναι το επάγγελμά μου

Θα έπρεπε να έχουμε περισσότερο χρόνο για: Με έχουν καλύψει αυτά που έμαθα σύμφωνα με τον χρόνο που είχαμε.

Τι θα μου μείνει να χρησιμοποιώ:
Θα μου μείνουν όλοι οι διάλογοι, ώστε να μπορώ να επικοινωνώ με τον κόσμο. Θα μπορώ να συστήνομαι και να λέω κάποιες πληροφορίες για εμένα αλλά και για τους διάλογους αναφορά σε Ρεσεψιονίστ και πελάτων.

Lernjournal

Ημερομηνία: 23.05.2022
Θέμα: Άφιξη/ Αναχώρηση/ Επαγγελματίες

Μου φάνηκε ενδιαφέρον: Διαλόγος

Εμάθα: επαγγέλματα

Μου φάνηκε περιττό: πώς βχηματίσονται θηλυκά επαγγέλματα

Θα έπρεπε να έχουμε περισσότερο χρόνο για: να κάλυψουμε παρόμοιους διαλόγους

Τι θα μου μείνει να χρησιμοποιώ: βενουδοχειτό λεξιλόγιο

Lernjournal

Ημερομηνία: 23/5/2022
Θέμα: Βεράφε, Άφιξη/ Αφίση

Μου φάνηκε ενδιαφέρον: ΝΑΙ

Εμάθα: ΒΕΒΑΤΕΣ/ΝΑ ΑΠΑΝΤΑΣ ΣΤ ΓΡΑΜΜΕΙΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑΔΙΧΙΑ ΑΦΙΕΣ/ ΑΦΙΕΣ/ ΑΝΑΧΩΡΗΣΗ ΠΟΛΙΤΩΝ

Μου φάνηκε περιττό: ΟΧΙ

Θα έπρεπε να έχουμε περισσότερο χρόνο για: ΠΑΡΤΙΑ ΧΡΟΝΟΖΩΝΙΑ ΓΙΑ ΠΡΑΞΙΑ Ο.Χ. ΗΣ ΓΙΑΤΟΣ ΟΥΔΕ ΑΙΘΑΒΑ

Τι θα μου μείνει να χρησιμοποιώ: ΟΙ ΑΠΑΝΤΟΙ, ΚΑΙ ΤΑ ΣΠΑΓΜΑΤΑ

Vouri, Melina



2 Sterne und ein Wunsch

wendig, Anerkennung und Wertschätzung auszudrücken, wenn man will, dass auch Kritik angenommen wird.

Partnerbewertung (ohne gegenseitiges Benoten!)

„Zwei Sterne und ein Wunsch“

Was war an der Arbeit deines Partners/deiner Partnerin besonders gelungen?





Was könnte er/sie beim nächsten Mal besser machen?

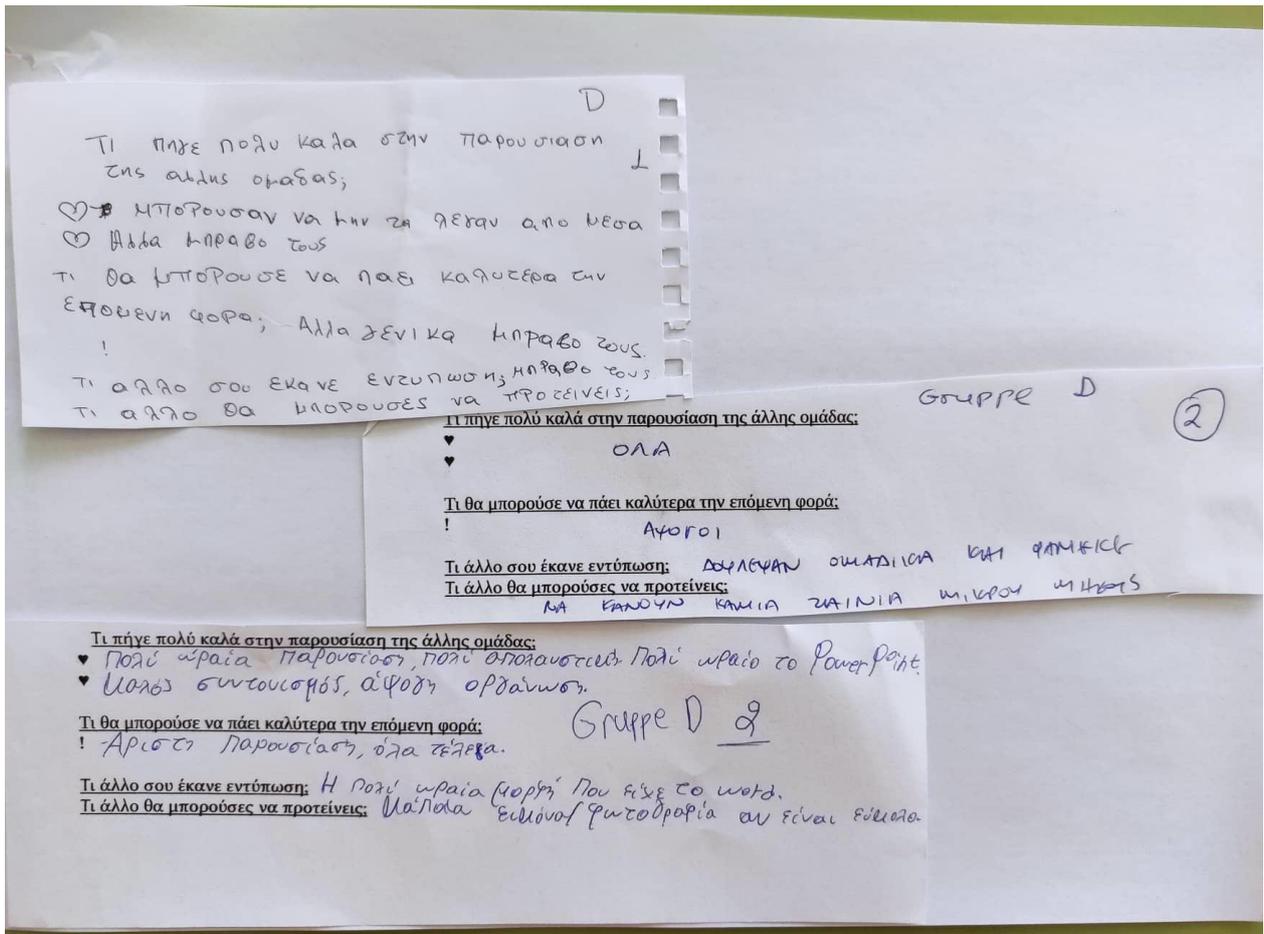


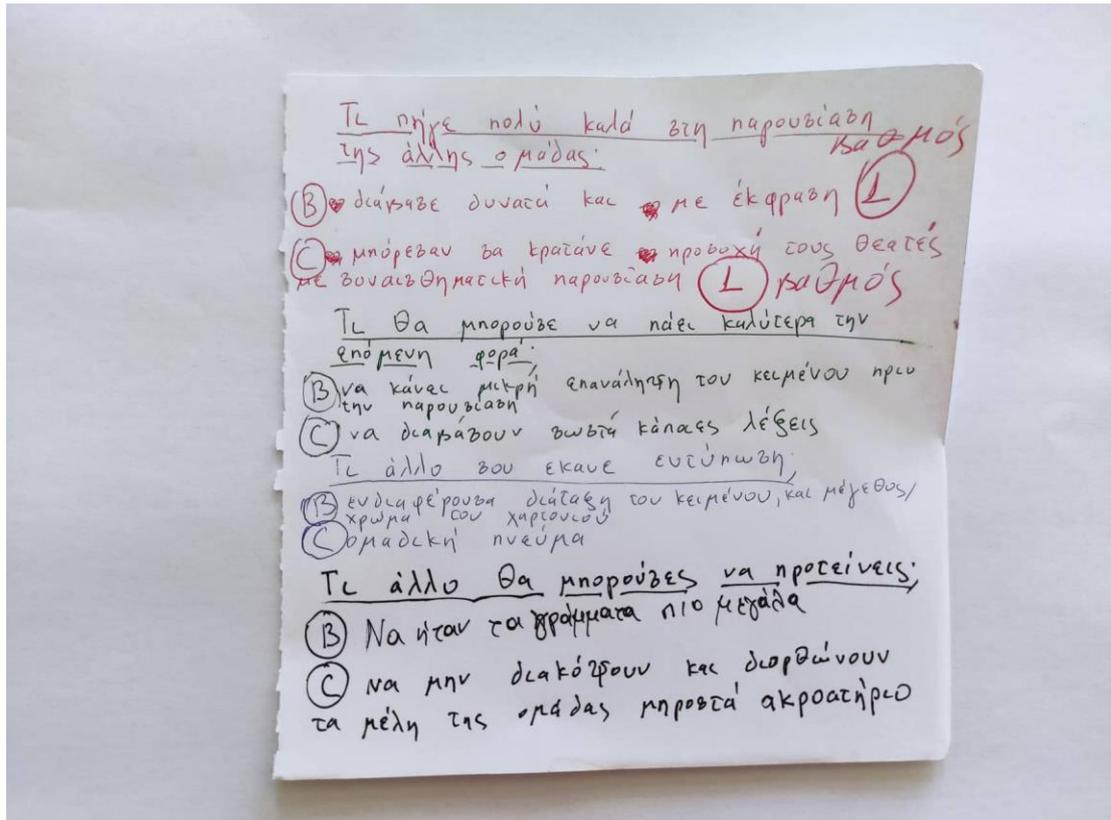
Was ist dir noch aufgefallen?

Was könntest du empfehlen?

Das Besondere an diesem scheinbar simplen Instrument ist, dass schwache

Bogen der Lernenden





Vouri, Melina

Τι πήγε πολύ καλά στην παρουσίαση της άλλης ομάδας:

▼ ~~τα~~ πήγε ποΑυ κα θα

▼ Πρεπε να το διαβασουν ποΑυ κα θα

Τι θα μπορούσε να πάει καλύτερα την επόμενη φορά:

! να ηνυ ηιθανε εκείνη ώρα

Τι άλλο σου έκανε εντύπωση: Δεν ηας ειθαν α ηας παρουμεια σου
Τι άλλο θα μπορούσες να προτείσεις: ηιθια

C

L

2

Τι πήγε πολύ καλά στην παρουσίαση της άλλης ομάδας:

▼ ηιζαν διασκεδαστικό και ηιζαν ενδιαφέρουσα η προσεγγιση

Τι θα μπορούσε να πάει καλύτερα την επόμενη φορά:

! Να ειχαν κινει καλύτερη προσεοημασία

Τι άλλο σου έκανε εντύπωση: η ιδέα του roleplay ηιζαν ποδύ ενδιαφέρουσα.

Τι άλλο θα μπορούσες να προτείσεις:
Να υπαίρει καλύτερη συννεύση στο τελος
ω σε να βγει πιο συννεύση
αποτέλεσμα.

Gruppe C

Vouri, Melina

Τι πήγε πολύ καλά στην παρουσίαση της άλλης ομάδας:

♥ ΟΛΑ ΤΕΛΕΙΑ

♥

Group A (1)

Τι θα μπορούσε να πάει καλύτερα την επόμενη φορά:

! να παρουσιάσει ο διαρσος

Τι άλλο σου έκανε εντύπωση: ο Τυρσο

Τι άλλο θα μπορούσες να προτείνεις: να φέρουν ποια χιλιά

Τι πήγε πολύ καλά στην παρουσίαση της άλλης ομάδας:

♥ Ξεκάθαρη παρουσίαση

♥

Τι θα μπορούσε να πάει καλύτερα την επόμενη φορά:

! Οργανωθεί, για ολοκληρωμένο αίσθημα

Τι άλλο σου έκανε εντύπωση: η χειροτεχνία της Βαρίας

Τι άλλο θα μπορούσες να προτείνεις:

βιννενομά

Gruppe A

Τι πήγε πολύ καλά στην παρουσίαση της άλλης ομάδας:

♥ Πιο καθαροί σκεπτες και πησαν εκπροσωπ σου Πινάκια

♥ Μπράβο σας

Τι θα μπορούσε να πάει καλύτερα την επόμενη φορά:

! Πολυ καθαροί μπορούσαν να ειλοουσε ενα ενας

Τι άλλο σου έκανε εντύπωση: οαι τα ημεν καια

Τι άλλο θα μπορούσες να προτείνεις: τι πο σα

Reflexionsblatt (originell)

REFLEXIONSBLAATT

Mein individueller Beitrag zur Gruppenarbeit (0, 1 oder 2 Punkte pro Zeile)			Kollektive Bewertung der Gruppenarbeit (0, 1 oder 2 Punkte pro Zeile)		
	Selbst-bewertung	Partner-bewertung		Selbst-bewertung	Lehrer-bewertung
Ich habe die Initiative ergriffen, um Probleme zu lösen und die Gruppe voranzubringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die Rollenverteilung hat in unserer Gruppe geklappt (Moderator/in, Ideenbringer/in, Entscheider/in).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe mich gut in die Gruppe und ihr gemeinsames Anliegen eingeordnet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wir haben uns einigen können, was wir wollen und wie wir es anpacken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe meine Arbeitsanteile pünktlich, sorgfältig und zuverlässig erledigt, nämlich: ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jede/r hat etwas beigetragen, z. B.: ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Ideen haben die Gruppe sehr vorangebracht, nämlich: ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Unsere Gruppe hatte gute Ideen, z. B.: ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe aufmerksam zugehört und bin auf die Beiträge Anderer eingegangen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jede/r hat sich beteiligt, konnte Vorschläge machen und ist angehört worden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe in sachlich-freundlichem Ton ohne Herabsetzung Anderer geredet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Das Gesprächsklima war sachlich-freundlich, ohne Herabsetzungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe andere unterstützt, wenn sie Hilfe gebraucht haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wer Hilfe gebraucht hat, hat sie auch bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das habe ich besonders gut gemacht: ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Das ist unserer Gruppe besonders gut gelungen: ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gesamtpunktzahl (von 16)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gesamtpunktzahl (von 16)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Η προσωπική μου συμβολή για την ομαδική εργασία		
(1,2 ή 3 πόντοι ανά γραμμή)		
	Αυτοαξιολόγηση	Αξιολόγηση του άλλου
Πήρα την πρωτοβουλία να λύσω προβλήματα για να προοδεύσει η ομάδα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Προσαρμόστηκα καλά σε αυτή την ομάδα και στον κοινό μας στόχο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ολοκλήρωσα το μερίδιό της εργασίας μου έγκαιρα, προσεκτικά και αξιόπιστα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι ιδέες μου βοήθησαν πολύ την ομάδα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Άκουσα προσεκτικά και έλαβα υπόψιν τις απόψεις των άλλων.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μίλησα σε φιλικό τόνο χωρίς απαξίωση προς τους άλλους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Υποστήριξα τους άλλους, όταν χρειάζονταν βοήθεια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έκανα ιδιαίτερα καλά το εξής: ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συνολική βαθμολογία (στα 24)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Συλλογική αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας (1, 2 ή 3 πόντοι ανά γραμμή)		
	Αυτοαξιολόγηση	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού
Η κατανομή των ρόλων δούλεψε για την ομάδα μας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καταλήξαμε εύκολα στο τι και πώς θέλουμε να είναι η εργασία μας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Όλοι συνεισέφεραν κάτι στην ομάδα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η ομάδα μας είχε καλές ιδέες. Πχ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμμετείχαν όλοι, μπορούσαν να προτείνουν ιδέες και να ακουστούν.		
Το κλίμα της συνομιλίας ήταν φιλικό χωρίς απαξίωση.		
Όποιος/όποια χρειάστηκε βοήθεια, την έλαβε.		
Αυτό λειτούργησε πολύ καλά στην ομάδα μας:.....		
Συνολική βαθμολογία (στα 24)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Reflexionsbogen für den persönlichen Beitrag zur Gruppenarbeit

**Η προσωπική μου συμβολή
για την ομαδική εργασία**

(1,2 ή 3 πόντοι ανά γραμμή)

	Αυτοαξιολόγηση	Αξιολόγηση του άλλου
Πήρα την πρωτοβουλία να λύσω προβλήματα για να προοδεύσει η ομάδα.	3	3
Προσαρμόστηκα καλά σε αυτή την ομάδα και στον κοινό μας στόχο.	3	3
Ολοκλήρωσα το μερίδιό της εργασίας μου έγκαιρα, προσεκτικά και αξιόπιστα.	3	3
Οι ιδέες μου βοήθησαν πολύ την ομάδα.	3	3
Άκουσα προσεκτικά και έλαβα υπόψη τις απόψεις των άλλων.	3	3
Μίλησα σε φιλικό τόνο χωρίς απαξίωση προς τους άλλους.	3	3
Υποστήριξα τους άλλους, όταν χρειάζονταν βοήθεια.	3	3
Έκανα ιδιαίτερα καλά το εξής: ... <i>το δικό μου μέρος της εργασίας</i>	3	3
Συνολική βαθμολογία (στα 24)	24	24

Η προσωπική μου συμβολή για την ομαδική εργασία

(1,2 ή 3 πόντοι ανά γραμμή)

	Αυτοαξιολόγηση	Αξιολόγηση του άλλου
Πήρα την πρωτοβουλία να λύσω προβλήματα για να προοδεύσει η ομάδα.	2	3
Προσαρμόστηκα καλά σε αυτή την ομάδα και στον κοινό μας στόχο.	2	3
Ολοκλήρωσα το μερίδιό της εργασίας μου έγκαιρα, προσεκτικά και αξιόπιστα.	3	3
Οι ιδέες μου βοήθησαν πολύ την ομάδα.	3	3
Άκουσα προσεκτικά και έλαβα υπόψη τις απόψεις των άλλων.	2	2
Μίλησα σε φιλικό τόνο χωρίς απαξίωση προς τους άλλους.	2	2
Υποστήριξα τους άλλους, όταν χρειάζονταν βοήθεια.	1	3
Έκανα ιδιαίτερα καλά το εξής: ...	3	2
	3 ετοιμασία υλικού για την παρουσίαση	
Συνολική βαθμολογία (στα 24)	18	21

**Η προσωπική μου συμβολή
για την ομαδική εργασία**

(1,2 ή 3 πόντοι ανά γραμμή)

	Αυτοαξιολόγηση	Αξιολόγηση του άλλου
Πήρα την πρωτοβουλία να λύσω προβλήματα για να προοδεύσει η ομάδα.	1	1
Προσαρμόστηκα καλά σε αυτή την ομάδα και στον κοινό μας στόχο.	1	1
Ολοκλήρωσα το μερίδιό της εργασίας μου έγκαιρα, προσεκτικά και αξιόπιστα.	1	1
Οι ιδέες μου βοήθησαν πολύ την ομάδα.	1	1
Άκουσα προσεκτικά και έλαβα υπόψη τις απόψεις των άλλων.	3	1
Μίλησα σε φιλικό τόνο χωρίς απαξίωση προς τους άλλους.	3	3
Υποστήριξα τους άλλους, όταν χρειάζονταν βοήθεια.	3	1
Έκανα ιδιαίτερα καλά το εξής: <i>δεν βοήθησα</i>	1	1
Συνολική βαθμολογία (στα 24)	14	30

**Η προσωπική μου συμβολή
για την ομαδική εργασία**

(1,2 ή 3 πόντοι ανά γραμμή)

	Αυτοαξιολόγηση	Αξιολόγηση του άλλου
Πήρα την πρωτοβουλία να λύσω προβλήματα για να προοδεύσει η ομάδα.	2	2
Προσαρμόστηκα καλά σε αυτή την ομάδα και στον κοινό μας στόχο.	2	3
Ολοκλήρωσα το μερίδιο της εργασίας μου έγκαιρα, προσεκτικά και αξιόπιστα.	3	3
Οι ιδέες μου βοήθησαν πολύ την ομάδα.	2	2
Άκουσα προσεκτικά και έλαβα υπόψη τις απόψεις των άλλων.	3	3
Μίλησα σε φιλικό τόνο χωρίς απαξίωση προς τους άλλους.	3	3
Υποστήριξα τους άλλους, όταν χρειάζονταν βοήθεια.	3	3
Έκανα ιδιαίτερα καλά το εξής: ... <i>Δημιούρησα μια καλή εισήγηση για τον ρόλο που περιέγραφα</i>	3	3
Συνολική βαθμολογία (στα 24)	28 21	27

Η προσωπική μου συμβολή
για την ομαδική εργασία

(1,2 ή 3 πόντοι ανά γραμμή)

	Αυτοαξιολόγηση	Αξιολόγηση του άλλου
Πήρα την πρωτοβουλία να λύσω προβλήματα για να προοδεύσει η ομάδα.	3	3
Προσαρμόστηκα καλά σε αυτή την ομάδα και στον κοινό μας στόχο.	2	3
Ολοκλήρωσα το μερίδιό της εργασίας μου έγκαιρα, προσεκτικά και αξιόπιστα.	3	3
Οι ιδέες μου βοήθησαν πολύ την ομάδα.	2	3
Άκουσα προσεκτικά και έλαβα υπόψη τις απόψεις των άλλων.	1	3
Μίλησα σε φιλικό τόνο χωρίς απαξίωση προς τους άλλους.	3	3
Υποστήριξα τους άλλους, όταν χρειάζονταν βοήθεια.	3	3
Έκανα ιδιαίτερα καλά το εξής: <i>βοήθησα με τη φράση υποστήριξη</i>	3	3
Συνολική βαθμολογία (στα 24)	20	24

Η προσωπική μου συμβολή
για την ομαδική εργασία

(1,2 ή 3 πόντοι ανά γραμμή)

	Αυτοαξιολόγηση	Αξιολόγηση του άλλου
Πήρα την πρωτοβουλία να λύσω προβλήματα για να προοδεύσει η ομάδα.	2	3
Προσαρμόστηκα καλά σε αυτή την ομάδα και στον κοινό μας στόχο.	3	3
Ολοκλήρωσα το μερίδιό της εργασίας μου έγκαιρα, προσεκτικά και αξιόπιστα.	3	3
Οι ιδέες μου βοήθησαν πολύ την ομάδα.	3	3
Άκουσα προσεκτικά και έλαβα υπόψη τις απόψεις των άλλων.	3	3
Μίλησα σε φιλικό τόνο χωρίς απαξίωση προς τους άλλους.	3	3
Υποστήριξα τους άλλους, όταν χρειάζονταν βοήθεια.	2	3
Έκανα ιδιαίτερα καλά το εξής: ...	3	3
Συνολική βαθμολογία (στα 24)	23	24

Reflexionsbogen für die Einzelarbeit (originell)

60

Part IV:
Differentiating
Assessment in an
MI Classroom

Student Self-Assessment Sheet

(Use to assess your work on designated assignments.)

Name: _____ Date: _____

Assignment: _____

1. What was your goal for this assignment?

2. How well did you accomplish your goal?

3. What is the best part of your work on this assignment?

4. What part(s) of your work might need improvement?

5. What was your least favorite activity when working on this assignment? _____

6. What did you learn about yourself while working on this? _____

7. If you did the assignment over, how would it be different?

8. How does this assignment connect with work in this or other classes? _____

9. Based on the criteria, what score or grade do you think this work deserves? Why? _____

Reflexionsbogen für die Gruppenarbeit

GRUPPE A

Συλλογική αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας		
(1, 2 ή 3 πόντοι ανά γραμμή)		
	Αυτοαξιολόγηση	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού
Η κατανομή των ρόλων δούλεψε για την ομάδα μας.	2 <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καταλήξαμε εύκολα στο τι και πώς θέλουμε να είναι η εργασία μας.	3 <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Όλοι συνεισέφεραν κάτι στην ομάδα.	2 <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η ομάδα μας είχε καλές ιδέες. Πχ...	3 <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμμετείχαν όλοι, μπορούσαν να προτείνουν ιδέες και να ακουστούν.	2 <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Το κλίμα της συνομιλίας ήταν φιλικό χωρίς απαξίωση.	2 <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Όποιος/όποια χρειάστηκε βοήθεια, την έλαβε.	3 <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αυτό λειτούργησε πολύ καλά στην ομάδα μας:..... ομαδικότητα	3 <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συνολική βαθμολογία (στα 24)	90	<input type="checkbox"/>

Gruppe C

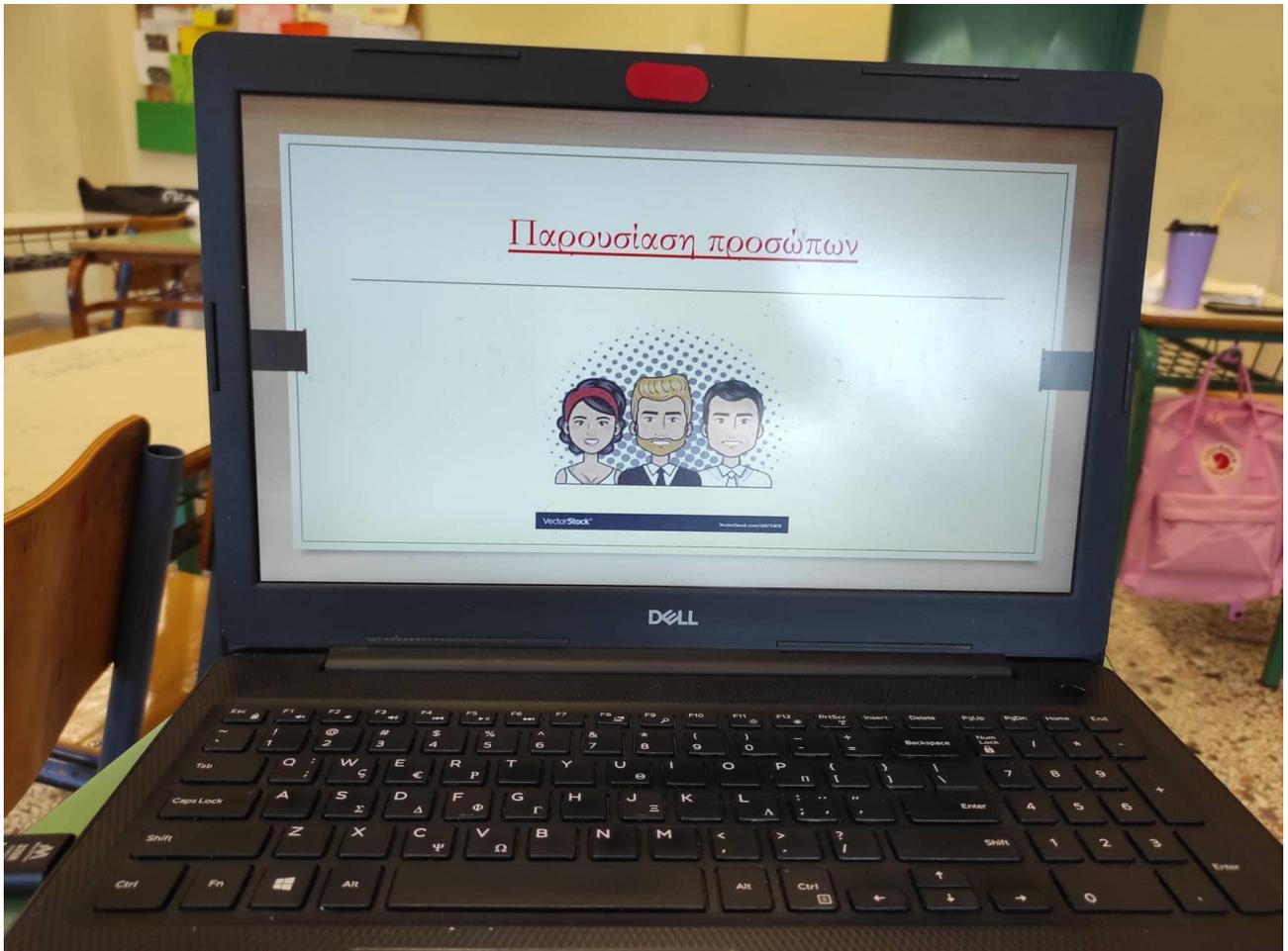
**Συλλογική αξιολόγηση
της ομαδικής εργασίας**

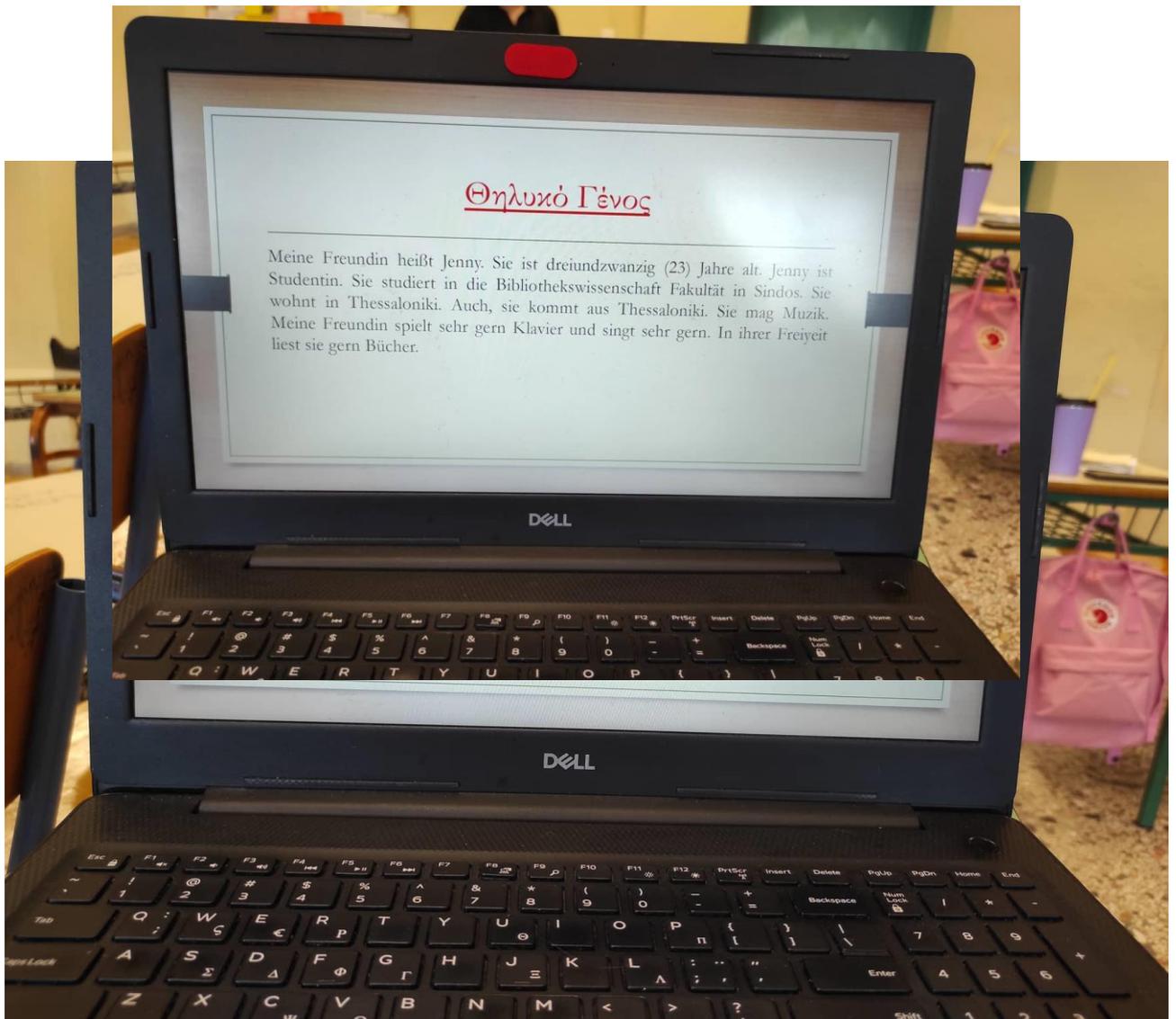
(1, 2 ή 3 πόντοι ανά γραμμή)

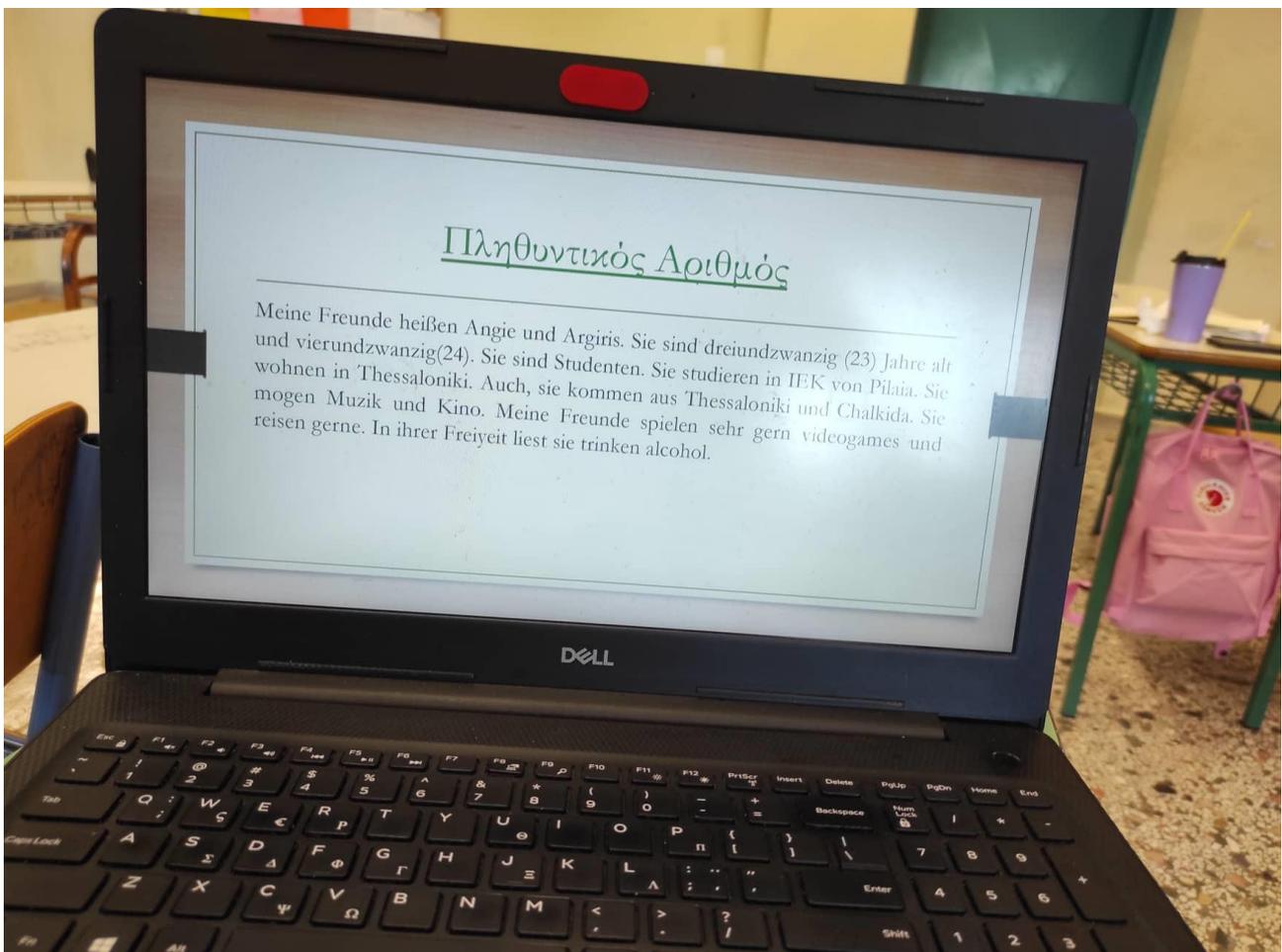
	Αυτοαξιολόγηση	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού
Η κατανομή των ρόλων δούλεψε για την ομάδα μας.	3	<input type="checkbox"/>
Καταλήξαμε εύκολα στο τι και πώς θέλουμε να είναι η εργασία μας.	3	<input type="checkbox"/>
Όλοι συνεισέφεραν κάτι στην ομάδα.	3	<input type="checkbox"/>
Η ομάδα μας είχε καλές ιδέες. Πχ....	3	<input type="checkbox"/>
Συμμετείχαν όλοι, μπορούσαν να προτείνουν ιδέες και να ακουστούν.	3	<input type="checkbox"/>
Το κλίμα της συνομιλίας ήταν φιλικό χωρίς απαξίωση.	3	<input type="checkbox"/>
Όποιος/όποια χρειάστηκε βοήθεια, την έλαβε.	3	<input type="checkbox"/>
Αυτό λειτούργησε πολύ καλά στην ομάδα μας: <i>συνεισφορά, την ομάδα από τα χαρακτηριστικά</i>	3	<input type="checkbox"/>
Συνολική βαθμολογία (στα 24)	24	<input type="checkbox"/>

Γενική D

Συλλογική αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας (1, 2 ή 3 πόντοι ανά γραμμή)		
	Αυτοαξιολόγηση	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού
Η κατανομή των ρόλων δούλεψε για την ομάδα μας.	3	<input type="checkbox"/>
Καταλήξαμε εύκολα στο τι και πώς θέλουμε να είναι η εργασία μας.	3	<input type="checkbox"/>
Όλοι συνεισέφεραν κάτι στην ομάδα.	3	<input type="checkbox"/>
Η ομάδα μας είχε καλές ιδέες. Πχ....	3	<input type="checkbox"/>
Συμμετείχαν όλοι, μπορούσαν να προτείνουν ιδέες και να ακουστούν.	3	<input type="checkbox"/>
Το κλίμα της συνομιλίας ήταν φιλικό χωρίς απαξίωση.	3	<input type="checkbox"/>
Όποιος/όποια χρειάστηκε βοήθεια, την έλαβε.	3	<input type="checkbox"/>
Αυτό λειτούργησε πολύ καλά στην ομάδα μας: ...NA!...	3	<input type="checkbox"/>
Συνολική βαθμολογία (στα 24)	24	<input type="checkbox"/>







Meine Mutter ist Katerina.
Meine Mutter ist 47 Jahre alt und wurde in Thessaloniki geboren.
Meine Mutter hat Kindergarten studiert und hat
jetzt einen Spielplatz. Meine Mutter hat zwei Kinder.
Ich und meine Schwester. In ihrer Freizeit
geht meine Mutter gerne am Strand
spazieren. Ihre Hobbys sind Musik
und ein Spiel im Internet.



Kristina ist meine Schwester.
Sie ist 32 Jahre alt.
Sie ist Lehrerin von Beruf.
Sie wohnt in Tscheboksary.
Meine Schwester und ich
kommen aus Russland.
Kristina studiert Fremdsprachen
gern.



Christos

~~Der Betreuer~~ ist mein Freund.

Er ist 23 Jahre alt.

Er wohnt in Thessaloniki.

mein Freund und ich kommen aus Griechenland.

Christos ~~Der Betreuer~~ studiert Finanzen.

Er fährt einen Audi.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.