TÜRKISCHE REPUBLIK
TRAKYA UNIVERSITÄT
INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN
ABTEILUNG FÜR FREMDSPRACHEN
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG

DISSERTATION

PRÜFEN, TESTEN UND EVALUIEREN IM KOMMUNIKATIVEN GRAMMATIKUNTERRICHT DER TÜRKISCHEN DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG. PROBLEMFELDER, NEUE ANSÄTZE UND IMPLEMENTIERUNGSMÖGLICHKEITEN

VORBEREITET VON
RAHİM ŞENTÜRK

BETREUERIN:
PROF. DR. HANDAN KÖKSAL

EDIRNE, 2025

Tezin Adı: Türkiye'de Almanca Öğretmenliği Eğitiminde İletişimsel Dilbilgisi Derslerinde Sınav Yapma, Ölçme ve Değerlendirme. Sorun Alanları, Yeni Yaklaşımlar ve Uygulama Olanakları

Hazırlayan: Rahim ŞENTÜRK

ÖZET

Yabancı dil öğretiminde zaman içinde sürekli geliştirilen çeşitli yöntem ve yaklaşımlar kullanılmaktadır. İletişimsel yaklaşım, önceki öğretim yöntemlerine yönelik eleştirilere bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım yabancı dilin etkili, sürdürülebilir ve pratik bir şekilde öğretilmesini amaçlamaktadır. Bu yaklaşımın bir parçası olarak metodolojik ve didaktik ilkeler geliştirilmiştir. Yabancı dil öğretim ilkeleri, öğrenme ve öğretme yöntemlerinin yanı sıra dil yeterliliklerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi üzerinde de etkilidir. Bu araştırmanın amacı, iletişimsel dilbilgisi öğretiminde farklı biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin öğrenme süreci ve Almanca öğretmeni adaylarının algısı üzerindeki etkilerini analiz etmektir. Özellikle, biçimlendirici yöntemlerin dilbilgisi performansını, öğrenme motivasyonunu ve dilbilgisine yönelik tutumları ne ölçüde etkilediğini ve gelecekteki öğretmenlik mesleği için ne gibi bir öneme sahip olduğunu analiz etmektedir. Araştırma, nitel ve nicel yöntemleri birleştiren karma bir yöntem yaklaşımı izlemektedir. Deneysel tasarım, dilbilgisi derslerinde biçimlendirici bir değerlendirme ile çalışan bir çalışma grubunu (n=11) içermektedir. Çalışma, değişimi ölçmek için ön testler ve son testler kullanılarak üç aşamada (uygulama öncesi, sırası ve sonrası) gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler bir dilbilgisi performans testi, Almanca dilbilgisi öğrenmeye yönelik bir tutum ölçeği ve bir öğrenme motivasyonu ölçeği kullanılarak toplanmış ve JASP programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmış ve içerik analizi kullanılarak yorumlanmıştır. Sonuçlar, biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin dilbilgisi performansını önemli ölçüde artırdığını ve dilbilgisine yönelik motivasyon ve tutumlar üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Ölçme ve Değerlendirme, İletişimsel Dilbilgisi Öğretimi, Almanca Öğretmen Eğitimi, Biçimlendirici Değerlendirme, Dilbilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar

Titel der Dissertation: Prüfen, Testen und Evaluieren im kommunikativen Grammatikunterricht der türkischen Deutschlehrerausbildung. Problemfelder, neue Ansätze und Implementierungsmöglichkeiten

Vorbereitet von: Rahim ŞENTÜRK

ZUSAMMENFASSUNG

Im Fremdsprachenunterricht werden verschiedene Methoden und Ansätze verwendet, die im Laufe der Zeit kontinuierlich weiterentwickelt wurden. Der kommunikative Ansatz entstand als Reaktion auf Kritik an bisherigen Lehrmethoden. Dieser Ansatz zielt darauf ab, Fremdsprachen effektiv, nachhaltig und praxisnah zu unterrichten. Im Rahmen dieses Ansatzes wurden methodisch-didaktische Prinzipien entwickelt. Die fremdsprachlichen Unterrichtsprinzipien haben Auswirkungen sowohl auf Lern- und Lehrmethoden als auch auf die Messung und Bewertung von Sprachkompetenzen. Ziel dieser Forschung ist es, die Auswirkungen verschiedener formativer Evaluationsmethoden im kommunikativen Grammatikunterricht auf den Lernprozess und die Wahrnehmung von Deutschlehramtskandidaten zu untersuchen. Insbesondere wird analysiert, inwiefern die formative Methoden die Grammatikleistung, die Lernmotivation sowie die Einstellung zur Grammatik beeinflussen und welche Relevanz sie für den zukünftigen Lehrberuf haben. Die Forschung folgt einem Mixed-Methods-Ansatz, der qualitative und quantitative Methoden kombiniert. Das experimentelle Design umfasst eine Untersuchungsgruppe (n=11), die mit einer formativen Evaluation im Grammatikunterricht arbeitet. Die Studie wurde in drei Phasen durchgeführt (vor, während und nach der Anwendung), wobei Vortests und Nachtests zur Messung der Veränderungen eingesetzt wurden. Quantitative Daten wurden mittels eines Grammatikleistungstests, einer Einstellungsskala zum Erlernen der deutschen Grammatik sowie einer Skala zur Lernmotivation erfasst und mit dem JASP-Programm ausgewertet. Qualitative Daten wurden durch halbstrukturierte Fokusgruppeninterviews erhoben und mittels Inhaltsanalyse interpretiert. Die Befunde legen nahe, dass der Einsatz formativer Bewertungsverfahren nicht nur zu einer Steigerung der grammatikalischen Leistungen führt, sondern auch motivationale und affektive Lernaspekte günstig beeinflusst.

Schlüsselwörter: Prüfen, Testen und Evaluieren, kommunikativer Grammatikunterricht, Deutschlehrerausbildung, formative Evaluation, neue Ansätze in der Grammatikvermittlung

DANKSAGUNG

Ich möchte mich an dieser Stelle bei allen bedanken, die zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen haben. Ein besonderer Dank gilt Frau Prof. Dr. Handan KÖKSAL, meiner Betreuerin, die mir mit wertvollen Anregungen, freundlicher Unterstützung, großer Geduld und unermüdlicher Entschlossenheit stets zur Seite stand.

Ich möchte mich herzlich bei Doç. Dr. Yıldırım TUĞLU und Prof. Dr. Emre GÜVENDİR für ihre effektive Unterstützung bedanken. Ihr Beitrag war von unschätzbarem Wert für diese Arbeit. Ein weiterer großer Dank gebührt allen Teilnehmern dieser Studie, die mit ihren wertvollen Beiträgen zum Erfolg der Untersuchung beigetragen haben.

Mein besonderer Dank gilt dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) für seine großzügige Förderung und Ermöglichung meiner Auslandsforschungsaufenthalte sowie Prof. Dr. Anastasia Drackert (Betreuerin) von der Ruhr-Universität Bochum/Deutschland, die mich während meiner einjährigen Forschungszeit (2024–2025) als DAAD-Stipendiat mit ihrer Expertise und wertvollen Anregungen unterstützt hat.

Abschließend möchte ich meiner Familie meinen tiefsten Dank aussprechen, die mich stets unterstützt und geliebt hat. Ein besonderer Dank gebührt meinen Eltern für ihre Erziehung, ihre Werte und ihre bedingungslose Liebe.

Rahim ŞENTÜRK
24.06.2025
Edirne

INHALTSVERZEICHNIS

ÖZET ..... **i**
ZUSAMMENFASSUNG ..... **ii**
DANKSAGUNG ..... **iii**
INHALTSVERZEICHNIS ..... **iv**
ABKÜRZUNGEN ..... **viii**
LISTE DER ABBILDUNGEN ..... **ix**
LISTE DER TABELLEN ..... **x**
LISTE DER ANHÄNGE ..... **xi**

TEIL I

1.1 Einleitung 1
1.2 Ziel 4
1.3 Fragestellung 4
1.4 Wichtigkeit 6
1.5 Hypothese 7
1.6 Teilgesamtheit 8
1.7 Forschungsmethode 8
1.8 Sammlung und Bewertung der Daten 9
1.9 Definitionen 9
1.10 Forschungsstand 11
1.10.1 Magisterarbeiten und Dissertationen 14

TEIL II

2. LITERATUR

2.1 Einleitung 18
2.1.1 Einflussfaktoren auf Lehren, Lernen und Evaluieren 20
2.1.2 Didaktisch-methodische Prinzipien im Fremdsprachenunterricht 26
2.1.2.1 Handlungsorientierung 27
2.1.2.2 Kompetenzorientierung 30
2.1.2.3 Aufgabenorientierung 32

2.1.2.4 Lernerorientierung 35
2.1.2.5 Mehrsprachigkeit 37
2.1.2.6 Lerneraktivierung 38
2.1.2.7 Förderung von Lernerautonomie 39
2.1.2.8 Interaktionsorientierung 41
2.1.2.9 Interkulturelle Orientierung 42
2.1.2.10 Integration digitaler Medien 44
2.1.3 Zwischenbilanz 46
2.2 Prüfen, Testen und Evaluieren im Fremdsprachenunterricht 49
2.2.1 Typen der Evaluationen 51
2.2.1.1 Formative Evaluation 54
2.2.1.2 Summative Evaluation 56
2.2.1.3 Dynamische Evaluation 58
2.2.1.4 Selbstevaluation 59
2.2.1.5 Peer-Evaluation 61
2.2.1.6 Portfolios 62
2.2.1.7 Zwischenbilanz 65
2.2.2 Gütekriterien von Prüfungen und Tests 66
2.2.2.1 Validität 67
2.2.2.2 Zuverlässigkeit 68
2.2.2.3 Objektivität 69
2.2.2.4 Washback-Effekt 70
2.2.2.5 Praktikabilität 71
2.2.2.6 Authentizität 72
2.2.2.7 Fairness 74
2.2.2.8 Zwischenbilanz 76
2.2.3 Typologie von Testaufgaben 77
2.2.3.1 Offene Aufgaben 78
2.2.3.2 Halboffene Aufgaben 80
2.2.3.3 Geschlossene Aufgaben 83
2.2.4 Einfluss von künstlicher Intelligenz auf Prüfen, Testen und Evaluieren im Fremdsprachenunterricht 84
2.2.4.1 Zwischenbilanz 88
2.3 Allgemeiner Überblick über das türkische Deutschlehrerausbildungssystem 89

2.3.1 Traditioneller Grammatikunterricht 92
2.3.1.1 Prüfen, Testen und Evaluieren im traditionellen Grammatikunterricht 94
2.3.2 Kommunikativer Grammatikunterricht 101
2.3.2.1 Prüfen, Testen und Evaluieren im kommunikativen Grammatikunterricht 104
2.3.3 Bloom‘s Taxonomie im Zusammenhang des traditionellen und kommunikativen Grammatikunterrichtes 105
2.3.4 Zwischenbilanz 111

TEIL III

3. FORSCHUNG

3.1 Forschungsmethode 113
3.2 Forschungsdesign 115
3.3 Datenerhebung 116
3.3.1 Leistungstest für Grammatik 119
3.3.2 Motivationsskala für das Deutschlernen 119
3.3.3 Einstellungsskala für deutsche Grammatik 120
3.3.4 Interviewtechnik 120
3.3.4.1 Fragen zum Interview 121
3.4 Pilotstudie 123
3.4.1 Unterrichtsvorbereitung der Pilotstudie 123
3.4.2 Durchführung der Pilotstudie 128
3.4.3 Ergebnisse der Pilotstudie 131
3.5 Hauptstudie 133
3.5.1 Teilnehmer/-innen 135
3.6 Datenanalyseverfahren 137
3.6.1 Qualitative Datenanalyse 138
3.6.1.1 Beschreibung der Codierungsphasen 139
3.6.1.2 Begründung der Wahl von MAXQDA 140
3.6.1.3 Angabe zur Triangulation 141
3.6.1.4 Validierung der Codierung 141
3.6.1.5 Reflexion über die Rolle des Forschers 142
3.6.2 Quantitative Datenanalyse 142

TEIL IV

4. BEFUNDE UND BEWERTUNG

4.1 Motivation zum Deutschlernen 144
4.1.1 Deskriptive Statistik 144
4.1.2 Vergleich von Vortest und Nachtest 146
4.2 Einstellung zur deutschen Grammatik 146
4.2.1 Deskriptive Statistik 147
4.2.2 Vergleich von Vortest und Nachtest 148
4.2.3 Auswertung der Ergebnisse 149
4.3 Die Ergebnisse des Grammatikleistungstest 149
4.3.1 Deskriptive Statistik 149
4.3.2 Ergebnisse des t-Tests für abhängige Stichproben 150
4.4 Qualitative Analyse der Ergebnisse 151

TEIL V

5. SCHLUSSFOLGERUNG, DISKUSSION UND VORSCHLÄGE

LITERATURVERZEICHNIS 168
ANHANG 195

ABKÜRZUNGEN

Abb.: Abbildung

DaF: Deutsch als Fremdsprache

DE: Dynamische Evaluation

FSU: Fremdsprachenunterricht

FF: Forschungsfrage

GER: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen Für Sprachen

KG: Kommunikative Grammatik

KI: Künstliche Intelligenz

Tab.: Tabelle

LISTE DER ABBILDUNGEN

Abb. 1: Didaktisch-methodische Prinzipien im Fremdsprachenunterricht 26
Abb. 2: Typen der Evaluationen 51
Abb. 3: Beispiel für offene Aufgabe 79
Abb. 4: Ein Teil eines deutschen C-Tests 81
Abb. 5: Repräsentatives Beispiel für einen Lückentext 96
Abb. 6: Repräsentatives Beispiel für den Cloze-Test 97
Abb. 7: Repräsentatives Beispiel für Multiple-Choice-Aufgabe 98
Abb. 8: Repräsentatives Beispiel für Ja/Nein- oder Richtig/Falsch-Aufgabe 99
Abb. 9: Blooms überarbeitete Taxonomie 107
Abb. 10: Parallele Mixed Methode 114
Abb. 11: Datenerhebungsinstrumente in der Studie 117
Abb. 12: Ablauf der Datenerhebung und –analyse 118
Abb. 13: Ablauf der Hauptstudie nach der Pilotstudie 133
Abb. 14: Ablauf des Forschungsdesigns der Hauptstudie 134
Abb. 15: Geschlecht der Teilnehmer 136
Abb. 16: Alter der Teilnehmer 137
Abb. 17: Datenanalyse der Forschung 138
Abb. 18: Hauptthemen der qualitativen Daten 159

LISTE DER TABELLEN

Tab. 1: Unterschiede der formativen und summativen Evaluation 57
Tab. 2: Portfolio-Inhalte 63
Tab. 3: Arten von Aufgabenformaten 78
Tab. 4: Anwendungsbereiche und Techniken der künstlichen Intelligenz in der Bildung ... 85
Tab. 5: Intensität der türkischen Lehrveranstaltungen an der Deutschlehrerabteilung 89
Tab. 6: Unterschiede des traditionellen und kommunikativen Grammatikunterrichtes 103
Tab. 7: Bloom-Taxonomie 108
Tab. 8: Vergleich der traditionellen und kommunikativen Grammatik nach Blooms Taxonomie 109
Tab. 9: Einzelgruppe-Vortest-Nachtest 115
Tab. 10: Deskriptive Statistik zum Motivationsniveau 144
Tab. 11: T-Test der Motivationsskala für Vor- und Nachtest 146
Tab. 12: Deskriptive Statistik zur Grammatikeinstellung 147
Tab. 13: T-Test der Grammatikeinstellungsskala für Vor- und Nachtest 148
Tab. 14: Deskriptive Statistik zur Grammatikleistung 149
Tab. 15: T-Test der Grammatikleistung für Vor- und Nachtest 150
Tab. 16: Wahrnehmung der Lernenden zu Evaluationsmethoden im Grammatikunterricht 152
Tab. 17: Effektivste Evaluationsmethode aus Sicht der Lernenden 153
Tab. 18: Lernerfahrungen durch Bewertungsmethoden im kommunikativen Grammatikunterricht 154
Tab. 19: Formative Bewertungsmethoden und ihre Wirkung auf den kommunikativen Grammatikunterricht 155
Tab. 20: Einsatz formativer Bewertungsansätze im zukünftigen Lehrerberuf 156
Tab. 21: Veränderte Einstellungen durch formative Evaluation im Grammatikunterricht. 158

LISTE DER ANHÄNGE

Anhang 1: Repräsentative Unterrichtsplanung der Hauptstudie 195
Anhang 2: Feldnotizen von der Fachexpertin 202
Anhang 3: Formular für Fokusgruppen-Interviews 205
Anhang 4: Motivationsskala für Deutschlernen 206
Anhang 5: Einstellungsskala für deutsche Grammatik 209
Anhang 6: Leistungstest für Grammatik 212
Anhang 7: Die Lehrveranstaltungen für Messung und Bewertung im Lehrprogramm der türkischen Deutschlehrerausbildung 218
Anhang 8: Genehmigung des Wissenschaftlichen Ethikkomitees 221
Anhang 9: Pilot- und Hauptstudie 223
Anhang 10: Repräsentative Beispiele in der Hauptstudie 224
Anhang 11: Expertenbewertung der durchgeführten Inhaltsanalyse 235
Anhang 12: Expertenbewertung der Datenanalyse 237

TEIL I

In diesem Teil der Dissertation werden Ziel, Fragestellung, Wichtigkeit, Hypothese, Begrenzungen, Methode sowie Begriffsdefinitionen thematisiert.

1. Einleitung

Die Untersuchung befasst sich mit den Einflussfaktoren auf das Lehren, Lernen und Evaluieren im Kontext des Fremdsprachenunterrichts. Insbesondere werden didaktisch-methodische Prinzipien untersucht, die einen erheblichen Einfluss auf den Unterrichtsprozess haben. Mit Hilfe didaktisch-methodischer Prinzipien, die dazu beitragen sollen, den Fremdsprachenunterricht effektiver und produktiver zu gestalten, werden Lehrkräften Grundlagen für die Planung und Durchführung des Unterrichts bereitgestellt, insbesondere in Bezug auf die Gestaltung von Aufgaben und Übungen. Ein Schwerpunkt liegt auf der Diskrepanz zwischen traditionellem Grammatikunterricht und kommunikativem Grammatikunterricht sowie den damit verbundenen Herausforderungen im Bereich des Prüfens, Testens und Evaluierens.

Die Einflussfaktoren auf das Lehren, Lernen und Evaluieren im Fremdsprachenunterricht sind vielfältig und umfassen sowohl äußere als auch innere Determinanten. Zu den äußeren Einflussfaktoren zählen unter anderem Lehrpläne, Lehrmittel, institutionelle Vorgaben und gesellschaftliche Erwartungen. Diese externen Faktoren beeinflussen die Gestaltung und Umsetzung des Fremdsprachenunterrichts erheblich.

Die didaktisch-methodischen Prinzipien, die im Fremdsprachenunterricht verwendet werden, sind von großer Bedeutung, da sie die Lehrer bei der Planung und Durchführung des Unterrichts lenken. Diese Prinzipien können traditionell oder kommunikativ ausgerichtet sein, und die Wahl zwischen diesen Ansätzen haben Auswirkungen auf die Art und Weise, wie die Fremdsprache gelehrt wird. Der traditionelle Grammatikunterricht legt den Schwerpunkt auf die Vermittlung von Grammatikregeln und Strukturen. Dabei steht die Grammatik im Vordergrund, und das Lernen erfolgt oft durch Übungen und Drill. Im Gegensatz dazu betont der kommunikative Grammatikunterricht die Anwendung der Sprache in realen Kommunikationssituationen. Hier steht die Kommunikation im Mittelpunkt, und Grammatik wird eher implizit vermittelt.

Die Unterschiede zwischen traditionellem und kommunikativem Grammatikunterricht erstrecken sich auch auf den Bereich des Prüfens, Testens und Evaluierens. Die Art und Weise, wie Lernende auf ihre Sprachkenntnisse und -fertigkeiten geprüft werden, variiert je nach dem gewählten Lehransatz. Traditionelle Prüfungen konzentrieren sich oft auf die Beherrschung von Grammatikregeln, während kommunikative Prüfungen die Fähigkeit zur effektiven Kommunikation in den Vordergrund stellen. Insgesamt stellt es eine Herausforderung dar, wie die verschiedenen Einflussfaktoren auf das Lehren, Lernen und Evaluieren im Fremdsprachenunterricht miteinander in Einklang gebracht werden können. Die richtige Balance zwischen traditionellen und kommunikativen Ansätzen sowie angemessenen Prüfungs- und Evaluierungsverfahren ist von entscheidender Bedeutung, um einen effektiven und effizienten Fremdsprachenunterricht sicherzustellen.

In diesem Zusammenhang sind die im Rahmen dieser Grundsätze vorgeschlagenen Ansätze zur Messung und Bewertung der deutschen Sprache in der Türkei zwar theoretisch bekannt, jedoch in der Praxis wenig effizient anwendbar. Dies stellt sowohl für die Messung und Evaluation als auch für das Erlernen der deutschen Sprache ein Problem dar. Es ist unklar, welche Verfahren und Schritte im Verlauf der Messung und Bewertung im Rahmen des Deutschunterrichts, der gemäß diesen einschlägigen Prinzipien gestaltet ist, durchgeführt werden sollten. Folglich verfügen Lehrkräfte an sowohl staatlichen als auch privaten Schulen über unzureichende praktische Kenntnisse und Erfahrungen in Bezug auf Art und Umfang der durchzuführenden Messungen und Bewertungen. Die Tatsache, dass in der Türkei wenige wissenschaftlichen Studien zur Bewertung der Kompetenz von Deutschlehrkräften und Lehramtsstudierenden im Bereich Messung und Bewertung existieren, unterstreicht die mangelnde Priorität, die diesem Thema beigemessen wird.

Im Allgemeinen betonen die Lehrkräfte zwar immer „die Wichtigkeit praxisorientierter Aktivitäten und Projekte, sie bewerten ihre Studierenden jedoch mit der summativen Bewertung, indem sie Zwischen- und Abschlussprüfungen anhand von Leistungstests und nicht anhand einer formativen Bewertung vornehmen“ (Şahin, 2019: 32). Es reicht nicht aus, dass Studierende während eines Semesters nur Zwischen- und Abschlussprüfungen ablegen. Denn bei diesen Prüfungen steht die summative Evaluation im Mittelpunkt. Sondern vielmehr sollten auch formative Evaluationsarten wie Projekte, Hausaufgaben, Selbst- und Peer- Evaluation verwendet werden. Laut Uslu (2006) besteht eine Problematik bei der Messung und Bewertung der Deutschkenntnisse, insbesondere im Hinblick auf die angewandten Mess- und

Bewertungstechniken. Die Studie weist darauf hin, dass die betreffenden Techniken nicht den Erwartungen der Studierenden genügen. Die Prüfungen legen den Schwerpunkt auf das Auswendiglernen von Informationen und lassen wenig Raum für praktische Übungen, was wiederum die Kreativität der Deutschlehramtskandidaten einschränkt und ihre Fähigkeit beeinträchtigt, sich effektiv in einer Fremdsprache auszudrücken. Diese Erkenntnisse verdeutlichen die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion und Anpassung der Mess- und Bewertungspraktiken, um den Lehr- und Lernprozess im Bereich Deutsch als Fremdsprache zu verbessern.

Bailey (1998) äußert Kritik an herkömmlichen Evaluationsmethoden, indem er sie als implizit und unrealistisch bezeichnet. In ähnlicher Weise argumentieren Law und Eckes (1995), dass herkömmliche Tests keine ausreichenden Informationen über den Fortschritt eines Schülers oder die Schwierigkeiten liefern können, auf die er während des Tests stoßen könnte. Zur Veranschaulichung dieser Problematik ergaben sowohl Atasoy-Üçok (2019) als auch Özuslu (2018) in ihren Forschungsarbeiten Englischlehrkräfte neigen dazu, dass Lernende eher auf konventionelle grammatische Prüfungen und Tests vorzubereiten, anstatt den Schwerpunkt auf die Förderung kommunikativer Fähigkeiten zu legen. Aus diesen Aussagen geht hervor, dass neben den herkömmlichen Bewertungsmethoden Bedarf an alternativen innovativen Methoden besteht. Die alternative Beurteilung hilft den Lernenden, ihre eigenen Perspektiven aus einer breiten Perspektive darzustellen, indem sie angesichts realer Probleme mehrere Präsentationsmethoden nutzen (Herman et al., 1997).

Eines der Hauptziele des Fremdsprachenunterrichts besteht darin, die Studierenden mit realen Kommunikationssituationen, spezifischen Kontexten und Aufgaben in der Zielsprache zu konfrontieren (vgl. GER, 2001). Somit ermöglichen alternative Bewertungsansätze und -instrumente dem Schüler, eine Beziehung zwischen dem wirklichen Leben und seinem eigenen Wissen herzustellen und vielfältige Lösungen für die Probleme zu finden, auf die er stößt (Korkmaz, 2004). Auf dieser Weise versuchen die Studierenden, ihre höheren kognitiven Fähigkeiten (Analyse, Synthese und Kreativität) wie in Blooms Taxonomie zu entwickeln. In diesem Sinne argumentieren Duban und Küçükyılmaz (2008), dass alternative, innovative Bewertungsmethoden dazu beitragen können, individuelle Lernvoraussetzungen sichtbar zu machen, Lernende aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu beurteilen, bloßes Auswendiglernen zu vermeiden und zugleich kreative Denkprozesse zu fördern. Zusammenfassend unterstreichen die aufgeführten didaktisch-methodischen Prinzipien die Dringlichkeit einer

innovativen, alternativen Evaluationsmethode neben der herkömmlichen Evaluationsmethode. Die Konzepte und Eigenschaften jedes Prinzips stützen diese Überlegung und verdeutlichen, wie eine solche alternative Evaluationsmethode den Lernprozess effektiver gestalten kann.

Es ist eine weit verbreitete Ansicht, dass die traditionelle Bewertungsmethode die einzige und richtige Methode sei. Es besteht jedoch die Möglichkeit, dass eine rein summative Messung sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrkräfte begrenzten Nutzen hat. In diesem Zusammenhang betont Stiggins (2002), dass eine übermäßige Abhängigkeit von der summativen Beurteilung es den Lehrern erheblich erschwert, ihren Unterricht an die Kenntnisse und Fähigkeiten anzupassen, die die Studierenden wirklich benötigen. Wenn zu Beginn des Lernprozesses die Messung und Bewertung der Lernziele fehlerhaft erfolgt, kann dies zu Fehleinschätzungen über den Lernerfolg der Studierenden führen. Eine solche Situation kann sich negativ auf den Fremdsprachenlernprozess der Lernenden auswirken und ihr Interesse sowie ihre Motivation für die Zielsprache verringern. Diese Problemfelder und Herausforderungen könnten Auswirkungen auf die Effektivität der Prüfungen, Tests und Evaluationen im kommunikativen Grammatikunterricht haben. Daher ist es erforderlich, diese Aspekte systematisch zu identifizieren und gezielte Lösungsansätze zu entwickeln, um die Qualität der Leistungsbewertung zu optimieren und den individuellen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden.

1.2 Ziel

Ziel dieser Forschung ist es, die Auswirkungen verschiedener formativer Evaluationsmethoden (Selbst- und Peer-Evaluation, Bewertungsraster, Lehrer-Feedback) im kommunikativen Grammatikunterricht auf den Lernprozess und die Wahrnehmung von Deutschlehramtskandidaten zu untersuchen. Dabei wird insbesondere untersucht, inwieweit diese Methoden die Grammatikleistung, die Lernmotivation sowie die Einstellung der Lernenden zur Grammatik beeinflussen. Zudem wird analysiert, wie die Lernenden die Grammatik im Hinblick auf Praktikabilität, Effektivität und Anwendbarkeit im zukünftigen Lehrberuf einschätzen.

1.3 Fragestellung

Im Rahmen der Forschung werden die vorliegenden Forschungsfragen formuliert:

1. Wie beeinflussen die Evaluationsmethoden (Selbst- und Peer-Evaluation, Bewertungsraster, Kontrolliste für Lehrer) im kommunikativen Grammatikunterricht den grammatikalischen Erfolg von Deutschlehramtskandidaten?
    - Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen den Ergebnissen vor und nach dem Test zur Grammatikleistung?
2. Wie wirken sich die Evaluationsmethoden (Selbst- und Peer-Evaluation, Bewertungsraster, Kontrolliste für Lehrer) im kommunikativen Grammatikunterricht auf die Motivation zum Deutschlernen von Deutschlehramtskandidaten?
    - Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen den Ergebnissen vor und nach dem Test zur Motivation des Deutschlernens?
3. Wie wirken sich die Evaluationsmethoden (Selbst- und Peer-Evaluation, Bewertungsraster, Kontrolliste für Lehrer) im kommunikativen Grammatikunterricht auf die Einstellungen der Deutschlehramtskandidaten zur Grammatik?
    - Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen den Ergebnissen vor und nach dem Test zu Grammatikeinstellungen?
4. Wie bewerten die Deutschlehramtskandidaten die Evaluationsmethoden im kommunikativen Grammatikunterricht in Bezug auf Praktikabilität, Effektivität, Akzeptanz, Lernförderlichkeit, Reflexionsmöglichkeiten und Anwendbarkeit im zukünftigen Beruf?

Diese Fragen bilden den Rahmen für die vorliegende Forschung und sollen dazu beitragen, ein besseres Verständnis für die aktuelle Situation, Herausforderungen und Verbesserungsmöglichkeiten im Bereich der Evaluation im kommunikativen Grammatikunterricht der türkischen Deutschlehrerausbildung zu gewinnen. Zudem soll die Studie wertvolle Einblicke bieten, die zur Weiterentwicklung der Bewertungsansätze beitragen und zukünftige Lehrkräfte auf eine praxisorientierte und reflektierte Bewertungskompetenz im Grammatikunterricht vorbereiten. Die Ergebnisse dieser Forschung könnten nicht nur zur Optimierung der Lehramtsausbildung im Fach Deutsch in der Türkei beitragen, sondern auch Anregungen für die Implementierung innovativer und lernförderlicher Bewertungsmethoden im Fremdsprachenunterricht allgemein liefern.

1.4 Wichtigkeit

Der Einsatz moderner Messungs- und Bewertungstechniken und -methoden ist ebenso zentral wie die Methoden und Prinzipien der Fremdsprachendidaktik. Eine Analyse der einschlägigen Literatur zeigt, dass in der Türkei bislang nur wenige empirische Studien sowie praktische Anwendungen zum Testen, Prüfen und Evaluieren im Kontext des DaF-Unterrichts vorliegen, während im internationalen Raum bereits zahlreiche Forschungsarbeiten zu diesem Thema existieren. Die Messung und Evaluation zählen zu den am häufigsten vernachlässigten Teilbereichen des türkischen Bildungssystems (vgl. Kutlu et al., 2014). Diese Problematik gilt auch für den Deutsch als Fremdsprachenunterricht. Eine Durchsicht der im Nationalen Zentrum[1] für Abschlussarbeiten in der Türkei archivierten Dissertationen ergab, dass bislang lediglich eine einzige Dissertation zum Thema Messung und Bewertung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht veröffentlicht wurde. Der Titel dieser Studie ist: „Der Einfluss der dynamischen Leistungsmessung und –Bewertung auf die Mediationsbedürfnisse der türkischen DaF-lernenden im Kontext der Zielsprachlichen Textproduktion“ (Özdemir, 2021). Die andere Magisterarbeit ist „Formen und Verfahren der Leistungsfeststellung im Frühsprachlichen Deutschunterricht der Grundschule“ (Öztürk, 2011). Die Auswertung der einschlägigen Literatur verdeutlicht, dass bislang nur ein begrenzter Forschungsstand im Bereich des Testens, Prüfens und Evaluierens im Kontext des DaF-Unterrichts vorliegt. Des Weiteren verdeutlicht diese Situation, dass dieses Themengebiet mit großer Sorgfalt bearbeitet, erforscht und entwickelt werden sollte. Die wissenschaftlichen Beiträge sind begrenzt, wie eine Fremdsprache entsprechend den relevanten didaktisch-methodischen Grundsätzen des Fremdsprachenunterrichts unterrichtet wird und wie Sprachkompetenzen nach diesen Grundsätzen gemessen und bewertet werden. Diese Forschung wird daher einen entscheidenden Stellenwert haben, um sowohl eine wissenschaftliche Studie zur Messung und Bewertung des Deutschunterrichts vorzulegen als auch einen Beitrag zur Durchführung von Fremdsprachenunterricht nach den didaktisch-methodischen Grundsätzen zu leisten.

Zusätzlich zu diesen Anforderungen existieren im Bologna-System spezifische Kriterien für die Messung und Bewertung in den einzelnen Studiengängen an Universitäten. Die Akkreditierung durch den Hochschulgüterat erfordert die Erfüllung dieser Kriterien, die in

[1] https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/
[Letzter Zugriff: 13.09.2022]

Bezug auf die Messung und Bewertung von großer Bedeutung sind. Einige dieser Kriterien sind nachstehend aufgeführt:

- „Die schülerzentrierte Messung und Bewertung erfolgt auf der Grundlage von Kompetenz und Leistung, und die Möglichkeiten der Schüler zur Selbstdarstellung werden so weit wie möglich diversifiziert,
- Die Kontinuität der Messung und Bewertung wird durch mehrere Prüfungsmöglichkeiten und -methoden wie einige prozessorientierte (formative) Aufgaben, Projekte, Portfolios gewährleistet,
- Konsistenz und Zuverlässigkeit der Messung und Auswertung über Zeit und Personen hinweg sind gewährleistet“ (YÖKAK, 2023).

Wie aus den Kriterien hier ersichtlich, müssen die Universitäten bei einer Akkreditierungsbewerbung die Einhaltung dieser Kriterien nachweisen können. Es gibt internationale Kriterien im Messung- und Bewertungsbereich unserer Ordnungen, Lehrpläne und Bildungsstandards. Das Problem ist jedoch, dass diese Kriterien in der Praxis nicht vollständig umgesetzt und eingehalten werden können. Insbesondere beim Unterrichten von Deutsch als Fremdsprache sollten interne und externe Faktoren angemessen, komfortabel und optimal eingesetzt werden, um diese Kriterien im Hinblick auf didaktisch-methodischen Prinzipien zu erfüllen.

1.5 Hypothese

- Die vielfältigen Evaluationsarten werden sich bei der Leistungsbewertung der kommunikativen Grammatik positiv auf den grammatikalischen Erfolg der Studierenden auswirken.
- Die vielfältigen Evaluationsarten werden sich bei der Leistungsbewertung der kommunikativen Grammatik positiv auf die Einstellungen für Grammatik bei Studierenden auswirken.
- Die vielfältigen Evaluationsarten werden sich bei der Leistungsbewertung der kommunikativen Grammatik positiv auf die Motivation beim Deutschlernen der Studierenden auswirken.

- Mit diesem repräsentativen Mess- und Bewertungsmodell, das angehende Studierenden erhalten, verbessern sie ihre Mess- und Bewertungskompetenz und gewinnen eine andere Perspektive.
- Die Forschungspraxis wird zur Fortbildung der Studierenden positiv beitragen.

Man geht davon aus, dass die Implementierung verschiedener Evaluationsmethoden im kommunikativen Grammatikunterricht positive Auswirkungen auf den Lernerfolg, die Einstellungen der Studierenden und deren Motivation zum Deutschlernen haben kann. Dies unterstreicht die Bedeutung einer vielfältigen und effektiven Evaluation in der Fremdsprachenbildung.

1.6 Teilgesamtheit

Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich ausschließlich auf Deutschlehramtskandidaten, die an der Trakya Universität studieren. Die Stichprobe wird auf Deutschlehramtskandidaten aus dem zweiten Studienjahr beschränkt.

1.7 Forschungsmethode

In dieser Studie wurde eine gemischte (mix-method) Forschungsmethode angewendet, um die Umsetzung der kommunikativen Grammatik im DaF-Unterricht in Bezug auf didaktisch-methodische Prinzipien sowie den Mess- und Bewertungsprozess der Sprachkompetenzen der Lernenden zu untersuchen. Die Mixed Methode kombiniert qualitative und quantitative Ansätze, um umfassendere Erkenntnisse zu gewinnen und die Forschungsergebnisse zu validieren.

Laut Balcı (2018: 40) ist die gemischte Forschung „eine Mischung aus qualitativen und quantitativen Methoden oder Paradigmen“. Creswell (2016) beschreibt die gemischte Forschungsmethode als einen Ansatz, bei dem qualitative und quantitative Methoden, Herangehensweisen und Konzepte entweder innerhalb einer einzelnen Studie oder in aufeinanderfolgenden Studien kombiniert werden, um die Stärken beider Ansätze zu nutzen und komplexe Forschungsfragen differenziert zu beantworten.

In dieser Studie werden quantitative Methoden verwendet, um messbare Daten zu Einstellungen, Motivation und Leistung der Deutschlehramtskandidaten im kommunikativen Grammatikunterricht zu sammeln. Die qualitativen Methoden hingegen, wie Interviews und Feldnotizen, ermöglichen eine tiefgehende Analyse der subjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen der Teilnehmer. Durch die Kombination dieser Methoden wird eine umfassendere und fundiertere Analyse angestrebt, die sowohl statistisch relevante Ergebnisse liefert als auch Einblicke in die individuellen Perspektiven der Studierenden gewährt.

Diese Mixed Methode erlaubt es, sowohl die Effektivität der eingesetzten Bewertungsmethoden objektiv zu messen als auch die persönlichen Erfahrungen und Einschätzungen der Teilnehmer zu erfassen. Dadurch wird eine ganzheitliche Sicht auf die Forschungsfragen gewährleistet.

1.8 Sammlung und Bewertung der Daten

Die Datensammlung in dieser Studie erfolgt durch den Einsatz von Leistungstests, einer Einstellungsskala und einer Motivationsskala, die jeweils zu Beginn und am Ende der Untersuchung durchgeführt werden. Zur Erfassung detaillierterer Einblicke wurden am Ende der 8-wöchigen Hauptstudiephase Interviews mit den Teilnehmern durchgeführt. Die Daten aus den Skalen und Tests werden mithilfe des Statistikprogramms SPSS analysiert, wobei deskriptive und inferenzstatistische Verfahren zum Einsatz kommen.

Die qualitativen Daten aus den Interviews werden transkribiert und mittels Inhaltsanalyse ausgewertet, um zentrale Themen und Muster zu identifizieren. Diese methodische Kombination ermöglicht eine umfassende Bewertung der quantitativen und qualitativen Daten und trägt zur Beantwortung der Forschungsfragen bei.

1.9 Definitionen

Testen: es misst die Fähigkeit, das Wissen oder die Leistung der Studenten in einem bestimmten Bereich mit Tests (Brown, 2004a), die in spezifischen, manchmal kontrollierten Umgebungen durchgeführt werden und Validitäts- und Zuverlässigkeitsmerkmale aufweisen (Fulcher & Davidson, 2007).

Evaluation: Brown (1995) definiert sie als die systematische Sammlung und Analyse von Informationen zur Verbesserung eines Lehrplans und zur Bewertung seiner Wirksamkeit.

Formative Evaluation: Bei der formativen Evaluation handelt es sich um eine Beurteilung, die dazu dient, den Fortschritt der Studierenden zu überprüfen, festzustellen, wie gut sie die zu lernenden Themen beherrschen, und diese Informationen dann zur Änderung ihrer zukünftigen Lehrpläne zu nutzen (Hughes, 2003: 5).

Summative Evaluation: Die summative Beurteilung zielt darauf ab, zu messen oder zusammenzufassen, was ein Schüler verstanden hat. Sie erfolgt typischerweise am Ende eines Kurses oder einer Unterrichtseinheit (Brown, 2004b: 6).

Messung: ist der Prozess der Quantifizierung der Merkmale von Personen gemäß expliziten Verfahren und Regeln (Bachman, 1990: 18).

Didaktische methodische Prinzipien: sie sind Leitlinien, die aus der Vorstellung von gutem Unterricht resultieren (Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise & Wicke, 2017: 17).

Prüfen: durch entsprechende Aufgabenstellung oder Fragen, Kenntnisse einer Person, Fähigkeiten, Leistungen auf einem bestimmten Gebiet festzustellen suchen (Duden, 2023).

Bewertung: Eher von Bewertung oder auch von Beurteilung spricht man, wenn man die Leistung der Lernenden anhand von Kriterien wie Flüssigkeit, Spontanität oder auch Textkohärenz einschätzt und auf dieser Basis dann ein Testergebnis z.B. in Form einer Punktzahl oder einer Zuweisung zu einem GER- Niveau ermittelt (Grotjahn und Kleppin, 2017: 73).

1.10 Forschungsstand

Die einleitende Phase dieser Dissertation beschäftigt sich mit den Studien, die sowohl in der Türkei als auch im Ausland durchgeführt wurden und die Themen "Testen, Prüfen und Evaluieren im Fremdsprachenunterricht, didaktische methodische Prinzipien und traditionelle und kommunikative Grammatik" behandeln. Die Fachliteratur wird in der chronologischen Reihenfolge präsentiert.

In ihrer Studie untersuchen Li und Song (2007) die Funktionalitäten des traditionellen Grammatikunterrichts im Vergleich zum kommunikativen Grammatikunterricht. Die Forscher betonen, dass es unangebracht ist, sich ausschließlich auf eine der beiden Lehransätze zu beschränken, um die Fähigkeiten der Studierenden zu verbessern und bessere Lernergebnisse zu erzielen. Daher kommen die Forscher zu dem Schluss, dass beide Ansätze in die Lehrpraxis integriert und flexibel angewendet werden sollten.

In ihrer experimentellen Studie mit einer Kontrollgruppe stellen Hamidi und Khatib (2017) fest, dass sich das Bewertungstool für Portfolios positiv auf die Verwendung korrekter Grammatik auswirkte. Hamidi und Khatib (2014) betonen, dass das Portfolio basierend auf den Ergebnissen ihrer Studie das Erlernen der Grammatik erleichtert.

In seiner Studie untersuchen Ho und Binh (2014), ob die kommunikative Grammatikmethode die grammatikalischen Kenntnisse, die verbale Kommunikation der Lernenden und deren Einstellungen zu dieser Lehrmethode beeinflusst. Die Forschung legt nahe, dass die Anwendung der kommunikativen Grammatikmethode die grammatikalischen Fähigkeiten der Lernenden verbessert, insbesondere in der mündlichen Produktion. Zudem stellen sie fest, dass die kommunikative Grammatikmethode das Interesse der Lernenden am Grammatikunterricht steigert.

In ihrer Studie untersucht Hatipoğlu (2015) die Selbsteinschätzungen angehender Deutschlehrkräfte an der Universität Istanbul hinsichtlich ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen und verglich diese mit den Ergebnissen eines standardisierten Schreibtests (Goethe-Zertifikat C1). Die Analyse zeigte teils deutliche Diskrepanzen zwischen den subjektiven Einschätzungen und den objektiv gemessenen Leistungen, was auf Defizite im Bereich der realistischen Selbstwahrnehmung und Schreibförderung hinweist. Die Studie

erwies sich als besonders nützlich für die Identifikation von Reformbedarfen im Lehramtscurriculum, insbesondere im Hinblick auf die Förderung von Schreibkompetenz und Selbstevaluationsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht.

Salom und Dualde (2016) untersuchen in ihrer Studie, ob und wie sich Peer- und Selbstevaluation auf die Verbesserung der mündlichen Präsentationsfähigkeiten von Deutschlernenden auswirken. Durch die Durchführung einer experimentellen Studie und die Auswertung der von ihnen erhaltenen Schülerfragebögen kommen sie zu dem Schluss, dass Peer- und Selbstevaluation die formale Kommunikation der Lernenden verbesserten.

Dejica-Cartis (2016) versucht in seiner Arbeit zu belegen, wie im Grammatikunterricht ohne grammatikalische Regeln nicht gearbeitet werden kann. Er betont, dass die heutige Tendenz der Anwendung der Grammatik für kommunikativen Zwecken thematisch und kontextuell abhängig ist.

Uyanık (2019) versucht in ihrem Artikel, ein situationsgerechtes Bewertungsmodell für die Messung der Schreibkompetenz von Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernenden zu präsentieren. In ihrer eigenen Arbeit entwickelt Uyanık ein Bewertungsmodell, das sich auf das Verfassen von Aufsätzen konzentriert.

Seyhan-Yücel (2019) verfolgt in ihrem Beitrag die aktuellen Informationen und Überlegungen für Prüfen, Testen und Evaluieren im Bereich DaF zu reflektieren und daraus Impulse für den DaF-Unterricht abzuleiten Die Forscherin betont, dass im türkischen Forschungsraum und in wissenschaftlichen Studien, die den Forschungsbereich betreffen, wenig Aufmerksamkeit auf wissenschaftliche Publikationen gelegt wird. Sie hebt hervor, dass es einen erheblichen Bedarf an sowohl theoretischen als auch empirischen Studien zu diesem Themengebiet gibt. Sie kommt zu dem Schluss, dass Lehrer, die über ausreichend gute methodisch-didaktische Kompetenzen verfügen, in der Lage sind, ihr Engagement in dem Bereich „Prüfen, Testen und Evaluieren“ sowohl theoretisch als auch praktisch zu reflektieren.

In ihrer Studie verdeutlichen Baydikova und Davidenko (2019), dass der Einsatz des kommunikativen Grammatikansatzes Studierenden an der Technischen Universität, die Englisch als Fremdsprache erlernen, die Möglichkeit bietet, anspruchsvolle Kontexte zu gestalten und ihre Interaktionsfähigkeiten untereinander zu stärken. Die Vorteile dieses

Ansatzes, wie von Forschern beschrieben, umfassen die Förderung natürlicher Kommunikation im Klassenzimmer, die Schaffung von Bedingungen für Selbstentfaltung, Motivation und einen sinnvollen Spracherwerb. Sie kommen zum Schluss, dass der kommunikative Ansatz im Grammatikunterricht danach strebt, reale Interaktionen zu simulieren, authentische Kommunikation zwischen Studenten zu fördern, die Anwendung der Sprache für sinnvolle Zwecke zu betonen und dabei der flüssigen Beherrschung Vorrang vor akkurater Form zu geben.

In ihrem Beitrag "Das Portfolio als Prüfungsinstrument in der Hochschullehre" untersucht Hericks (2020) die verschiedenen Möglichkeiten, wie ein Portfolio als Prüfungsform in der universitären Lehre genutzt werden kann. Die Befragten bewerten den Einsatz von Portfolios im Seminar sehr positiv. Als Herausforderung gilt dabei insbesondere der hohe Zeitaufwand, der mit dieser Prüfungsform einhergeht.

In ihrer Studie untersucht Leskovec (2021) die Rolle der Grammatik im Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht in Slowenien sowie die Methoden zur Vermittlung grammatischer Strukturen. Die Forscherin kommt zum Schluss, dass die Mehrheit der teilnehmenden DaF-Lehrkräfte die Bedeutung von Grammatikkenntnissen für die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen im Deutschen betont. Dabei wird die Grammatik im Unterricht als gleichwertige Komponente neben anderen (Teil-)Kompetenzen betrachtet. Sie stellt fest, dass Lehrkräfte grammatische Strukturen im DaF-Unterricht sowohl durch automatisierende als auch kognitive Methoden vermitteln.

In ihrem Artikel erforschen Bjerre und Kabel (2023) die Relevanz eines klaren Grammatikunterrichts im Zusammenhang mit "meaning making" und präsentieren drei konkrete Prinzipien für einen funktional ausgerichteten Grammatikunterricht. Diese Prinzipien werden im Rahmen einer ethnografischen Studie in Dänemark entwickelt, insbesondere in einer 9. Klasse. Durch ein qualitatives didaktisches Experiment und die Identifizierung aktueller Praktiken im kommunikativen und interkulturell ausgerichteten Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht tragen die Forscherinnen dazu bei, das Verständnis für eine mögliche Konzeptualisierung von kontextualisiertem Grammatikunterricht im DaF-Anfängerunterricht zu vertiefen.

1.10.1 Magisterarbeiten und Dissertationen

In diesem Abschnitt werden sowohl Masterarbeiten als auch Dissertationen chronologisch präsentiert, die das Thema dieser Forschung behandeln.

In ihrer Masterarbeit untersucht Öztürk (2011), welche Gestaltungsansätze für die Messung und Bewertung von Fremdsprachenkursen im Grundschulbereich angemessen sind. Öztürk kommt in ihrer Forschung zu dem Ergebnis, dass alternative Bewertungs- und Evaluationsinstrumente für die Beurteilung grundlegender Sprachkenntnisse wertvoll wären.

In ihrer Doktorarbeit mit dem Titel "An Analysis of English Language Testing and Evaluation Course in English Language Teacher Education Programs in Turkey: Developing Language Assessment Literacy of Pre-Service EFL Teachers" hat Şahin (2019) das Ziel, die Beurteilungskompetenz Englischlehramtskandidaten zu entwickeln und zu verbessern. Die Forscherin führt eine umfassende Untersuchung zur aktuellen Situation des Studiengangs "Assessment und Evaluation im Englischunterricht" durch. Dabei wird untersucht, wie die Lehrkräfte die Planung der Messung- und Bewertungsstunden im Englischunterricht durchführten, wie der Unterricht und die Evaluationen gestaltet wurden, welche Herausforderungen bei der Unterrichtsplanung und -vermittlung auftraten und welche Lösungsvorschläge gemacht wurden. Zudem wird die Einschätzung der Englischlehramtskandidaten hinsichtlich der Ausbildung im Unterricht "Messung und Bewertung" im Englischunterricht untersucht. Es stellt sich heraus, dass ein einzelner Unterricht zur Messung und Bewertung im Englischunterricht nicht ausreicht, um theoretische und praktische Kenntnisse und Fähigkeiten adäquat zu vermitteln. Şahin kommt zu dem Ergebnis, dass der Unterricht zur Messung und Beurteilung im Englischunterricht in der Türkei hauptsächlich auf traditionelle Bewertungsinstrumente ausgerichtet ist. Sie stellt fest, dass es in der Praxis Mängel gibt, wenn der Studiengang eher auf theoretische Ausbildung ausgerichtet ist.

Özdemir (2021) untersucht in seiner Dissertation die Rolle der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung bei türkischen Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Lernenden auf universitärem Niveau im Hinblick auf ihren Lernerfolg, ihre Selbstregulierung und ihre Problemlösekompetenz im Kontext der Schreibkompetenz. In seiner experimentellen Studie mit Studierenden der vorbereitenden Deutschklasse gelangt der Forscher zu dem Ergebnis, dass

die Anwendung der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung einen positiven Einfluss auf die Kompetenz türkischer DaF-Lernender bei der Produktion von Texten in der Zielsprache hatte.

In ihrer Masterarbeit verfolgt Ünal (2021) das Ziel, die Anwendung der computergestützten dynamischen Bewertung auf türkische Studierende, die Englisch als Fremdsprache erlernen, zu untersuchen und die signifikanten Auswirkungen auf die Fertigkeit „Leseverstehen“ dieser Studierenden zu ermitteln. In ihrer experimentellen Studie weist Ünal nach, dass die dynamische Bewertung der Lesefähigkeiten vor allem Studierenden mit niedriger Punktzahl signifikant mehr Nutzen brachte als Studierenden mit hoher Punktzahl. Die Schlussfolgerung ihrer Arbeit lautet, dass die dynamische Bewertung im Vergleich zur herkömmlichen Bewertung bessere Ergebnisse erzielt.

In ihrer Doktorarbeit mit dem Titel "Dynamic Assessment of receptive vocabulary and phonology of preschool children with German as a second language" untersucht Maragkaki (2021) das Leistungsniveau von zweisprachigen Kindern in Bezug auf den rezeptiven Wortschatz und die Phonologie. Dabei vergleicht sie einerseits die Ergebnisse einer "statischen" Bewertungsmethode mit denen eines angepassten „dynamischen Verfahrens“. Die Studie ergibt, dass das dynamische Verfahren im Vergleich zu den statischen Messungen positive Auswirkungen sowohl auf den Wortschatz als auch auf die Phonologie der Kinder hatte. Das bedeutet, dass die Anwendung des dynamischen Bewertungsverfahrens dazu beiträgt, die Sprachkompetenz der zweisprachigen Kinder zu verbessern.

Demiral (2021) verfolgt in ihrer Doktorarbeit mit dem Titel "Ein Modellvorschlag zur dynamischen Bewertung im Englischkurs der Sekundarstufe" das Ziel, einen Vorschlag für ein Modell zur dynamischen Bewertung im Englischunterricht der Sekundarstufe zu entwickeln. Demiral setzt den von ihr konzipierten Mess- und Bewertungsprozess, der auf dynamischen Bewertungsverfahren basiert, für einen bestimmten Zeitraum im Unterricht um. Basierend auf den erhobenen Daten von den Teilnehmern kommt die Forscherin zu dem Schluss, dass der Einsatz von dynamischen Beurteilungen im Englischkurs positive Auswirkungen hat. Demiral stellt fest, dass dieses Modell eine positive Wirkung auf die Motivation der Lernenden im Unterricht sowie ihre aktive Teilnahme am Unterricht hat.

Özturan (2022) widmet sich in ihrer Doktorarbeit mit dem Titel "The Impact of Dynamic Assessment on English Language Learners' Writing Skill" der Untersuchung der Auswirkungen von dynamischer Bewertung sowie direkter Korrekturrückmeldungen auf die Schreibfähigkeiten von Englischlernenden. Durch statistische Analysen wird nachgewiesen, dass sowohl die dynamische Beurteilung als auch die direkten Korrekturrückmeldungen den Lernenden dabei helfen, präzisere und flüssigere Texte zu verfassen.

In seiner Masterarbeit untersucht Dinçel (2022) die Konzeption der Selbstbewertung durch Englischlehramtskandidaten, ihre Einstellungen zur Selbsteinschätzung der schriftlichen Fähigkeiten sowie deren Wahrnehmung der Vorteile der Selbstbewertung. Die Studie umfasst auch eine Analyse der Wahrnehmung der Selbstbewertung durch die Kandidaten. In diesem Mixed-Methods-Ansatz wird eine Selbstbewertungsumfrage sowohl vor als auch nach der Anwendung von Selbstbewertungstechniken durchgeführt. Dinçel (2022) stellt fest, dass Englischlehramtskandidaten über begrenzte "Selbstbewertungskompetenz" verfügen und dass ihr Bewusstsein und ihre Erfahrungen im Hinblick auf die Nutzung der Selbstbewertung zur Verbesserung ihrer schriftlichen Englischkenntnisse unzureichend sind.

In ihrer Masterarbeit erforscht Gedil (2023) die Perspektiven von Englischlehrern an türkischen Hochschuleinrichtungen in Bezug auf die Online-Bewertung. Die Untersuchung umfasst die Analyse ihrer generellen Einstellungen zur Online-Bewertung sowie ihre Ansichten zu affektiven Faktoren, Validität, Zuverlässigkeit, Sicherheit und Durchführbarkeit im Kontext der Online-Bewertung. Die Ergebnisse der von Gedil (2023) durchgeführten Studie verdeutlichen, dass Lehrkräfte der Online-Bewertung überwiegend neutral gegenüberstehen. Des Weiteren deuten die Ergebnisse auf signifikante Einstellungsunterschiede hin, die durch soziodemografische Merkmale wie Geschlecht, Alter, Unterrichtserfahrung und digitale Selbstwirksamkeit beeinflusst werden.

In ihrer Masterarbeit untersucht Eren (2023) die Auswirkungen von Selbstevaluation und Peer-Evaluation auf die schriftlichen Fähigkeiten von Studierenden im Bereich Englisch als Fremdsprache. Eren initiiert eine experimentelle Untersuchung mittels einer Mixed-Methods-Analyse, bei der 36 Studierende in Vorbereitungskursen einbezogen wurden. Dabei werden sowohl quantitative als auch qualitative Daten von den Teilnehmern erhoben. Die Ergebnisse der Studie ergeben, dass beide Bewertungsmethoden von den Studierenden als unterstützend

betrachtet wurden und dass die Mehrheit der Studierenden eine pos itive Einstellung zu diesen Evaluierungsmethoden pflegt.

TEIL II
2. LITERATUR

„Evaluation leitet das Lernen“ (George E. Miller)

2.1 Einleitung

Im Laufe der Zeit wurden im Fremdsprachenunterricht verschiedene Methoden und Ansätze verwendet, die sich kontinuierlich weiterentwickelt haben. Als Reaktion auf Kritik an den vorherigen Methoden entstanden neue Ansätze, die darauf abzielten, Fremdsprachen effektiv, dauerhaft und praktisch zu vermitteln. In dieser Richtung haben sich insbesondere beim kommunikativen Ansatz in 1970’er Jahren unterschiedliche didaktisch-methodische Prinzipien wie Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Aufgabenorientierung, Lernerorientierung und Mehrsprachigkeit usw. herausgebildet. Die modernen Unterrichtsprinzipien werden als Nebenzweig des kommunikativen Ansatzes gesehen und stehen im Vordergrund der Fremdsprachendidaktik. Diese Prinzipien beeinflussen die Unterrichtsgestaltung, Lehrmethoden und Evaluation und werden als Leitlinien für guten Unterricht betrachtet, wie Klippel betont:

- sie sind Leitlinien dafür, wie guter Unterricht aussehen sollte,
- sie beziehen sich auf Lehrverfahren, Lernprozesse und die angemessene Darstellung des Lernstoffes,
- sie sind für Lehrende eine Orientierung, die dabei helfen kann, Unterricht zu planen und Materialien auszuwählen (vgl. Klippel, 2016: 316).

Nach Klippel werden die didaktische-methodische Prinzipien als Leitlinien bezeichnet. „Die didaktischen methodischen Prinzipien können aus der Vorstellung von gutem Unterricht resultieren“ (Funk, u. a. 2017: 17). Die Effekte der Prinzipien treten auch bei der Messung und Bewertung von Sprachkompetenzen auf, wie sie im Lernprogramm, im Unterrichtsplan und im Unterrichtsprozess zu sehen sind.

Die Messung und Bewertung ist ein unverzichtbarer Bestandteil des Bildungssystems, wie es in jedem Bereich der Fall ist. Eine Fremdsprachenausbildung oder eine Deutschlehrerausbildung ohne Prüfung und Bewertung ist undenkbar. In diesem Kontext nehmen didaktisch-methodische Prinzipien einen signifikanten Einfluss auf die Methoden zur Messung und Bewertung, die Art der Aufgabenstellungen, die Evaluationskriterien und das

Notensystem. Diese grundlegenden Prinzipien erweisen sich als vorteilhaft für den Lehr-Lern-Prozess und folglich für die Lehrenden im Kontext der Sprachdidaktik und der Mess- und Bewertungsverfahren. „Die didaktischen-methodischen Prinzipien bieten den Lehrenden eine Orientierung, etwa bei Entscheidungen zur Unterrichtsplanung oder zur Auswahl von Aufgaben und Übungen“ (vgl. Funk, u. a. 2017: 72). Auf ähnlicher Weise bieten sie den Lehrkräften auch Orientierung, zu Themen wie Aufgabenstellungen, Aufgabenformate entsprechend der Sprachkompetenz und Übungen zur Vorbereitung von Testen und Prüfungen sowie Formen der Leistungsbeurteilung und Bewertungskriterien. „Didaktische methodische Prinzipien dienen den Lehrern als Basis für Entscheidungen der Unterrichtsplanung und durchführen“ (Funk, 2010: 944). Ein weiterer Dienst ist, dass es ein Leitfaden für die Messung und Bewertung von Sprachfertigkeiten ist. Die Prinzipien bieten detaillierte Anleitungen zu allen Themen, Art und Weise der Fertigkeiten und wie Sprachkenntnisse gemessen werden sollten, welche Art von Aufgabenformaten für welche Fähigkeiten erstellt werden sollten und wie und nach welchen Kriterien bewertet werden sollte. Es gibt verschiedene Prüfungs-/Testarten, Aufgabenformate und Bewertungskriterien für die Fertigkeiten, die jedes Prinzip erwerben und entwickeln möchte. “Prüfung, Testen und Evaluieren zielt im fremdsprachlichen Bereich natürlich in erster Linie auf die Überprüfung von sprachlichen Kompetenzen“ (Grotjahn und Kleppin, 2017: 12). Wenn man die Fremdsprache entsprechend den Prinzipien vermitteln will, sollte man die produktive und rezeptive Sprachkompetenzen im Rahmen der Prinzipien überprüfen. Daher existiert eine Forschungsfrage: wie man die Sprachkompetenzen nach den Prinzipien angemessen und optimal gemessen und bewertet werden kann. In diesem Sinne werden zunächst die Ansätze, Merkmale und Konzepte dieser herausragenden Prinzipien zum Thema der Messung und Bewertung hervorgehoben.

Die vorherigen Erläuterungen verdeutlichen, dass die genannten Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens, die auch unter dem Begriff "Unterrichtsprinzipien" zusammengefasst werden können, theoretisch fundierte Richtlinien für den Unterricht darstellen. „Diese Unterrichtsprinzipien abhängig von didaktischem Konzept und Prämissen ändern sich im Verlauf der Bildungsgeschichte“ (Klippel, 2016: 315). Im Zusammenhang mit der Messung und Bewertung von Sprachkompetenzen ist es von Bedeutung, zunächst insgesamt die zehn Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts zu betrachten, da sie eine essentielle Rolle spielen. Vor der Betrachtung der Messung und Bewertung von Sprachkompetenzen ist es von Nutzen, einen prägnanten Überblick über die didaktisch-methodischen Grundprinzipien im Fremdsprachenunterricht sowie deren Einfluss auf den

Unterrichtsprozess, das Lernen und die Evaluierung zu bieten. Mit diesem Basisverständnis ist es möglich, sich im weiteren Verlauf näher mit den Ansätzen, Merkmalen und Konzepten dieser grundlegenden Prinzipien in Bezug auf die Messung und Bewertung auseinanderzusetzen.

2.1.1 Einflussfaktoren auf Lehren, Lernen und Evaluieren

Wie bereits in der Einleitung kurz erwähnt wurde, existieren didaktisch-methodische Prinzipien, die im Fremdsprachenunterricht von erheblicher Relevanz sind. Diese Prinzipien entfalten nicht nur wegweisende Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht selbst, sondern es sind ebenfalls interne und externe Faktoren zu berücksichtigen, wobei diese innerhalb unterschiedlicher Länder variieren können. Um einen zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht sicherzustellen, ist es von wesentlicher Bedeutung, die Einflussfaktoren auf die Phasen des Lehrens, Lernens und Evaluierens zu identifizieren und bei der Unterrichtsgestaltung gebührend zu berücksichtigen. Wie Grotjahn und Kleppin (2017: 7) betonen, „gehört zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften die Vertrautheit mit den Kontextbedingungen, innerhalb derer die Prüfung, Bewertung und Evaluierung in ihrem jeweiligen Land erfolgen“.

Nicht allein die Kompetenz und die Qualifikation des Lehrpersonals beeinflussen die Planung und Durchführung des Unterrichts sowie die Messung und Bewertung der Schülerleistungen, sondern es sind auch externe Einflussfaktoren zu berücksichtigen. Zu den Rahmenbedingungen zählen beispielsweise Vorgaben von Bildungsministerien, das geltende Curriculum, maßgebliche sprachenpolitische Dokumente wie der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen, Bildungsstandards und Qualifikationsrahmen, die in einem Land gültig sind. Das curriculare Rahmenwerk des Deutschunterrichts als Fremdsprache legt detaillierte Angaben zu folgenden Aspekten fest:

- Den Kenntnisstand und die Fertigkeiten der Lernenden zu Beginn des Unterrichts.
- Die Lernziele des Unterrichts.
- Die Schritte, die ergriffen werden, um die Lernziele zu erreichen.
- Die Art und Weise der Leistungsbewertung, um festzustellen, ob die Lernenden die definierten Ziele erreicht haben (Albers & Bolton, 1995; Doyé, 1992).

Die internen und externen Faktoren, die die Grundlage für die Bildung von Bildungsstandards bilden, sind von Land zu Land unterschiedlich. Viele Länder haben begonnen, Änderungen und Neuerungen in Bezug auf die Ziele des Fremdsprachenunterrichts vorzunehmen (Köksal, 2008). Besonders spielt der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) eine zentrale Rolle für das Lehren, Lernen und Evaluation von sprachlichen Kompetenzen. Deshalb bietet GER eine Grundlage für curriculare Richtlinien, Lehrwerke, Prüfungen und Qualifikationsnachweise in der europäischen Spracharbeit. Beurteilen und Bewerten stehen im neunten Teil in GER.

> Der Kapitel 9 [Beurteilen und Bewerten] beschäftigt sich mit den verschiedenen Funktionen des Prüfens und Beurteilens sowie die entsprechenden Beurteilungs- und Bewertungsverfahren, vor allem auch in Hinblick auf die Notwendigkeit, die konkurrierenden Kriterien der Vollständigkeit, Genauigkeit und praktischen Durchführbarkeit in Einklang zu bringen (GER, 2001: 172).

Daher bietet GER eine Grundlage für Sprachlerner, Fremdsprachenunterricht und Sprachtests und kann leicht an jeden Kontext angepasst werden. “Ministerielle Vorgaben haben auf jeden Fall einen Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht. In jedem Land gibt es zumindest Vorstellungen darüber, welche Ziele erreicht werden sollen, wie man diese Ziele erreichen will und wie das Erreichen der Ziele auch überprüft werden“ (Ende, u. a., 2023: 89). Viele Länder der Welt haben einen nationalen Qualifikationsrahmen entwickelt und mit dessen Umsetzung begonnen. Die Schaffung eines nationalen Qualifikationsrahmens, der die Qualität des allgemeinen und beruflichen Bildungssystems verbessert und die Beziehung zwischen Beschäftigung und Bildung stärkt, gehört zu den vorrangigen Bedürfnissen der Türkei.

> Aus diesem Grund wurde ein türkischer Qualifikationsrahmen[2] ausgearbeitet, der die Bildungs- und Ausbildungsbedürfnisse aller Menschen in der Gesellschaft mit lebenslangen Lernmöglichkeiten unterstützt, die Entwicklung der vom Arbeitsmarkt geforderten Qualifikationen sicherstellt und dem Europäischen Qualifikationsrahmen entspricht (Mesleki Yeterlilik Kanunu, 2015).

[2] Der Türkische Qualifikationsrahmen (**Tr.** Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi) wurde von der Nationalen Vorbereitungskommission für Qualifikationsrahmen, die aus Vertretern des Ministeriums für Nationale Bildung, des Rates für Hochschulbildung und der Behörde für Berufsqualifikationen besteht, unter der Koordination der Behörde für Berufsqualifikationen erstellt und finalisiert Form nach Erhalt der Meinungen und Vorschläge aller relevanten Institutionen und Organisationen, lokaler und internationaler Fachexperten. https://www.myk.gov.tr/index.php/turkiye-yeterlilikler-cercevesi (Letzter Zugriff: 10.05.2023).

Zu den externen Faktoren können außerdem Curricula/Lehrplan, Lehrerausbildung, Schultyp und verwendete Lehrwerke gezählt werden. Solche externen Faktoren, auf die der Studenten nicht direkt einwirken kann, wirken sich auf das Klima des Klassenzimmers und der Lernumgebung aus. „Rahmenpläne und Curricula in Universität oder Schule dienen dazu, die formulierten Kompetenzerwartungen auf Ihre Situation anzuwenden und festzulegen, wie die Kompetenzen in Ihrer Institution mit ihrer Zielgruppe und unter ihnen Rahmenbedingungen erreicht werden können“ (Ende, u. a., 2023: 59). Zu den internen Faktoren gehören die kognitive Entwicklung, das Interesse, das Alter und die Sprachlernerfahrung usw. der Lernenden. Die solchen internen und externen Faktoren haben direkte oder indirekte Auswirkungen auf Lehr- und Bewertungsprozesse. Die Evaluation wird in ähnlicher Weise von den Kompetenzen und beruflichen Erfahrungen der Lehrkräfte geprägt.

In dem vom türkischen Ministerium für nationale Bildung festgelegten Text[3] der Lehrerqualifikationen gehört zu den allgemeinen Kompetenzen des Lehrerberufs wie sowohl fachliche Kompetenz, methodische Kompetenz, Beherrschung von Lehr-/Lernformen als auch die Beurteilungs- und Evaluationskompetenz. In dem oben erwähnten Text Lehrerqualifikationen sind die folgenden Indikatoren im Mess- und Bewertungszweig dieser Qualifikation enthalten:

- Der Lehrer sollte in der Lage sein, den Messung- und Bewertungsplan vorzubereiten, indem er über die geeigneten Bewertungsstrategien und -instrumente zur Bewertung der Schülerleistungen entscheidet,
- Der Lehrer organisiert individuelle Messung - und Bewertungsaktivitäten und verwendet Strategien, um die Schüler in diese Aktivitäten einzubeziehen,
- Der Lehrer misst regelmäßig die Leistung und den Entwicklungsstand der Lernenden,
- Der Lehrer interpretiert die Messergebnisse und gibt dem Schüler Feedback,
- Der Lehrer teilt die Bewertungsergebnisse mit den Eltern, der Schulleitung und anderen Erziehern unter Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien,

[3] Übersetzung des Verfassers. Alm. Allgemeine Kompetenzen des Lehrberufs vom türkischen Bildungsministerium.https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf. (letzter Zugriff: 10.05.2023).

- Der Lehrer sollte den Lehr- und Lernprozess anhand der Ergebnisse der Messung und Bewertung überprüfen und in der Lage sein, die notwendigen Vorkehrungen zu treffen. Er entwickelt bei Bedarf alternative Materialien, Strategien und Aktivitäten (MEB, 2017).

Alle diese Leistungsindikatoren weisen darauf hin, dass Lehrkräfte über ausreichende Kenntnisse über Mess- und Bewertungsmethoden und -techniken verfügen sollten. Die Lehrer übernehmen die Aufgabe, den Lernfortschritt der Lernenden zu überwachen und zu bewerten und ihr Lernen zu überprüfen.

Darüber hinaus werden die türkischen Universitäten und alle darin befindlichen Fachbereiche evaluiert, um international akkreditiert zu werden. „Das institutionell Accreditation Programm ist ein externes Evaluationsverfahren, das es ermöglicht, die Prozesse der Qualitätssicherung, Lehre, Forschung und Entwicklung, des Sozialbeitrags und des Managementsystems an Hochschulen im Rahmen des Vorsorgezyklus „Planung, Implementation, Kontrolle und Aktion“ zu evaluieren“ (YÖKAK, 2023). „Die Bewertungen werden vorgenommen, indem die Programmergebnisse der an der Universität durchgeführten Bachelor- und Graduiertenprogramme mit den Qualifikationen des türkischen Hochschulqualifikationsrahmens verglichen werden“ (MYK, 2015). Das mit vielen Hauptkriterien evaluierte Programm wird auch hinsichtlich Messung und Bewertung untersucht. Man versucht, die Antworten auf die folgende Frage zu suchen: inwieweit und wie erfüllt das Programm seine Messung- und Bewertungsleistungen im aktuellen Aus- und Weiterbildungsprozess? Die beispielhaften Indikatoren im Zusammenhang mit dem Mess- und Bewertungsabschnitt lauten wie folgt:

- Die lernerzentrierte Messung und Bewertung sollten auf der Grundlage von Kompetenz und Leistung erfolgen, und die Möglichkeiten der Schüler zur Selbstdarstellung sollten so weit wie möglich diversifiziert werden,
- Prüfungsmethoden, die für Studienergebnisse und Ausbildungsformen geeignet sind, sollten geplant und angewendet werden,
- Es sollte Mechanismen für die Prüfungsverwaltung und -sicherheit geben (formale, Online-Prüfungen, Prüfungen für benachteiligte Gruppen),
- Mehrere Prüfungsmöglichkeiten und einige davon sollten mit prozessorientierten Methoden wie Hausaufgaben, Projekten, Portfolios versehen werden (YÖKAK, 2023).

Damit das Programm international akkreditiert werden kann, müssen diese Indikatoren im Bereich Messung und Bewertung vollständig und komplett angemeldet und praktiziert werden. Tatsächlich weisen die hier enthaltenen Kriterien darauf hin, womit, wie und mit welchen Instrumenten der Lehrer das Erreichen der Lernenden messen und bewerten wird. Darüber hinaus wird das Bologna-Informationspaket des Studiengangs untersucht und geprüft, ob alternative Messmethoden und -techniken (Quiz, Leistungsauftrag, Portfolio etc.) differenziert nach den Eigenschaften und Lernständen der Lernenden im Allgemeinen enthalten sind. Wie oben erwähnt, werden diese Indikatoren mit den Kriterien im Text des türkischen Qualifikationsrahmens (MYK) verknüpft und ein Bewertungsprozess durchgeführt. Es wird geschlussfolgert, dass sowohl der Qualifikationsrahmen als auch der Hochschulqualitätsrat[4] eine zentrale Rolle in Lern-, Lehr- und Bewertungsprozessen spielen. Aus dieser Hinsicht beeinflussen diese Faktoren direkt auf die Evaluationsmethode der Studentenleistungen im Fremdsprachenunterricht. Unter all diesen Effekten und Bedingungen geht es um die ideale Anwendung von Messung und Bewertung sowie zu einer Diversifizierung mit verschiedenen Bewertungsinstrumenten.

Aus den Ausführungen wird verdeutlicht, dass türkische Universitäten und Fachbereiche einer umfassenden Evaluation unterzogen werden, um internationale Akkreditierung zu erhalten. Das institutionelle Akkreditierungsprogramm bewertet Qualitätsprozesse in Lehre, Forschung und Management. Die Evaluation erfolgt im Vorsorgezyklus "Planung, Implementation, Kontrolle und Aktion". Ein zentraler Fokus liegt auf der Messung und Bewertung von Studentenleistungen. Die Bewertung bezieht sich auf die Übereinstimmung der Programmergebnisse mit dem türkischen Hochschulqualifikationsrahmen. Indikatoren umfassen lernerorientierte Bewertung, geeignete Prüfungsmethoden, Prüfungsverwaltungsmechanismen und prozessorientierte Methoden. Die internationale Akkreditierung erfordert die umfassende Anwendung dieser Indikatoren. Außerdem spielen die Lehrkräfte eine Schlüsselrolle bei der Überwachung des Lernerfolgs. Der türkische Qualifikationsrahmen und der Hochschulqualitätsrat sind zentral für Lern-, Lehr- und

[4] Qualitätsrat für Hochschulbildung (Tr. YÖKAK), die nach nationalen und internationalen Qualitätsstandards das Qualitätsniveau von Bildungs- und Forschungsaktivitäten und Verwaltungsdienstleistungen von Hochschulen bewertet, führt interne und externe Qualitätssicherung, Akkreditierungsverfahren und die Zulassung unabhängiger externer Bewertungseinrichtungen durch , verfügt über Verwaltungs- und Finanzautonomie, ist eine juristische Person des öffentlichen Rechts, eine Organisation mit eigener Persönlichkeit und einem besonderen Haushalt. https://yokak.gov.tr/ (Letzter Zugriff: 15.05.2024).

Bewertungsprozesse. Er betont die ideale Anwendung von Messung und Bewertung sowie die Diversifizierung von Bewertungsinstrumenten unter gegebenen Bedingungen.

In diesem Abschnitt wurde versucht, einige Faktoren zu erläutern, die das Lehren, Lernen und Evaluieren von Fremdsprachen beeinflussen. Dazu gehören die Auswirkungen von Lehrplänen, bildungspolitischen Zielen sowie den Vorgaben von Ministerien und Bildungsstandards. Anschließend werden die im türkischen Qualifikationsrahmen enthaltenen Indikatoren für Lehrerqualifikationen sowie Messung und Bewertung vorgestellt. In diesem Kontext wird betont, dass Sprachkompetenzen gemäß den in den Indikatoren festgelegten Standards in der Praxis gemessen und bewertet werden sollten.

Nach einer detaillierten Untersuchung der Einflussfaktoren auf den Fremdsprachenunterricht wird im Folgenden den didaktisch-methodischen Prinzipien Aufmerksamkeit geschenkt. Diese Grundsätze dienen als methodologische Richtlinien für die Konzeption und Implementierung von Lehr- sowie Evaluationsmethoden mit dem Ziel, ein optimales Lernumfeld zu gestalten.

2.1.2 Didaktisch-methodische Prinzipien im Fremdsprachenunterricht

In den nachfolgenden Abschnitten wird versucht, das Konzept, die Merkmale und die Ansätze verschiedener didaktisch-methodischer Prinzipien zu erläutern. Diese Prinzipien sind von zentraler Bedeutung für Entscheidungen im Bereich der Fremdsprachendidaktik sowie für Lehr-und Bewertungsprozesse.

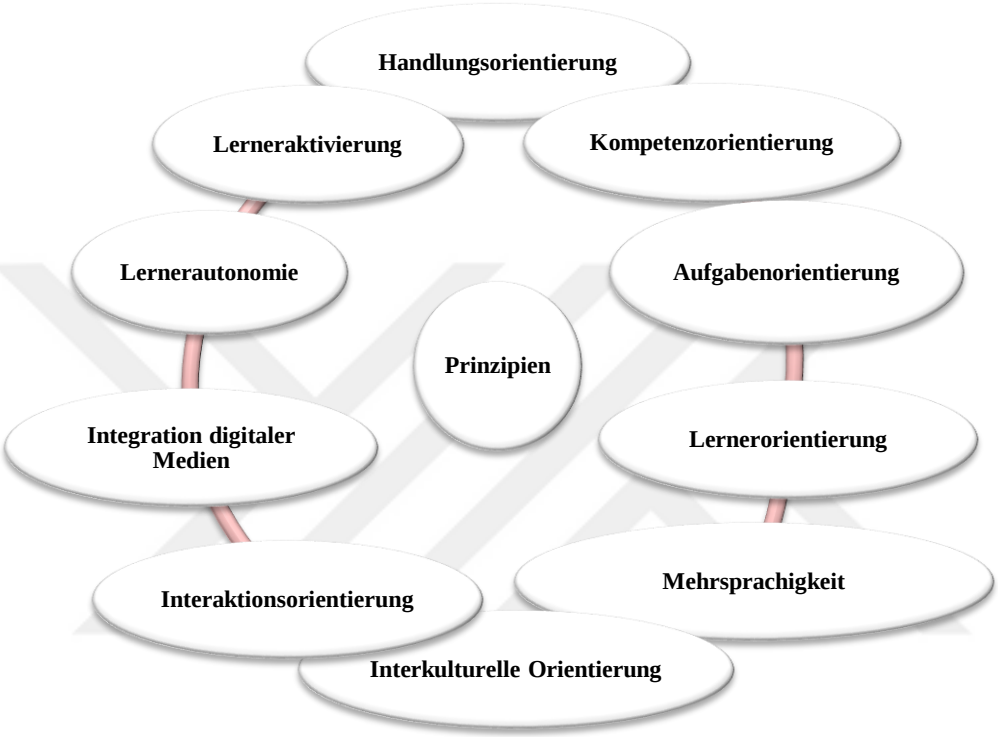


Abb. 1: Didaktisch-methodische Prinzipien im Fremdsprachenunterricht[5]

Die Abbildung 1 illustriert die heutzutage im Vordergrund stehenden didaktisch-methodischen Prinzipien, die im weiteren Verlauf vorgestellt werden.

> Didaktisch-methodische Prinzipien sind nicht losgelöst voneinander zu verstehen, sondern ergänzen einander. Ein Beispiel dafür: Handlungsorientierung bedeutet, dass Unterricht Lernende darauf vorbereitet, dass sie in authentischen Situationen lesen, schreiben und interagieren können. Ein auf Handlungsorientierung basierender Unterricht bringt die Lernenden in reale Kommunikationssituationen, die sie selbst bewältigen müssen. Damit basiert Handlungsorientierung auf einer

[5] Basierend auf Ende et al. (2023) wurde es vom Forscher modifiziert.

Idee, die auch dem Prinzip der Lernerorientierung zugrunde liegt (Ende, u. a., 2023: 50).

Ein Schwerpunkt liegt auf dem Prinzip der Handlungsorientierung, das eine zentrale Rolle im modernen Fremdsprachenunterricht einnimmt und auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) basiert. Im nächsten Abschnitt wird dieses Prinzip „Handlungsorientierung“ behandelt.

2.1.2.1 Handlungsorientierung

Der handlungsorientierte Unterricht ist eng mit dem kommunikativen Ansatz und den Erkenntnissen der Kognitionspsychologie verbunden und hat sich zu einem unverzichtbaren Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts entwickelt. Wie der Begriff bereits suggeriert, handelt es sich dabei um einen Ansatz, der das Lernen durch Handeln ermöglicht. In der relevanten Fachliteratur wird der handlungsorientierte Unterricht wie folgt definiert: “Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis gebracht werden" (Jank und Meyer 1994: 354). Nach Telc (2022) bedeutet Handlungsorientierung für den Fremdsprachenunterricht, dass die Lernenden in und mit der Sprache in möglichst authentischen Kommunikationssituationen aktiv handeln. Lernenden sollen in der Lage sein, mit der deutschen Sprache zu handeln (Funk, u. a., 2017: 18). Im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht geht es darum, dass die Lernenden sprachliche Handlungen ausführen können, wie beispielsweise Inhalte zusammenfassen, ihre Gedanken zu einem Thema ausdrücken, Kritik zu einem beliebigen Thema äußern, sich verständlich machen und andere verstehen können. Das Ziel ist es, den Lernenden zu ermöglichen, mit Sprache zu handeln. Daher ist es nutzbringend, die Aufgaben in Tests und Prüfungen entsprechend auszurichten, um festzustellen, ob die Studierenden diese Ziele erreichen und in welchem Maße.

In GER werden Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als sozial Handelnde betrachtet, d. h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche (GER, 2001: 21). Von daher plädieren Grotjahn und Kleppin (2017: 17) dafür, “dass die Lernenden deshalb mit Aufgaben konfrontiert werden

sollen, die entweder mit ihrer aktuellen Lebenssituation zu tun haben oder zukünftig in ihrer Lebenswelt eine Rolle spielen könnten". Dadurch wird gewährleistet, dass die Lernenden ihre Sprachkompetenzen auf praktische und bedeutsame Weise anwenden können.

Das Gesamtkonzept der Handlungsorientierung umfasst verschiedene Formen des offenen Unterrichts, kooperatives Lernen und aktives Lernen. Empirische Studien (Grotjahn und Kleppin, 2017; Roche & Terrasi-Haufe, 2017) belegen die Wirksamkeit handlungsorientierter Unterrichts- und Lernansätze. Eine gängige Argumentation dafür ist, dass Menschen sich erinnern an:

- 10% von dem, was sie lesen,
- 20 % von dem, was sie hören,
- 30 % von dem, was sie sehen,
- 50 % von dem, was sie sehen und hören,
- 70 % von dem, was sie sagen,
- 90 % dessen, was sie tun und sagen (Kaya, 2006: 13).

Diese Zahlen verdeutlichen, dass die aktive Beteiligung der Lernenden an handlungsorientierten Aktivitäten dazu führt, dass sie mehr Informationen behalten und besser lernen können. Durch das Tun und Sagen werden kognitive Prozesse aktiviert und der Lernprozess wird effektiver. Handlungsorientierter Unterricht ermöglicht den Lernenden, aktiv mit der Sprache zu interagieren und sie in realen Kontexten anzuwenden, was zu einem tieferen Verständnis und einer nachhaltigeren Speicherung des Gelernten führt.

Die Analyse der vorliegenden Daten verdeutlicht, dass nachhaltiges Lernen primär durch handlungsorientierte und kommunikative Aktivitäten in alltagsnahen Situationen unterstützt wird. Es ist bekannt, dass das Lernziel des modernen Fremdsprachenunterrichts „die kommunikativ angemessene Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen Situationen ist" (Funk, u. a., 2017: 48). Bei der Erreichung dieses Ziels nimmt handlungsorientiertes Lernen eine zentrale Stellung ein. Die Lernenden haben die Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse in authentischen Situationen zu erproben und sich aktiv mit der Sprache auseinanderzusetzen. Dies trägt dazu bei, dass sie sich nicht nur theoretisches Wissen aneignen, sondern auch die Fähigkeit entwickeln, die Sprache in praktischen Kontexten zu nutzen.

Handlungsorientierter Unterricht hat Auswirkungen auf verschiedene Bereiche des Unterrichts, einschließlich der Unterrichtsmethoden, des Unterrichtsinhalts und der Messung

und Bewertung der Leistung der Lernenden. Die handlungsorientierten Aufgaben zielen also darauf ab, lebensweltlich relevante Fragestellungen sprachliches zu lösen (Grotjahn und Kleppin, 2017; Funk, u. a., 2017). Somit können die Studenten die realitätsnahen Aufgaben bewältigen. Aufgaben, die die Lernenden im Unterricht bewältigen, sollten auch außerhalb des Unterrichts vorkommen können. Entsprechend diesem Ansatz sollte es geeignete Aufgabenformate und -inhalte geben, die die angestrebten Leistungen messen und bewerten können. „Die entsprechenden Aufgaben sind Inhalts- und zielorientiert, da der primäre Fokus darauf liegt, sich zur Situation passend zu äußern und kommunikativ erfolgreich zu sein“ (Grotjahn und Kleppin, 2017: 98). In diesem Sinne müssen die Prüfungsaufgaben und Bewertungen der Studentenleistungen den prozessorientierten Charakter des handlungsorientierten Lernens berücksichtigen. Im handlungsorientierten Unterricht werden auch die Messung und Bewertung der Leistung der Lernenden an die handlungsorientierte Herangehensweise angepasst. Statt nur traditionelle Tests und Prüfungen zu verwenden, werden auch andere Formen der Leistungsbewertung eingesetzt, die den kommunikativen Aspekt berücksichtigen. Bei der Bewertung der Leistungen der Studierenden steht die dynamische prozessorientierte Bewertung im Vordergrund und nicht die statische ergebnisorientierte Bewertung.

> Hier [Dynamische Bewertung] kommt es darauf an, auch prozessbezogen zu beurteilen und neben den rein fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten auch die methodischen und sozialen Kompetenzen zu berücksichtigen. Die Lernenden müssen ebenfalls lernen, sich selbst einzuschätzen, ihre Lernfortschritte zu beschreiben, ihre Defizite aufzudecken und Verbesserungsstrategien zu entwickeln (Herrlitz, u. a. 2004).

Aus der Definition und den Merkmalen der Handlungsorientierung geht hervor, dass es notwendig ist, Test-/Prüfungskonstrukte und geeignete Aufgabenformate zu gestalten, die die sprachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse sowie die fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen der Studenten eindeutig messen können. Kommunikative und praxisnahe Aufgaben helfen den Studierenden, sich daran zu gewöhnen, die Zielsprache im echten Leben und in verschiedenen sozialen Situationen anzuwenden. Auf ähnliche Weise sollten Bewertungskriterien in Übereinstimmung mit dem Messverfahren und dem verwendeten Aufgabenformat festgelegt werden. Diese Prüfungsaufgaben und Bewertung der

Studentenleistungen müssen den prozessorientierten Charakter des handlungsorientierten Lernens berücksichtigen.

Im Rahmen einer umfassenden und handlungsorientierten Evaluierung können verschiedene Faktoren wie mündliche Kommunikation, Gruppenarbeit, Projekte und Präsentationen in Betracht gezogen werden. Diese Herangehensweise ermöglicht es den Lernenden, ihren Fortschritt auf unterschiedliche Art und Weise zu verdeutlichen. Um kommunikative Aufgaben erfolgreich zu meistern, ist das Vorhandensein fremdsprachlicher Kompetenzen seitens der Studierenden von entscheidender Bedeutung. Das Prinzip der Kompetenzorientierung, das die Entwicklung und Verfeinerung dieser Fähigkeiten in den Vordergrund stellt, wird im kommenden Abschnitt eingehender erörtert.

2.1.2.2 Kompetenzorientierung

Der Begriff Kompetenz stammt vom lateinischen “competentia” ab, was unter anderem „zu etwas fähig sein“ bedeutet (Duden, 2023). Eines der ersten Kompetenzmodelle in der deutschen erziehungswissenschaftlichen Diskussion entwickelte Klafki (2007) Ende der 1950er und 1960er Jahre in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik. Klafki definiert Kompetenz nicht nur als die Fähigkeit und Fertigkeit zur Lösung von Problemen, sondern bezieht auch die Motivation zur Problemlösung mit ein. Nach Koch et al. (2016, S. 101) umfasst der Kompetenzbegriff bei Klafki „[…] Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Schüler brauchen, um Probleme zu lösen“, sowie „die Bereitschaft der Schüler, die jeweiligen Problemstellungen lösen zu wollen. “Grundsätzlich zielte Klafkis Ansatz auf die Bildung und Erziehung von Schülern hin zur Selbst- und Mitbestimmung. Für die Fremdsprachendidaktik nimmt schließlich seit den 1970er Jahren das Konzept der Kommunikativen Kompetenz eine zentrale Rolle ein, mit dem Ergebnis einer „kommunikativen Wende“ im Fremdsprachenunterricht (Egli-Cuenat, 2014: 420; Telc, 2022). Dieser Ansatz betont die Fähigkeit zur erfolgreichen Kommunikation in einer Fremdsprache als zentrales Ziel des Sprachlernens. Durch die Einführung des "Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens" (GER) hat sich die nachfolgende Definition der sprachlich-kommunikativen Kompetenz weit verbreitet und fest etabliert:

> Der Begriff «mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz» bezeichnet die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich

> Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt. Dies wird allerdings nicht als Schichtung oder als ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen verstanden, sondern vielmehr als eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann (GER, 2001: 163).

Aus dem Zitat wird ersichtlich, dass es sich um die Bedeutung von interkultureller Kommunikation und die Notwendigkeit handelt, über vielseitige Fähigkeiten in Bezug auf Sprachen und Kulturen zu verfügen, um erfolgreich in einer multikulturellen Welt zu agieren. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) bietet eine Skala mit sechs Stufen (A1, A2 für Anfänger; B1, B2 für die Mittelstufe; C1, C2 für Fortgeschrittene), um die verschiedenen Kompetenzstufen in Bezug auf das Handeln in Fremdsprachen (Schreiben, Sprechen, Hören und Lesen) zu beschreiben. "Kompetenzorientierung ist ein grundlegendes Prinzip didaktisch-methodischen Handelns, denn um in bestimmten Situationen kommunikativ erfolgreich handeln zu können, müssen verschiedene Kompetenzen vorhanden sein" (Grotjahn und Kleppin, 2017: 19). Die bereits angesprochene Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts – die Entwicklung kommunikativer Handlungskompetenz – findet im handlungsorientierten Unterricht eine konkrete methodische Umsetzung.

Das Hauptziel des Erlernens einer Fremdsprache ist die Entwicklung der kommunikativen Fremdsprachenkompetenz der Studierenden, die es ihnen ermöglicht, sich so weit wie möglich in die internationale Berufsgemeinschaft zu integrieren (Askarova, u. a. 2020: 588). Durch die Entwicklung von kommunikativen Kompetenzen werden die Lernenden in die Lage versetzt, effektiv in der Zielsprache zu kommunizieren und sprachliche Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. "Natürlich kann man nicht alle Kompetenzbereiche überprüfen, die entwickelt werden sollen" (Grotjahn und Kleppin, 2017: 19). Es ist bis zu einem gewissen Grad möglich, die Fähigkeiten der Lernenden genau und objektiv zu messen. Die sprachlichen Kompetenzen stellen praktisch die Brücke zwischen Wissen und Können dar". In diesem Sinne beschreiben Kompetenzmodelle in der Fremdsprachendidaktik eben auch, welche Ergebnisse am Ende seitens der Lernenden erwartet werden und welche Wege hin zum Erlangen des erforderlichen Wissens und Könnens eingeschlagen werden" (Telc, 2022). Der Hauptzweck besteht darin, sicherzustellen, dass die Lernenden sowohl in vier grundlegenden Sprachkompetenzen als auch in Grammatik und Wortschatz ausgestattet und kompetent sind. Um dieses Ziel zu erreichen,

ist es notwendig, reale Kommunikationssituationen und -möglichkeiten in den Unterricht zu bringen.

Als kompetenzorientierte Aufgaben werden häufig solche inhaltlich fokussierten Herausforderungen und Problemstellungen bezeichnet, an denen sich das zielorientierte Handeln von Lernenden sowohl unterrichtlich gut entwickeln als auch überprüfen lässt (vgl. Vollmer, 2006). “Es sind Aufgaben, die zum einen Teilkompetenzen, zum anderen die Integration von inhaltlichem Wissen und fachlichem Können fördern bzw. erfassen können einschließlich dem dazu notwendigen Einsatz von Methodenkompetenz(en)” (Hu, u. a., 2008: 6). Solche Aufgaben sollten praktisch sein und die Fähigkeiten der Lernenden gut messen können. Jede Kompetenzaufgabe muss gültige, verlässliche und objektive Kriterien haben. In diesem Zusammenhang sollten für jede Aufgabe spezifische Bewertungskriterien und -verfahren festgelegt werden. Es besteht ein Bedarf an Aufgaben, die Sprachkenntnisse und -fähigkeiten genau messen können. Die qualifizierten Aufgaben bereiten den Lernenden auf reale Kommunikationssituationen vor und bieten ihnen die Gelegenheit, die Zielsprache in unterschiedlichen sozialen Kontexten einzusetzen. Aufgaben dienen als Werkzeuge zur Entwicklung der Fähigkeiten der Schüler, wobei das Format und die Qualität der Aufgaben einen maßgeblichen Einfluss auf diese Fähigkeiten haben. Der folgende Abschnitt wird ausführlich auf das aufgabenorientierte Prinzip eingehen und seine Bedeutung sowie seine Anwendung im Fremdsprachenunterricht erörtern.

2.1.2.3 Aufgabenorientierung

Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen, das auch als Task-based Learning oder Task-gestütztes Lernen bekannt ist, hat mit dem Aufkommen des kommunikativen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht an Bedeutung gewonnen. Task-based ist ein Ansatz, der Kommunikationsaufgaben als grundlegend für das Sprachenlernen betont (Bygate et al., 2012). Dieser Ansatz zeichnet sich durch eine starke Fokussierung auf die praktische Anwendung und Kommunikation in der Zielsprache aus, wodurch die Lernenden viel Zeit mit diesen Aktivitäten verbringen. „Der aufgabenorientierte Ansatz ist als angemessene und weltweit verbreiteter Sprachlernansatz zur Vermittlung von Fremdsprachen von der Grundschule bis zur Erwachsenenbildung etabliert“ (Hartmann und Schocker, 2016: 326). “Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen ist Teil der interaktiven und studentenzentrierten Unterrichtsmethoden und trägt durch die Erfüllung der gestellten Aufgaben zum Erlernen einer Fremdsprache bei” (Göçer und Karadağ, 2020: 60). Wie Böttger (2005) erwähnt, wird die Aufmerksamkeit des

Lerners beim Task-based Learning weg vom Lernprozess auf die Erledigung der gestellten Aufgabe als Mittelpunkt des Unterrichts fokussiert. „Aufgabenorientierung heißt, dass die Lernenden die Aufgaben bewältigen können sollen, die einen Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt haben und die auch sprachliches Handeln auch außerhalb des Unterrichts vorbereiten“ (Funk, u. a., 2017: 18). Desgleichen sollte in einer nach diesem Prinzip gelehrten Lehrveranstaltung die Messung und Bewertung der sprachlichen Leistung der Studierenden diesen Ansprüchen gerecht werden. „Aufgaben sind also etwas, wozu man verpflichtet wird: ein Auftrag, den man erledigen soll und der interessant, ehrenvoll oder einfach eine Dienstpflicht sein kann” (Thonhauser, 2012: 9).

Laut Willis (1996) und Borneleit, u. a. (2013) sind Aufgaben eine Reihe von Aktivitäten, die vom Lernenden der Zielsprache für einen kommunikativen Zweck verwendet werden. Beim Tasked Based Learning steht genau dies im Zentrum – nämlich eine Lernaufgabe (task), die den Teilnehmenden durch ihre offene Aufgabenstellung eine individuelle Herangehensweise ermöglicht. Diese Aufgaben sind produkt- und ergebnisorientiert. „Zu den vorrangigen Aufgaben zählt, die Lernenden zu motivieren, sich auf die Bearbeitung einer komplexen Aufgabe einzulassen, in deren Prozess sie ihre sprachlichen Ressourcen zur Bewältigung der Aufgabe nutzen können“ (Hartmann und Schocker, 2016: 326). “Bei der Bearbeitung von Aufgaben verbessern Lernende ihre fremdsprachlichen Fertigkeiten durch kommunikative Aktivität, während Übungen Lernende lediglich auf kommunikative Aktivität vorbereiten” (Finkbeine und Knieriem, 2008: 152).

Im Vordergrund steht, dass die Studierenden ein qualitativ überzeugendes Ergebnis gestalten, anstatt Aufgaben nur im Sinne von richtig oder falsch zu bearbeiten. Es wird erwartet, dass die Aufgaben, die im Unterricht verwendet werden, für die Studenten nutzbringend sind und ihnen helfen, die Sprache zu verwenden. Sie tragen nicht nur zur kognitiven Ebene bei, sondern haben auch positive psychosoziale Aspekte. Nach jeder Aufgabe steigen die Motivation und die Konzentration der Studenten, die Zielsprache im Leben zu verwenden. Man muss den Lernenden von Anfang an Gelegenheiten bieten, ihre erworbenen Kenntnisse in kommunikativ sinnhaften Aufgaben und inhaltsbezogenen Aktivitäten zu erproben. “Natürlich brauchen die Lernenden dafür [für die Kommunikation] Wortschatz, entsprechende Redemittel und Strukturen, auf die sie zurückgreifen können” (Telc, 2022). Aufgabenorientiertes Lernen ermöglicht es den Lernenden, die Sprachkenntnisse zu verwenden, die sie auf ihrem aktuellen Niveau haben. Es gibt Phasen, die befolgt werden müssen, um aufgabenbasiertes Lernen im

Sprachunterricht anzuwenden. “Tasked-Based Learning geschieht immer in drei Phasen: In der ersten Phase wird in die Aufgabe eingeführt und die Teilnehmenden werden auf die Aufgabe vorbereitet” (Telc, 2022). Das kann auch die erst einmal nötige Ausstattung mit entsprechendem Wortschatz oder auch mit Redemitteln sein. Außerdem werden die Lernaufgabe und der Ablauf der Arbeitsphase dabei besprochen (Zeitumfang, welches Ergebnis, Sozialform etc.). Somit erfolgt zunächst eine Bewusstmachung der Aufgabe und ihres Inhalts, wodurch eine Klarheit über die an sie gerichteten Anforderungen entsteht. „Immer mehr Übungen und Aufgaben ohne klares Ziel können den Lernenden demotivieren“ (vgl. Funk, u. a., 2017: 72) „Aufgaben müssen den Lernenden dazu motivieren sich engagiert auf eine Aufgabe einzulassen, da ansonsten Lernen nicht stattfindet“ (Hartmann & Schocker, 2016: 326). Dann folgt die Ausführungsphase, in der sich die Teilnehmenden mit der Aufgabe (task) auseinandersetzen, ein Ergebnis (mündlich oder schriftlich) erschaffen (Poster/ Rollenspiel etc.) und dies den anderen Teilnehmenden präsentieren (Hartmann & Schocker, 2016; Telc, 2022). In dieser Phase werden Aufgaben von Lernenden in unterschiedlichen sozialen Formen ausgeführt. Die abschließende letzte Phase ist enorm bedeutsam. “Hier wird nachbereitet, die Inhalte und Ergebnisse werden reflektiert. Vor allem sprachliche Probleme, Auffälligkeiten oder Fragen, die aufgetaucht sind, werden nun besprochen und zusammengefasst. Ohne diese Nachbereitung kann Tasked Based Learning nicht erfolgreich sein“ (Telc, 2022).

In der letzten Phase werden die Schwierigkeiten der Lernenden, Sprachprobleme und andere verschiedene Probleme im Zusammenhang mit den bewältigten Aufgaben besprochen. Mit anderen Worten, Aufgabenbasiertes Lernen ist eine Methode, eine Fremdsprache durch Handeln zu lernen. Ziel dieses Aufgabenorientierten Fremdsprachenlernens ist es, die Studenten so weit wie möglich mit der Fremdsprache in Kontakt zu bringen und sie zur Beherrschung der Sprache zu befähigen. Mit Hilfe einer Vielzahl von Materialien und unterschiedlichen Zielaufgaben wird eine einzigartige und sinnvolle fremdsprachliche Interaktion ermöglicht.

Wenn es um aufgabenorientierte Bewertung geht, muss man auf die Vorgehensweise und den Lehrprozess des Unterrichts achten. Denn so wie der Fremdsprachenunterricht durchgeführt wird, sollte auch der Mess- und Bewertungsprozess konsequent sein. „Aufgabenorientierte Bewertung stellt die Kompetenz der Lernenden fest, das heißt: wie sie die Sprache in bestimmten Situationen kommunikativ nutzen können“ (Hartmann & Schocker, 2016: 329). In

alltäglichen realen Kommunikationssituationen wird geprüft, ob der Student die Zielsprache angemessen und richtig anwenden kann. Eines der kommunikativen Lernziele ist die Anwendung des Gelernten in realen Kommunikationssituationen. „Die Bewertung ist deshalb transparent hinsichtlich der Kompetenzen, die geprüft werden, kriterienorientiert und von den Studenten intersubjektiv nachvollziehbar“ (Hartmann & Schocker, 2016: 329). Die zu verwendenden Aufgaben sollten in einem Format vorliegen, das das Wissen und die Erfahrung der Studierenden aktiviert wird und sie dadurch involviert werden. Die Bewertung der Studentenleistungen sollte in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Objektivität, Zuverlässigkeit und Fairness erfolgen. Durch die sorgfältige Anwendung dieser Prinzipien im Bewertungsprozess so weit wie möglich können die Ergebnisse der tatsächlichen und zuverlässigen Leistung der Studenten erreicht werden.

Die Qualität der Messung und Bewertung nach diesem Prinzip entscheidet darüber, worauf die Studenten sich konzentrieren und ob sie dabei Erfolge oder Misserfolge haben. Die aufgabenorientierte Bewertung umfasst ein pädagogisches Bewertungsformat. Dieses Format unterstützt den Lernprozess. Evaluation kann in Form von indirektem/direktem Feedback, Selbst- oder Peer-Evaluation erfolgen. Die mündlich oder schriftlich erbrachte Leistung der Lernenden wird von der Lehrkraft nach bestimmten Kriterien oder einem Punktesystem bewertet und anschließend in einer Notenskala übertragen. Diese Kriterien und das Punktesystem können von der Lehrkraft selbst erstellt werden oder von offiziellen Standardprüfungen übernommen werden. Einige Faktoren können sich auf die Fähigkeit der Studenten auswirken, die Aufgaben zu lösen, die nach dem in diesem Abschnitt erörterten Prinzip des aufgabenorientierten Ansatzes verwendet werden. Zu diesen Faktoren können die Vorkenntnisse, Erfahrungen, Interessen und Wissensbestände der Studenten gezählt werden. Ein weiterer Ansatz, der diese Faktoren berücksichtigt und den Studenten in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt, ist die Lernerorientierung.

2.1.2.4 Lernerorientierung

Im Fremdsprachenunterricht steht das Prinzip der Lernerorientierung im Vordergrund, wobei der Student eine zentrale Rolle einnimmt und der Lehrer eine führende Funktion übernimmt, um den individuellen Lernbedürfnissen gerecht zu werden und ein effektives Lernumfeld zu schaffen. Wie Martinez (2016: 244) betont, bedeutet Lernerorientierung grundsätzlich "die gezielte Förderung der Lernerautonomie sowie das Empowerment der Lernenden". "Ab Mitte/ Ende der 70er Jahre setzt ein Perspektivenwechsel ein: der/die Lernende rückt in das Zentrum

der Sprachlehrforschung" (Königs, 2014: 66). Grund dafür war folgende Erkenntnis: „die Lernenden haben mit ihren vielfältigen Charakteristika einen großen Einfluss auf das Fremdsprachenlernen“ (Riemer, 2015: 170). Ein lernerorientierter Unterricht berücksichtigt die Individualität, Interessen und Sprachlernbedürfnisse der Teilnehmenden. Dies bedeutet unter anderem, „dass Lernmaterialien und Arbeitsformen speziell auf die jeweilige Lernergruppe abgestimmt werden und den Lernenden eine Auswahl an verschiedenen Aufgaben und Herangehensweisen geboten wird“ (Borneleit et al., 2013: 11). Aufgrund der individuellen Unterschiede hinsichtlich Interessen, Lerntempo und Lernzielen der Studierenden ist eine adaptive Gestaltung von Lernprogramm, Unterrichtsplanung und Lehrmaterialien unabdingbar. Die Ziele und Leistungen des Fremdsprachenunterrichts sollten im Vorfeld festgelegt werden, um die Bedürfnisse und Defizite der Studierenden zu ergänzen. Diese Punkte müssen bei der Planung und Durchführung von Fremdsprachenunterricht beachtet werden. Nach diesem Prinzip sollten diese individuellen Unterschiede zum Zeitpunkt der Messung und Bewertung von Sprachfertigkeiten bei der Erstellung des Test-/Prüfungsaufbaus, der Aufgaben und Bewertungskriterien berücksichtigt werden. Der Fokus dieses Prinzips soll sicherstellen, dass die „[…] Unterrichtsinhalte, Anspruchsniveau und Unterrichtstempo […]“ auf die Bedürfnisse und Bedingungen der Lernenden abgestimmt sind (Helmke, 2006; zitiert nach Kniffka & Siebert-Ott, 2010: 106).

Die Unterrichtsgestaltung richtet sich dabei zum Beispiel auf die individuelle Inhaltsauswahl, das Lerntempo und das Aufgabenniveau. „Angestrebt ist der selbstständige Lerner, der im Rahmen des Unterrichts durch eine erhöhte Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit, Reflexion und Kontrolle seine passive Rolle aufgibt und zum aktiven Mitgestalter des Lernprozesses wird. Damit ändern sich auch die Rolle und das Selbstverständnis des Lehrers“ (Storch, 2008: 22). Mit der Orientierung der inneren Haltung der Lehrperson auf die Schüler*innen „wird die Individualität und Personalität der Schüler*innen anerkannt“ (Schröder, 2002: 153). Daher kann durch den Einsatz alternativer Mess- und Bewertungstechniken das Potenzial der Studierenden aufgedeckt werden. Der Einsatz variierender alternativer Techniken sowie die Evaluation ihrer Wirksamkeit anhand differenzierter Instrumente kann einen entscheidenden Beitrag zur Förderung der Lernprozesse und zur Kompetenzentwicklung der Studierenden leisten. In diesem Fall werden die Studierenden keiner einheitlichen Messung und Bewertung ausgesetzt. Aus diesen Aussagen geht hervor, dass dieses Prinzip einen lernerzentrierten Fremdsprachenunterrichtsansatz aufweist und dass Testkonstrukt, Aufgabentypen und Bewertungskriterien festgelegt werden

sollten, indem die individuellen Unterschiede der Studenten zum Zeitpunkt der Messung und Bewertung der Sprachkompetenzen berücksichtigt werden.

Folglich müssen die Mess- und Bewertungsprozesse und -techniken in die gleiche Richtung gehen, wie der Fremdsprachenunterricht gelehrt wird. Messung und Bewertung ohne Berücksichtigung individueller Unterschiede, der Bedürfnisse der Studenten und der Unterrichtsziele durchgeführt werden, wird es nicht nutzbringend und effektiv sein. Im nächsten Abschnitt wird die Aufmerksamkeit auf ein weiteres wichtiges Prinzip gelenkt, nämlich die Mehrsprachigkeit, und wie dieses Prinzip dazu beitragen kann, die Lehr- und Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht noch erfolgreicher zu gestalten.

2.1.2.5 Mehrsprachigkeit

Ein weiteres zentrales methodisches Prinzip stellt die Förderung der Mehrsprachigkeit dar. Wie der Name schon sagt, ist Mehrsprachigkeit die Verwendung von zwei oder mehreren Sprachen durch eine Person in der Gesellschaft. Der Duden (2023) definiert den Begriff als Fähigkeit, mehrere Sprachen zu sprechen.

> Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt (Neuland & Peschel, 2013: 230).

"Die Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren" (GER, 2001: 17). Man kann verschiedene Sprachen verwenden, um sich in verschiedenen Lebenssituationen zu verständigen. Nach Tüm (2022: 78) bezeichnet „Mehrsprachigkeit die Fähigkeit von Einzelpersonen oder Gruppen, sich in mehreren Sprachen auszudrücken und erfolgreich zu kommunizieren". Auch Saydı (2013: 278) versteht darunter „die Nutzung anderer Sprachen als der Erstsprache auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus, je nach Ziel und Kommunikationssituation". „Das Prinzip [Mehrsprachigkeit] berücksichtigt, dass Lernende zumeist bereits mit Sprachkenntnissen und Sprachlernerfahrungen aus früheren Lernprozessen in den Unterricht kommen" (Ballweg, u. a., 2017: 66). In diesem Zusammenhang ist Mehrsprachigkeit die Fähigkeit des Einzelnen, sich

im täglichen Leben mit den ihm bekannten Sprachen, unabhängig vom Sprachniveau, abgesehen von seiner Muttersprache, zu verständigen und auszudrücken. “Dieses didaktisch-methodische Prinzip [Mehrsprachigkeit] fordert, dass der Sprachunterricht die vorhandenen Sprachenkenntnisse und Sprachlernerfahrungen der Lernenden miteinbezieht “(Lundquist Mog und Widlok 2015, 190). “Der Unterricht soll deshalb im Sinne der Mehrsprachigkeitsorientierung an den Sprachlern- und Kommunikationserfahrungen der Lernenden anknüpfen” (Borneleit, u. a., 2013: 11). Nach Janikova (2012: 115) soll „das Erlernen weiterer Sprachen im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik dadurch effektiver gemacht werden, dass man Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen feststellt und sie im Unterricht systematisch nutzt“. Dadurch wird sichergestellt, dass Bezüge zur Zielsprache hergestellt und das Gelernte sprachlich verknüpft wird. Bei einem auf Mehrsprachigkeit basierenden Fremdsprachenunterricht müssen auch Sprachkompetenzen gemessen und entsprechend bewertet werden. Zur Durchführung des mehrsprachigen Fremdsprachenunterrichts müssen das Lernprogramm, der Lehrplan, der Unterrichtsplan und die anzuwendenden Methoden und Techniken, die Ziele, die Messungs- und Bewertungsverfahren sowie die Zielgruppe vollständig festgelegt und gut gestaltet werden.

Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts ist die Lerneraktivierung ein weiteres Prinzip, das dazu beiträgt, die Schüler in den Lernprozess aktiv einzubeziehen. Die Aktivierung der Lernenden erfolgt durch vielfältige Methoden und Strategien, die den Unterricht dynamischer und effektiver gestalten. Der folgende Abschnitt widmet sich der Lerneraktivierung und ihrer potenziellen Bedeutung für eine Bereicherung des Fremdsprachenunterrichts.

2.1.2.6 Lerneraktivierung

Nach den zentralen Grundsätzen des modernen Fremdsprachenunterrichts folgt ein weiteres Prinzip, die „Lerneraktivierung“. Wie aus dem Namen des Konzepts hervorgeht, handelt es sich um einen Ansatz handelt, der sich auf die Aktivierung der Lernenden konzentriert. „Lerneraktivierung als didaktisches Prinzip basiert auf der Annahme, dass Lernende durch aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff eine tiefere Verarbeitung und damit bessere Lernergebnisse erreichen können“ .Es lässt sich sagen, dass es sich um ein Prinzip handelt, an dem die Studenten aktiv am Unterricht teilnehmen und der gegenseitigen Interaktion Bedeutung beimessen. „Die Lerneraktivierung, unter der der aktive Spracherwerb verstanden wird, der sich stark von der direktionalen Sprachvermittlung unterscheidet“ (vgl. Hölscher u. a. 2006: 6), gehört zu den wichtigsten Prinzipien des modernen DaF-Unterrichts. Für eine

erfolgreiche Lerneraktivierung können unterschiedliche Sozialformen und Arbeitsformen angewendet werden, damit man die Interaktionen zwischen den Lernenden erhöhen kann. Ähnlich wird dieses Prinzip wie folgt definiert.

> Lerneraktivierung bedeutet, dass sich Lernende aktiv in den Unterricht einbringen können, z.B. indem sie ihre Vorkenntnisse einbringen, Fragen stellen, Lernziele und Unterrichtsthemen auswählen, sich mit der Sprache auseinandersetzen, Regeln selbst finden und überprüfen, eigenständig ihren und den Lernerfolg anderer kontrollieren und evaluieren und auch organisatorische und lernsteuernde Aufgaben bis hin zu Lehraktivitäten übernehmen (Funk, u. a. 2017:21).

Bei der Leistungsbewertung der nach diesem Ansatz ermittelten Lernziele müssen Messtechniken in die gleiche Richtung eingesetzt werden. Die Aufgabe der Lehrkräfte ist, den Unterricht so zu gestalten, dass die Studenten aktiv am Unterricht beteiligt sind und ihren eigenen Lernerfolg konstruieren und für ihr eigenes Lernen verantwortlich sind. Auch die Unterstützung des selbstständigen Lernens und die Bereitstellung von unterstützenden Instrumenten für die Studenten innerhalb und außerhalb des Unterrichts gehören zum Bereich des autonomen Lernens.

Im nächsten Teil wird die Förderung von Lernerautonomie erläutert und beschrieben, wie sie die Bildungs- und Evaluationsprozesse im Fremdsprachenunterricht beeinflusst.

2.1.2.7 Förderung von Lernerautonomie

Im vorherigen Abschnitt wurden Aspekte des Prinzips „Lerneraktivierung“ herausgearbeitet, die für die Fremdsprachendidaktik und die Evaluation von besonderer Relevanz sind. In diesem Teil steht ein weiteres wichtiges Prinzip „Förderung von Lernerautonomie” im Vordergrund. In der Fachliteratur befinden sich viele Definitionen zum autonomen Lernen. Lernerautonomie ist nach Holec (1985) ein Mittel, um die erwachsenen Lernenden zu befähigen, für ihr eigenes Lernen Verantwortung zu übernehmen, damit sie freie Wesen in ihrer Gesellschaft sein können. Aus dem Zitat kann entnommen werden, dass die Lernenden die Verantwortung des eigenen Lernens übernehmen und die Kontrolle über das eigene Lernen ausüben. „Um die Freiräume im Unterricht sinnvoll nutzen zu können, ist es relevant, dass die Lernenden Verantwortung für ihr Sprachlernen übernehmen und es selbstständig und zielbewusst gestalten“ (Ballweg, u. a., 2017: 66). „Durch die Förderung von Lernerautonomie sollen

Lernende dabei unterstützt werden, bewusst und selbstreflexiv mit ihrem eigenen Lernen umzugehen und dies den persönlichen Lernvoraussetzungen entsprechend anzupassen“ (Ende, u. a. 2023: 30). Die Voraussetzung dafür ist, „dass Lernende in der Lage sind, systematisch beim Lernen vorzugehen, Lernstrategien auszuwählen und sinnvoll einzusetzen“ (Ballweg, u. a., 2017: 66). Bei der Förderung der Lernerautonomie spielen die Lehrkräfte eine zentrale Rolle. Sie haben viele Aufgaben wie z.B. die Bestimmung der Lernziele, Unterrichtsplanung und -gestaltung, methodische Vielfalt, Messung und Bewertung der Sprachleistungen. Deswegen müssen sie den Unterricht so gestalten, dass die Studenten selbst etwas entdecken, individuell ihren Lernfortschritt regulieren und selbst evaluieren können. In dieser Hinsicht sollten unterrichtsmethodische Entscheidungen und Verfahren von Anfang an darauf abzielen, die bei den Lernenden vorhandenen sprachlichen Wissensbestande und Sprachlernerfahrungen möglichst effektiv zu nutzen (Ballweg, u. a., 2017; Ende, u. a. 2023).

Im Zusammenhang mit der Förderung von Lernerautonomie gewinnen Methoden wie die Selbsteinschätzung und das Sprachportfolio an Bedeutung. Diese Methoden unterstützen das individuelle Lernen und ermöglichen es den Lernenden, ihre individuell erworbenen Informationen in ihrem eigenen Lerntempo zu überprüfen und zu dokumentieren. Durch die Nutzung vorhandenen Wissens und der Sprachlerngewohnheiten der Studierenden kann effektiv zum Erlernen neuer Sprachen beigetragen werden.

Der Lerner kann es den eigenen Bedürfnissen bzw. einer gegebenen Lernsituation entsprechend für seine Selbsteinschätzung individuell verwenden. Das bezeichnet man als Selbstevaluation: „Selbsteinschätzung ist bei der Förderung von Lernerautonomie ein zentrales Thema und hat mehrere Funktionen. Sie dient zur Bedarfsanalyse, zur Reflexion, zur Steuerung des autonomen Lernprozesses und zu dessen Evaluation“ (Tassinari, 2010: 124). Da jedoch die Selbsteinschätzung – sowohl der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen als auch der Lernkompetenzen – besonders erfahrungsgemäß leicht dazu tendieren, sich zu überschätzen oder zu unterschätzen, ist es besonders entscheidend, die Selbsteinschätzungspraxis in autonomisierenden Lernprozessen explizit zu integrieren und sie pädagogisch zu begleiten, z.B. durch die Sprachlernberatung, oder durch Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit im Unterricht und sie immer wieder zu üben (vgl. Rampillon, 2003). Andererseits soll der Lerner auch die Möglichkeit haben, seinen Lernprozess bis zu einem gewissen Grad steuern zu können (Tassinari, 2010). Aus diesen Ausführengen geht hervor, dass die Selbstevaluation somit ein integraler Bestandteil der Förderung von Lernerautonomie ist. Durch die Nutzung von

Instrumenten zur Selbstevaluation im Fremdsprachenlernprozess kann die Förderung von Lernerautonomie verbessert werden.

In der postmodernen Fremdsprachenausbildung (FSU) rückt die Evaluation laut Kaikkonen (2002: 304) „weg von traditionellen Tests und Klausuren und hin zur Förderung von Lernerautonomie und Authentizität“. Hierbei übernimmt der Lernende eine entscheidende Verantwortung für sein eigenes Lernen, die Beurteilung seiner sprachlichen Leistungen und Lernstrategien sowie die Gestaltung seiner zukünftigen Bildung und Karriere.

Nach der Erörterung der Bedeutung und Auswirkungen der Förderung von Lernerautonomie im Kontext des Fremdsprachenunterrichts folgt nun die Auseinandersetzung mit dem Prinzip der Interaktionsorientierung. Dieses Prinzip betont den aktiven Austausch von Informationen und Ideen zwischen den Lernenden, wodurch die Kommunikationsfähigkeiten und das soziale Verständnis gefördert werden. Im Folgenden wird genauer die Interaktionsorientierung beleuchtet und wie sie die Messung und Bewertung von Sprachfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht beeinflusst.

2.1.2.8 Interaktionsorientierung

Ein weiteres didaktisches-methodisches Prinzip ist die Interaktionsorientierung. Wie der Name des Prinzips sagt, liegt der Fokus auf die aktive Kooperation und Beteiligung am Unterricht. In der Fremdsprachendidaktik wird die Interaktion als "Oberbegriff zur Bezeichnung wechselseitiger Handlungsprozesse, die bewusste und unbewusste Faktoren sowie verbale und nonverbale Elemente miteinschließen" betrachtet (Schwab, Hoffmann & Schön 2017: 7). „Insbesondere im Sprachunterricht wird Interaktion als zentraler Bestandteil des Sprachenlernens und -lehrens angesehen“ (Sundari, 2017: 150). „Interaktionsorientierung heißt, dass die Lernenden im Unterricht durch unterschiedliche Aufgabenstellungen dazu angeregt werden sollen, in einem sozialen Kontext miteinander zu kooperieren“ (Ende, u. a. 2023: 29). Dadurch lernen die Lernenden, mit anderen zu arbeiten und gemeinsam etwas zu lernen. Dazu braucht man Übungen und Aufgaben, die so angelegt werden, dass die Lernenden miteinander interagieren müssen. „Interaktionsgeleitete Aufgaben und Übungen im Fremdsprachenlernen rufen Lernende zur Aufnahme konkreter Handlungsmuster auf und können die Entwicklung von unterschiedlichen sprachübergreifenden Kompetenzen fördern“ (Barić, Kic-Drgas, & Serena, 2019: 297). Deren Inhalte sollten für Lernenden von Bedeutung sein, damit man Interesse bei ihnen wecken kann. „Dies kann durch Partnerübungen erfolgen,

in denen man nach fehlenden Informationen fragt, oder durch Rollenspiele, in denen etwas ausgehandelt wird“ (Funk, u. a. 2017: 19). Außerdem ist es vorteilhaft, die Inhalte aus der Erfahrungs- und Lebenswelt der Lernenden in den Unterricht mitzubringen. Eine andere Möglichkeit, im Unterricht zu interagieren, ist der Einsatz verschiedener Sozialformen wie Partner- oder Gruppenarbeit. Der auf Interaktion aufgebaute Unterricht schafft einen Raum für die sprachliche Auseinandersetzung der Studenten. „Für uns ist die Qualität der Interaktion, d.h. der sozialen Beziehung und der Kommunikation zwischen den Lernenden und Lehrenden untereinander, und die aktive Beteiligung der Lernenden am Unterricht entscheidend für die Qualität des Unterrichtsergebnisses“ (vgl. Funk, u. a. 2017: 18). In diesem Sinne erweist sich die aktive Teilnahme am Unterricht als das wichtigste Merkmal dieses Prinzips.

Ein weiteres Merkmal des interaktionsorientierten Unterrichts ist, dass er die Kommunikation unter den Studierenden fördert. Nach Boeckmann (1997: 6) ist die Interaktion im didaktischen Sinne mit Kommunikation eng verbunden. „Das Lernziel jedes Fremdsprachenunterrichts besteht darin, sowohl die interaktionale als auch kommunikative Kompetenz bei Lernenden zu entwickeln, damit sie fehlerlos die gelernte Fremdsprache in unterschiedlichen lebensnahen Kommunikationssituationen verwenden können“ (vgl. Kovbasyuk, 2022: 175). Je mehr Aktivitäten die Kommunikation zwischen den Studenten verbessern, desto intensiver wird die Interaktion im Klassenraum sein.

Die betonten Zitate verdeutlichen, dass die Interaktion und Zusammenarbeit unter den Studierenden im Mittelpunkt dieses Prinzips stehen. Als Lehrkräfte sind wir daher gefordert, verschiedene Instrumente einzusetzen, um diese wesentlichen Aspekte zu messen und zu bewerten. Die Beurteilung von Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten erfordert eher einen prozessorientierten Ansatz als einen produktorientierten. In diesem Kontext sollten die entwickelten oder verwendeten Tools darauf ausgerichtet sein, die sprachlichen Leistungen der Studierenden während des Lernprozesses zu bewerten.

Nach der Betrachtung der Bedeutung der Interaktionsorientierung und ihres Einflusses auf die Bewertung von Sprachfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht erfolgt nun die Auseinandersetzung mit dem Prinzip der interkulturellen Orientierung.

2.1.2.9 Interkulturelle Orientierung

Das Erlernen einer Fremdsprache bedeutet gleichzeitig, sich der Zielkultur anzunähern. Die Sprache selbst dient als Mittel zur Kommunikation und eröffnet dem Fremdsprachenlernenden

die Möglichkeit, mit einem Sprecher der Zielsprache, der gleichzeitig auch Repräsentant einer anderen Kultur ist, zu interagieren. „Um interkulturell kompetent handeln zu können, muss den Lernenden bewusst werden, dass ihre Denk- und Verhaltensmuster sowie ihr gesamtes Wertesystem kulturell geprägt sind“ (Djemai-Runkel, 2014: 218). Aus dieser reflektierten Haltung gegenüber der eigenen Weltkonstruktionen heraus, erlangt das Individuum eine gewisse Distanz zu diesen (Außenperspektive), welche es ihm wiederum ermöglicht, sich kulturell divergierenden Wertesystemen anzunähern, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und schließlich mit ihnen zu interagieren (vgl. Bredella, 1999: 111). Diese Interaktion wird die Motivation und Begeisterung der Studierenden für das Erlernen der Zielsprache steigern. Hierbei geht es um die Integration von Sprach- und Kulturlernen. In dieser Hinsicht müssen Studierende interkulturell lernen und kommunizieren.

Um diese Voraussetzungen zu schaffen, steht das Prinzip“ interkulturelle Orientierung“ im Vordergrund. Das Prinzip stellt das interkulturelle Lernen der Studierenden, die Kultur der Zielsprache und die Übertragung ihrer Werte und Einstellungen in den Mittelpunkt. „Die interkulturelle Orientierung berücksichtigt, dass sprachliches Handeln immer in kulturell geprägte soziale Kontexte eingebunden ist“ (Ende, u. a. 2023: 30). Daher muss man die sprachlichen Handlungen anbieten, in denen die Lernenden kulturelle Prägung erfahren können. „Im Fremdsprachenunterricht vermittelt man die Aspekte der eigenen und der fremden Kultur, das unbedingte Wissen, was den Lernenden ermöglicht, alle Unterschiede und Zusammenhänge zwischen den beiden Kulturen zu finden, sie angemessen zu interpretieren und zu verstehen“ (Walkowska, 2018: 189). Der Besitz solcher Kenntnisse und solchen Wissens ermöglicht den Lernenden, sich innerhalb und gegenüber einer Zielsprachenkultur offen zu verhalten und dabei fähig und bereit zu sein, vor diesem Hintergrund seine eigene Kultur kritisch zu reflektieren (vgl. Leupold, 2007: 277). Auf diese Weise lernen die Studierenden, den Fremden sensibler zu verstehen, Empathie gegenüber Fremden zu entwickeln und die Zielkultur vorurteilsfrei zu erkennen. In diesem Sinne ist die Fremdsprache ein Mittel für die Erkenntnis der Zielkultur.

Im Rahmen der Messung und Bewertung erfordert dieses Prinzip auch die Evaluation des Verständnisses und die Anwendung interkultureller Aspekte. Indem man diese Aspekte in Prüfungen und Evaluationen integriert, kann man sicherstellen, dass der Fremdsprachenunterricht nicht nur auf sprachliche Fähigkeiten abzielt, sondern auch darauf, interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln. Die Einbindung von interkultureller Orientierung

in Prüfungen und Tests eröffnet Möglichkeiten, nicht nur die Sprachkompetenz zu evaluieren, sondern auch die Fähigkeit der Lernenden, sich in kulturell vielfältigen Kontexten zu bewegen. Dies trägt dazu bei, eine umfassendere interkulturelle Kompetenz zu entwickeln, die über den reinen Spracherwerb hinausgeht.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die interkulturelle Orientierung versucht, die sprachlichen Aktivitäten in kulturellen Situationen zu berücksichtigen. Die Hauptrolle spielt hierbei das Wahrnehmen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zum kommunikativen Handeln im Unterricht. Im Anschluss an die Auseinandersetzung mit der interkulturellen Orientierung im Fremdsprachenunterricht richtet sich der Fokus auf ein weiteres zentrales didaktisches Prinzip: die Integration digitaler Medien. Dieses Prinzip hebt die Relevanz digitaler Technologien für das Fremdsprachenlernen hervor. Im Folgenden wird dargestellt, inwiefern der gezielte Einsatz digitaler Medien sowohl den Unterricht als auch die Bewertung sprachlicher Kompetenzen beeinflussen kann.

2.1.2.10 Integration digitaler Medien

Die Integration digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht stellt ein bedeutsames Prinzip dar, da wir uns in einer Ära der Digitalisierung befinden. Es existieren vielfältige digitale Medien, welche sich zum Vorteil des Fremdsprachenlernens nutzen lassen. In Schulen, Hochschulen, sowie in der beruflichen Aus- und Weiterbildung sind digitale Medien fester Bestandteil der Lernumgebung (Stegmann, u. a., 2018). Die Nutzung digitaler Medien ermöglicht es den Lernenden, im Unterricht im Internet zu recherchieren, Informationen auf deutschsprachigen Webseiten zu suchen und auf multimediale Ressourcen zuzugreifen. Neue Medien üben eine zunehmend prägende Wirkung auf das Sprachlernverhalten aus (Feigl, 2017). Der Mehrwert digitaler Medien für das Sprachenlernen liegt in ihrer Fähigkeit, die Lernenden zu motivieren, Spaß zu bereiten, die Interaktion im Unterricht zu fördern, transparente Ergebnisse zu erzielen und eine nahtlose Integration in den Unterrichtsprozess zu ermöglichen.

Die effektive Nutzung digitaler Medien erfordert, dass alle Lernenden die Fähigkeit zur selbstgesteuerten Aneignung von Wissen besitzen. Die Entwicklung von Medienkompetenz ist von Bedeutung, um digitale Medien kritisch zu bewerten und verantwortungsbewusst einzusetzen. Es ist zu betonen, dass digitale Kompetenz eine wesentliche Kernkompetenz des 21. Jahrhunderts darstellt und auch auf den Prozess des Lehrens und Lernens von Deutsch als

Fremd- und Zweitsprache Auswirkungen hat (Biebighäuser, u. a., 2020). Die stetig zunehmende intensive Nutzung digitaler Medien, insbesondere durch die jüngere Generation, hat zur Herausbildung des Konzepts der "Digital Natives" geführt (Würffel, 2020: 220). Diese Generation, die mit Smartphones aufgewachsen ist, sieht die Welt durch eine technologische Linse und weist ein "App-Denken" auf, in dem Handlungen als algorithmische Prozesse betrachtet werden, die zu vorhersehbaren Ergebnissen führen (Ascherl und Ballis, 2017). Dies lässt den Schluss zu, dass die Fremdsprachenlerngewohnheiten dieser Generation durch spezifische Merkmale geprägt sind, die sich von früheren Generationen unterscheiden.

Fremdsprachliche und mediale Kompetenzen sind essenziell, um an der gesellschaftlichen Teilhabe sowie an Bildungs- und Berufsqualifikationen teilzuhaben (Brunsmeier, 2022). Digitale Medien dienen als Fenster zur Welt und erlauben es bereits jungen Fremdsprachenlernenden, sich weltweit zu vernetzen und in Zusammenarbeit zu interagieren (Brandt, u. a., 2020). Eine erfolgreiche Integration digitaler Medien erfordert eine sorgfältige Auswahl und Integration von digitalen Materialien, die die fachspezifischen Kompetenzen der Lernenden unterstützen. Wie von Brunsmeier (2022: 126) hervorgehoben, „ist es unerlässlich, klare Kriterien zu definieren, um die Auswahl digitaler Materialien zu unterstützen, die einen kommunikativen Ansatz im digitalen Deutschunterricht fördern“. Die gezielte Nutzung digitaler Medien eröffnet den Lernenden neue Horizonte und Chancen, um ihre Fremdsprachenkenntnisse zu erweitern und ihre interkulturelle Kompetenz zu stärken, was sie in ihrer persönlichen Entwicklung und beruflichen Zukunft positiv beeinflussen kann.

Digitale Medien spielen nicht nur eine Rolle im Fremdsprachenlernen und -lehren, sondern können auch effektiv in der Phase der Messung und Evaluation eingesetzt werden. Es existieren zahlreiche digitale Tools, die für die Messung und Bewertung genutzt werden können. Diese Tools bieten Lehrern verschiedene Vorteile, wobei Zeitersparnis, reduzierter Arbeitsaufwand und geringe Kosten besonders hervorstechen. Die Einbindung digitaler Medien in die Phase der Messung und Bewertung sprachlicher Leistungen von Lernenden eröffnet zahlreiche Möglichkeiten, Prüfungen, Tests und Evaluierungen zeitgemäß, effizient und zielgerichtet zu gestalten. Im Vergleich zu herkömmlichen Prüfungs- und Testmethoden können mit digitalen Tools viele verschiedene und reichhaltige Aufgaben, Übungen, Tests und E-Portfolios vorbereitet werden. Die Lehrkräfte können auch durch digitale Plattformen Online-Feedback und –Bewertung für die Studentenleistungen geben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Einbindung digitaler Medien eine zentrale Funktion im Fremdsprachenunterricht übernimmt und das sprachliche Handlungspotenzial der Lernenden auf vielfältige Weise fördert. Eine sorgfältige Planung, die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Lernenden und die Förderung der Medienkompetenz sind entscheidend, um die Effektivität dieser Integration zu gewährleisten. Die Nutzung digitaler Medien eröffnet neue Wege für interaktive und unterhaltsame Lehrmethoden, welche das Sprachenlernen bereichern und die Motivation der Lernenden fördern können.

2.1.3 Zwischenbilanz

Die bisherige Betrachtung der didaktisch-methodischen Prinzipien im Fremdsprachenunterricht verdeutlicht eine facettenreiche Landschaft, in der verschiedene Ansätze miteinander verknüpft sind, um ein effektives und ganzheitliches Sprachenlernen zu ermöglichen.

Rekapitulierend lässt sich sagen, dass die in diesem Teil erörterten methodische-didaktischen Prinzipien ein guter Leitfaden für den Fremdsprachenunterricht sind. Dank ihren hohen Merkmale lassen sich diese zehn Prinzipien leichter an die spezifischen Unterrichtsbedingungen anpassen. Didaktisch-methodische Prinzipien ergänzen einander, z.B. Handlungsorientierung bereitet Lernende darauf vor, in authentischen Situationen zu lesen, schreiben und interagieren. Ein handlungsorientierter Unterricht führt Lernende in reale Kommunikationssituationen, basierend auf der Idee der Lernerorientierung. Aus dieser Perspektive können die Prinzipien sich gegenseitig unterstützende und ergänzende Aufgaben übernehmen und zu einer kontrollierten, erfolgreichen und effektiven Durchführung des Fremdsprachenlernens beitragen. Darüber hinaus sind diese Prinzipien wie ein Rezept für eine Lektion für Lehrkräfte, die versuchen, Möglichkeiten anzubieten, die Fremdsprache effektiv und abwechslungsreich zu lehren.

Die Kompetenzorientierung betont die Entwicklung umfassender Fähigkeiten in den Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Der Fokus liegt nicht nur auf der bloßen Vermittlung von Wissen, sondern auf der Entwicklung von kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen. Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien orientieren sich an realen Aufgaben und Situationen, die den Lernenden ermöglichen, ihre sprachlichen Fertigkeiten in authentischen Kontexten anzuwenden. Der Fokus auf aufgabenbasierte Lernaktivitäten hat eine tiefgreifende Veränderung in der Art und Weise herbeigeführt, wie Fremdsprachen unterrichtet

und erlernt werden. Statt sich auf isolierte Grammatikregeln oder Vokabellisten zu konzentrieren, steht die Anwendung der Sprache in konkreten, realitätsnahen Kontexten im Mittelpunkt. Das Prinzip der Lerneraktivierung hebt die Bedeutung der aktiven Einbindung der Lernenden hervor. Durch handlungsorientierte Aufgaben und authentisches Material wird nicht nur die Motivation gesteigert, sondern auch eine nachhaltige Verankerung der Sprachkenntnisse ermöglicht. Die Förderung von Lernerautonomie unterstützt die Eigenverantwortung der Lernenden für ihren Lernprozess. Diese Selbststeuerung geht über den reinen Wissenserwerb hinaus und zielt darauf ab, dass die Lernenden bewusst und zielgerichtet mit ihrem eigenen Lernen umgehen können. Die Selbstevaluation und -reflexion spielen eine zentrale Rolle, um die Lernenden bei der Entwicklung ihrer Autonomie zu unterstützen. Das Prinzip der Interaktionsorientierung fokussiert auf den aktiven Austausch zwischen den Lernenden. Durch kooperative Aufgaben und Interaktionen werden nicht nur die Kommunikationsfähigkeiten gefördert, sondern auch die Entwicklung von sozialen Kompetenzen unterstützt.

Die Interkulturelle Orientierung hebt die Verbindung zwischen Sprache und Kultur hervor. Das Bewusstsein für kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten wird als Schlüsselkomponente betrachtet, um nicht nur sprachliche, sondern auch interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln. Die Integration digitaler Medien repräsentiert einen zeitgemäßen Schritt im Fremdsprachenunterricht. Der gezielte Einsatz von digitalen Ressourcen fördert nicht nur die Motivation, sondern ermöglicht auch flexible und individualisierte Lernwege. Die Entwicklung von Medienkompetenz ist dabei zentral. Insgesamt verdeutlichen diese Prinzipien, dass ein moderner Fremdsprachenunterricht weit über die bloße Vermittlung von Vokabular und Grammatik hinausgeht. Er zielt darauf ab, die Lernenden als aktive, eigenverantwortliche und interkulturell kompetente Sprachnutzer zu entwickeln, die in der digitalen Welt erfolgreich agieren können. Der Erfolg dieses umfassenden Ansatzes hängt von einer ausgewogenen Integration dieser Prinzipien sowie einer kontinuierlichen Anpassung an die Bedürfnisse der Lernenden ab. Die Förderung der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht betont die positiven Effekte des Erlernens mehrerer Sprachen. Der Unterricht berücksichtigt die bereits vorhandenen Sprachkenntnisse der Lernenden und integriert diese in den Lernprozess.

Es wurden die Merkmale, der Fokus und die didaktische Perspektive jedes Prinzips erläutert. Die Beiträge von jedem Prinzip sowohl zur Fremdsprachendidaktik und als auch zur Messung

und Bewertung der Sprachfertigkeiten wurden dargestellt. Fremdsprachenunterricht, der nach den hier beschriebenen didaktisch-methodischen Konzepten durchgeführt wird, muss auch im Hinblick auf die Leistungsmessung- und Bewertung neue Verfahren entwickeln. Es ist äußerst zentral, dass sich die Forschung auf die Messung und Bewertung der Studentenleistungen je nach Prinzip fokussiert, damit diese davon profitieren können.

Um einen modernen Fremdsprachenunterricht durchzuführen, ist es vorteilhaft, die Messung und Bewertung mit den heutigen modernen Mess- und Bewertungstechniken, digitalen und alternativen Messinstrumenten durchzuführen. Auf diese Weise erhalten die Lehrer ein genaueres Bild über die Leistungsergebnisse der Lernenden und ihre Stärken und Schwächen und die Informationen darüber, ob und in welchem Umfang sie die Lernziele erreicht haben. Lehrkräfte können mit diesen Informationen ihren Unterricht fachlich und pädagogisch lenken sowie langfristig weiterentwickeln.

Die Prinzipien, die unterschiedlicher Art sind, können je nach Art des Unterrichts, der Zielgruppe, den Lernzielen und der Bildungspolitik unterschiedlich sein. An dieser Stelle ist es die Aufgabe der Lehrkräfte, den Unterricht effizient und gewinnbringend durchzuführen. Es ist vorteilhaft, verschiedene methodische und didaktische Prinzipien anzuwenden, die die Studenten motivieren und Sprachlernstrategien vermitteln. Das im Unterricht zu verwendende oder zu übernehmende Prinzip sollte unter Berücksichtigung der Meinungen von Lehrern und Lernenden sowie unter Berücksichtigung der Lern- und Lehrziele ausgewählt werden. Gleichzeitig spiegeln sich der nach diesen Grundsätzen erstellte Unterrichtsplan und Lehrprozess direkt in der Test- und Prüfungsstruktur des jeweiligen Unterrichts wider. Der zu erstellende Test oder die Prüfung spiegeln auch die Lernziele, die Methoden und Vorgehensweisen des Unterrichts sowie das Curriculum wider.

Es wurde ersichtlich, dass jedes dieser methodischen Grundprinzipien, die eine Seitenerweiterung des kommunikativen Ansatzes sind, seine eigene Mess- und Bewertungsdynamik hat. Beispielsweise wird es bei der Messung und Bewertung eines handlungsorientierten Unterrichts nicht funktionieren, eine statisch-passive Messung und Bewertung vorzunehmen. In diesem Sinne ist es notwendig, verschiedene Mess- und Bewertungsmethoden tiefer detailliert zu kennen, im Unterricht anzuwenden und den Lernenden Feedback zu geben. Dafür muss man die Merkmale und Konzepte der oben beschriebenen Prinzipien gut kennen und muss auch hinsichtlich der Leistungsmessung und -

ewertung neue Verfahren entwickeln. In dieser Hinsicht werden im nächsten Abschnitt Prüfen, Testen und Evaluieren im Fremdsprachenunterricht erörtert

2.2 Prüfen, Testen und Evaluieren im Fremdsprachenunterricht

Im Zusammenhang der Lehre und des Curriculums nehmen Prüfen, Testen und Evaluation eine zentrale Rolle ein. Diese Begriffe nehmen eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht ein, da sie dazu dienen, den Fortschritt und die Leistungen der Lernenden zu beurteilen. Bevor die konkrete Bedeutung, die Zwecke und Funktionen dieser Begriffe betrachtet werden, empfiehlt es sich, zunächst einen genaueren Blick auf deren Definitionen zu werfen. Nach dem Duden (2023) bedeutet das Prüfen, durch entsprechende Aufgabenstellungen oder Fragen die Kenntnisse einer Person, Fähigkeiten und Leistungen auf einem bestimmten Gebiet festzustellen. Testen bedeutet das Herstellen einer standardisierten Beobachtungssituation, in der alle Probanden (Personen, die getestet werden) unter gleichen Bedingungen versuchen, die gleiche Aufgabenstellung zu lösen (Kleber, 1979; zitiert nach Albers & Bolton, 1995: 60). Der Begriff Evaluation stammt von dem lateinischen Wort "valor" ab, d. h. Wert, und der Vorsilbe e/ex, d. h. aus. Zusammen bedeutet dies 'einen Wert aus etwas ziehen', also eine Bewertung vornehmen (Stockmann, 2004). Demnach ist Evaluation im Sinne des englischen Begriffs „assessment“ zu verstehen und stellt damit einen Oberbegriff für die Prozesse des Prüfens und Testens dar (Grotjahn und Kleppin, 2017: 15). Bachman (2004: 7) definiert die Evaluation als „einen Prozess des Sammelns von Informationen über etwas, an dem wir interessiert sind, nach Verfahren, die systematisch und substanziell fundiert sind“.

In diesem Sinne umfasst das Prüfen den Prozess, bei dem Aufgaben oder Fragen gestellt werden, um festzustellen, ob eine Person die erforderlichen Kenntnisse oder Fähigkeiten besitzt. Auf der anderen Seite bezieht sich das Testen auf die Schaffung einer standardisierten Umgebung, in der alle Teilnehmer unter gleichen Bedingungen eine identische Aufgabenstellung lösen sollen. Die Evaluation ist hingegen ein übergeordneter Begriff, der den gesamten Prozess der Bewertung und Messung von etwas umfasst, sei es ein Gegenstand oder ein Programm, um seinen Wert oder seine Qualität zu bestimmen.

Eine fundierte Kenntnis und Anwendung dieser Begriffe ermöglicht es den Lehrkräften, den Unterricht gezielt anzupassen und den Lernerfolg zu fördern. „Prüfen, Testen und Evaluation gelten somit als unverzichtbare Instrumente, um die Qualität des Fremdsprachenunterrichts zu gewährleisten und die Lernenden bestmöglich zu unterstützen“ (Khamkien, 2010: 185). Der

Begriff der Evaluation steht im Vordergrund, da er einen größeren Umfang hat. Diese Bedeutung wird von zahlreichen Wissenschaftlern hervorgehoben, wie beispielsweise: „das Evaluieren ist die Brücke zwischen Lehren und Lernen – nur durch die Evaluation können wir herausfinden, ob das, was im Klassenzimmer passiert ist, zu dem von uns beabsichtigten Lernen geführt hat“ (William, 2013: 1). „Die Evaluation umfasst eine Vielzahl von Aktivitäten und Aufgaben, mit denen Lehrer täglich den Fortschritt und die Entwicklung der Schüler beurteilen“ (Coombe, u. a., 2010: 5). Die Evaluation spielt eine zentrale Rolle im Lernprozess und bietet das Potenzial, diesen gezielt zu optimieren (Brown, 2005; Rahman & Majumder, 2014; William, 2013). Daher lässt sich sagen, dass sie ein Schlüsselinstrument darstellt, um Lernerfolg zu erfassen und gezielt zu fördern. Die sorgfältige Auswahl geeigneter Mess- und Bewertungsmethoden im Fremdsprachenunterricht trägt wesentlich dazu bei, den Unterricht zielgerichteter zu gestalten und die Lernergebnisse der Studierenden nachhaltig zu steigern. Die unterschiedlichen Ansätze zur Evaluation sind entscheidend, um die Fortschritte und Erfolge der Lernenden in verschiedenen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts angemessen zu messen. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts ist es von großer Bedeutung, die verschiedenen Arten von Evaluationen zu verstehen und anzuwenden.

Die Evaluationsmethoden dienen dazu, den Fortschritt und die Leistungen der Lernenden in verschiedenen Aspekten des Sprachenlernens zu bewerten. Der folgende Abschnitt widmet sich ausführlich den verschiedenen Formen der Evaluation im Fremdsprachenunterricht. Die Integration formativer, summativer, dynamischer Evaluation sowie von Selbst- und Peer-Evaluation in den Fremdsprachenunterricht ist relevant, da sie einen ganzheitlichen Blick auf den Lernprozess ermöglicht. Diese verschiedenen Bewertungsmethoden bieten nicht nur ein umfassendes Bild der individuellen Fortschritte der Lernenden, sondern fördern auch eine differenzierte Auseinandersetzung mit ihren Stärken und Schwächen. Durch die Vielfalt dieser Evaluationsansätze wird nicht nur die kontinuierliche Anpassung des Unterrichts ermöglicht, sondern auch eine inklusive Bewertungskultur geschaffen, die den unterschiedlichen Lernstilen und Bedürfnissen der Studierenden gerecht wird. Daher wird im nächsten Abschnitt auf die in den Vordergrund rückenden Evaluationsmethoden – formativer, summativer, dynamischer Evaluation sowie Selbst- und Peer-Evaluation – eingegangen, die die Grundlage des anwendungsbezogenen Teils dieser Forschung bilden.

2.2.1 Typen der Evaluationen

Im Bereich des Fremdsprachenlernens gibt es verschiedene Typen der Evaluation, die dazu dienen, den Lernfortschritt, die Sprachkompetenz und die Wirksamkeit von Lehrmethoden zu bewerten. Jeder dieser Evaluationsansätze bietet einzigartige Einblicke in den Lernprozess und trägt dazu bei, das Fremdsprachenlernen effektiver zu gestalten. In der nachfolgenden Abbildung 2 gibt es eine Liste der von GER (2001) erstellten Evaluationsansätze.

1	Sprachstandstest (*achievement assessment*)	Qualifikationsprüfung (*proficiency assessment*)
2	Normorientierte Bewertung	Kriteriumsorientierte Bewertung
3	Kriteriumsorientierte Bewertung bei zielerreichendem Lernen (*mastery learning*)	Kriteriumsorientierte Bewertung auf einem Kontinuum
4	Kontinuierliche Beurteilung	Punktuelle Beurteilung
5	Formative Beurteilung	Summative Beurteilung
6	Direkte Beurteilung	Indirekte Beurteilung
7	Beurteilung der Performanz	Beurteilung von Kenntnissen
8	Subjektive Beurteilung	Objektive Beurteilung
9	Einstufung auf einer Skala	Einstufung anhand einer Checkliste
10	Beurteilung aufgrund eines Eindrucks	Gelenktes Urteil
11	Ganzheitliche Beurteilung	Analytische Beurteilung
12	Beurteilung anhand einer Kategorie	Beurteilung anhand mehrerer Kategorien
13	Fremdbeurteilung	Selbstbeurteilung

Abb. 2: Typen der Evaluationen[6]

Die Liste präsentiert eine Vielzahl von Typen der Beurteilung und Bewertung, die in verschiedenen Kontexten und für unterschiedliche Zwecke angewendet werden können. Aus der Tabelle geht hervor, dass im Fremdsprachenunterricht unterschiedliche Verfahren der Leistungsbewertung eingesetzt werden können. Die Wahl der richtigen Bewertung hängt von verschiedenen Faktoren ab, wie zum Beispiel den Lernzielen, den Lerninhalten, den Lernvoraussetzungen der Lernenden und den zur Verfügung stehenden Ressourcen.

Die Abbildung 2 illustriert eine Unterteilung der Evaluationsarten in zwei Abschnitten: Auf der linken Seite werden Sprachstandstests behandelt, während auf der rechten Seite Qualifikationsprüfungen aufgeführt sind. Der Unterschied zwischen einem Sprachstandstest

[6] Quelle: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (2001: 178).

und einer Qualifikationsprüfung liegt in ihren Zwecken und Anwendungsbereichen in dem Fremdsprachenunterricht. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen erklärt den Unterschied zwischen dem Sprachstandstest und der Qualifikationsprüfung wie folgt:

> Ein Sprachstandstest (auch: Leistungstest, achievement test) überprüft, ob bestimmte Ziele erreicht wurden; er überprüft also, was unterrichtet worden ist. Er bezieht sich somit auf die Arbeit einer Woche, eines Semesters, das Lehrbuch oder den Lehrplan. Ein Sprachstandstest orientiert sich am Kurs und stellt somit eine Binnenperspektive dar (GER, 2001: 178).

Aus diesem Zitat wird deutlich, dass der Sprachstandstest den Zweck hat, den aktuellen Stand der sprachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse einer Person zu ermitteln. Da der Sprachstandstest auf den Kurs und das vermittelte Material ausgerichtet ist, stellt er eine Binnenperspektive dar. Dies bedeutet, dass die Bewertung auf internen Kriterien basiert, die im Rahmen des Unterrichts definiert wurden. In diesem Sinne bietet der Sprachstandstests einen Einblick in die Leistung der Lernenden und ermöglicht es Lehrenden, ihren Unterricht entsprechend anzupassen.

Auf der anderen Seite definiert der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen die Qualifikationsprüfung wie folgt:

> Eine Qualifikationsprüfung (auch: Feststellungsprüfung, proficiency test) hingegen überprüft, was jemand kann oder weiß, wenn er/sie einen Lerngegenstand im "wirklichen Leben" anwendet. Diese Art der Beurteilung stellt eine Außenperspektive dar (GER, 2001: 178).

Dagegen zielt die Qualifikationsprüfung darauf ab, festzustellen, ob die Lernenden über die erforderlichen Sprachkenntnisse verfügen, um einen bestimmten Bildungsabschluss oder eine Qualifikation zu erlangen. Sie dienen als Abschlussprüfungen und sollen sicherstellen, dass die Lernenden die notwendigen Kompetenzen für einen bestimmten Bildungs- oder Berufsabschluss erreicht haben. „Der Inhalt einer Qualifikationsprüfung basiert daher nicht auf den Inhalten oder Zielen von Sprachkursen, die die Lernenden möglicherweise besucht haben, sondern basiert vielmehr auf einer Spezifikation dessen, was Lernende in der Zielsprache können müssen, um als kompetent zu gelten“ (Hughes, 2003: 11). Qualifikationsprüfungen finden in formellen Bildungseinrichtungen wie Gymnasien, Hochschulen oder Sprachinstituten

Anwendung und dienen der standardisierten Messung von Sprachkenntnissen. Sie werden häufig von renommierten Organisationen wie dem Goethe-Institut, Telc oder ÖSD entwickelt und sind international anerkannt. Beispiele hierfür sind der TestDaF (Test Deutsch als Fremdsprache), die DSH (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang), Telc (The European Language Certificates), das ÖSD (Österreichisches Sprachdiplom) sowie der DTZ (Deutschtest für Zuwanderer). Diese Prüfungen richten sich insbesondere an ausländische Studierende, die ein Studium an Hochschulen im deutschsprachigen Raum anstreben. Ihre internationale Standardisierung gewährleistet eine weltweite Vergleichbarkeit und Anwendbarkeit.

Die Qualifikationsprüfungen haben einen entscheidenden Einfluss auf den erfolgreichen Abschluss eines Bildungsprogramms und dienen als Nachweis für die erreichten Sprachkenntnisse.

> Lehrende neigen eher dazu, an Sprachstandstests (= unterrichtsbezogener Leistungsmessung) interessiert zu sein, um so eine Rückmeldung für ihren Unterricht zu erhalten. Bildungsbehörden und erwachsene Lernende haben für gewöhnlich ein größeres Interesse an einer Bewertung der Sprachkompetenz, also der Beurteilung dessen, was jemand zum gegebenen Zeitpunkt tun kann. Der Vorteil von Sprachstandstests ist, dass sie der Erfahrung des Lernenden näher stehen; der Vorteil von Qualifikationsprüfungen ist, dass mit ihrer Hilfe jeder sehen kann, wo Lernende stehen, und dass die Ergebnisse transparent sind (GER, 2001: 178).

Aus den Ausführungen lässt sich ableiten, dass der Sprachstandstest den aktuellen Stand der Sprachkompetenz erfasst, während die Qualifikationsprüfung darauf abzielt, zu überprüfen, ob die Lernenden über die erforderlichen Sprachkenntnisse für einen bestimmten Abschluss oder eine Qualifikation verfügen. Der Einsatz hängt somit vom Ziel und Kontext der Bewertung ab. Es lässt sich sagen, dass bei kommunikativen Tests in einem bedürfnisorientierten Lehr-/Lernkontext die beiden Testarten dazu neigen, sich auf die Erfassung der tatsächlichen Sprachkompetenz zu konzentrieren und dabei Aspekte wie praktische Anwendbarkeit und Lehrplanrelevanz zu berücksichtigen.

Ferner wird deutlich, dass es in dem Fremdsprachenunterricht eine breite Palette von Evaluationsmethoden gibt, die unterschiedliche Aspekte der sprachlichen Fähigkeiten und

Kenntnisse der Lernenden erfassen. Insgesamt lässt sich sagen, dass eine differenzierte, kontextbezogene und flexible Herangehensweise an die Evaluation in dem Fremdsprachenunterricht entscheidend ist, um den Lernprozess effektiv zu unterstützen und die individuellen Bedürfnisse der Lernenden zu berücksichtigen.

Die Arten von Bewertungen und Auswertungen, die in direktem Zusammenhang mit dem Thema dieser Forschung stehen, werden in den nächsten Abschnitten besprochen.

2.2.1.1 Formative Evaluation

Die formative Evaluation, die oft als „formatives Assessment" bezeichnet wird, ist ein entscheidendes Element im Bildungsbereich. Sie bietet Lehrern und Schülern wertvolle Einblicke in den Lernfortschritt und ermöglicht eine gezielte Anpassung des Unterrichts. „Formative Beurteilung ist definiert als Arbeit, die ein Student außerhalb des Unterrichts während eines Kurses durchführt und für die er Feedback erhält, um sein Lernen zu verbessern, unabhängig davon, ob sie benotet wird oder nicht" (Higgins, u. a. 2010: 55). Die formative Evaluation ist ein entscheidendes Werkzeug zur Verfolgung des Lernfortschritts, „da dabei Informationen zu Stärken, Schwächen und Lernfortschritten der Lernenden gesammelt werden" (GER, 2001: 180). „Grundlegende Merkmale von formativem Assessment sind die Klärung von Lernzielen, die Diagnose der individuellen Leistung sowie eine darauf basierende Rückmeldung und Förderung" (Schütze, u. a. 2018: 701).

Der Zweck des formativen Feedbacks besteht darin, der Person die Möglichkeit zu geben, ihr eigenes Lernen zu überwachen und zu steuern, um somit ein entschlossenerer, verantwortungsbewussterer und effektiverer Lernender zu werden (vgl. Jones, 2006). Von daher geht es um die Förderung des Lernens und das Übernehmen der eigenen Verantwortung. „Bei den meisten unserer Unterrichtsbeurteilungen handelt es sich um formative Beurteilungen: Wir bewerten die Schüler im Prozess der Bildung ihrer Kompetenzen und Fertigkeiten mit dem Ziel, ihnen dabei zu helfen, diesen Wachstumsprozess fortzusetzen" (Brown, 2004a: 6). Es lässt sich erkennen, dass es sich um eine prozessorientierte Bewertungsform handelt, die die Leistungen der Lernenden während des Lernverlaufs berücksichtigt.

> Die Bewertung ist formativ, wenn Lehrer damit den Fortschritt ihrer Schüler überprüfen, um zu sehen, wie weit sie das beherrschen, was sie hätten lernen sollen, und diese Informationen dann verwenden, um ihre zukünftigen Unterrichtspläne zu

> ändern. Eine solche Beurteilung kann auch Grundlage für ein Feedback an die Studierenden sein. Informelle Tests oder Quiz können bei der formativen Beurteilung eine Rolle spielen, aber auch die einfache Beobachtung (z. B. der Leistung bei Lernaufgaben und das Studium der von den Studierenden erstellten Portfolios) ihrer Arbeit. Die Schüler selbst können ermutigt werden, eine Selbsteinschätzung durchzuführen, um ihre Fortschritte zu überwachen und dann ihre eigenen Lernziele zu ändern (Hughes, 2003: 5).

Das Zitat unterstreicht die dynamische Natur der formativen Evaluation, bei der auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler eingegangen, der Unterricht verbessert und die Schüler zur Selbstreflexion und Selbstregulierung ihres Lernens befähigt werden. Formative Evaluation kann verschiedene Instrumente verwenden, darunter kurze Quizze, Portfolios und Präsentationen. Diese Methoden erweisen sich als wertvoll sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrer. Nach Cauley und McMillan (2010: 1) ist formative Evaluation ein Prozess, bei dem nachweisbare Evidenzen des Schülerlernens durch Bewertungen gesammelt werden, woraufhin der Unterricht basierend auf dem erhaltenen Feedback angepasst wird.

Basierend auf einer Reihe von Lehrerinterviews kommen Rea-Dickins und Gardner (2000: 229) zu dem Schluss, dass die formative Beurteilung Lehrkräften auf vier verschiedene Arten dient:

- „sie hilft ihnen bei der Planung und Verwaltung ihres Unterrichts,
- sie liefert Beweise für das Lernen der Schüler,
- sie zeigt an, inwieweit die Lehrer und ihre Schüler das erreicht haben, was im Lehrplan vorgeschrieben ist,
- und sie liefert ihnen Beweise für die Bewertung ihrer eigenen Lehre“.

Das Zitat betont die vielfältigen Funktionen der formativen Beurteilung und ihre Bedeutung für Lehrer, Schüler und den Bildungsprozess im Allgemeinen. Indem die Lehrkräfte die Lerndefizite der Schüler diagnostizieren, können sie den Unterrichtsprozess gezielt lenken und verbesserte Unterrichtspläne entwickeln.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die formative Evaluation ein lernzentriertes Umfeld fördert, in dem die Schüler ihre eigene Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und die Lehrer als Wegweiser und Unterstützer agieren. Dieser dynamische Prozess des Lernens und

Lehrens trägt dazu bei, dass Bildung effektiver und effizienter wird, da sie sich kontinuierlich an die Bedürfnisse der Lernenden anpasst. Dennoch sollte hervorgehoben werden, dass die formative Evaluation lediglich einen Bestandteil des umfassenden Spektrums der Bildungsbewertung darstellt – ergänzend dazu übernimmt die summative Evaluation die Funktion, am Ende eines Kurses oder Programms die Gesamtleistung systematisch zu erfassen. Beide Bewertungsmethoden ergänzen sich und liefern zusammen ein umfassendes Bild des Lernfortschritts und der Leistung der Lernenden. Im darauffolgenden Abschnitt wird die summative Evaluation erklärt.

2.2.1.2 Summative Evaluation

Summative Evaluation wird in der englischsprachigen Literatur zuweilen als „assessment of learning" charakterisiert. „Die summative Bewertung fasst zusammen, was die Studierenden während eines Kurses gelernt haben, und erfolgt normalerweise am Ende des Semesters" (GER, 2001; Brownb, 2004). „Die summative Beurteilung wird eingesetzt, um zu messen, was sowohl von Gruppen als auch von Einzelpersonen erreicht wurde" (Hughes, 2003: 5). Nach GER (2001) sind summative Beurteilungen oft normorientiert, punktuell und kursbezogen. Gemäß Harlen (2007: 16) dient eine summative Bewertung dazu, die individuelle Leistung einzelner Schüler zu einem spezifischen Zeitpunkt zu dokumentieren. Hier sind aus den im vorherigen Abschnitt genannten Gründen in der Regel formelle Tests erforderlich. Allerdings sollten die Ergebnisse solcher Tests nicht isoliert betrachtet werden. Ein vollständiger Überblick über das Erreichte sollte Informationen aus möglichst vielen Quellen enthalten. Die Bedeutung und praktische Anwendung der summativen Evaluation im Bildungskontext werden durch folgendes Zitat verdeutlicht:

> Die summative Beurteilung zielt darauf ab, zu messen oder zusammenzufassen, was ein Schüler verstanden hat. Sie erfolgt typischerweise am Ende eines Kurses oder einer Unterrichtseinheit. Eine Zusammenfassung dessen, was ein Schüler gelernt hat, impliziert einen Rückblick und eine Bestandsaufnahme darüber, wie gut der Schüler seine Ziele erreicht hat, zeigt aber nicht unbedingt den Weg für künftige Fortschritte auf. Abschlussprüfungen in einem Kurs und allgemeine Eignungsprüfungen sind Beispiele für summative Beurteilungen (Brown, 2004: 6).

Das obenstehende Zitat unterstreicht die Bedeutung der summativen Evaluation als Instrument, um den Lernfortschritt zu messen, Schlussfolgerungen zu ziehen und die Grundlage für weitere Bildungsprozesse zu schaffen. Gemäß Grotjahn und Kleppin (2017) können Bewertungen von

Leistungen entweder punktuell und produkt-/ergebnisorientiert am Ende eines Lernabschnitts stattfinden (summativ) oder kontinuierlich und prozessorientiert in den Unterricht integriert werden (formativ). Tabelle 1 veranschaulicht die Unterschiede zwischen formativer und summativer Evaluation und bietet Einblicke in verschiedene Aspekte der Bewertung von Lernleistungen – in Anlehnung an Grotjahn und Kleppin (2017: 78).

Tab. 1: Unterschiede der formativen und summativen Evaluation

formative Evaluation	**summative Evaluation**
Die Evaluation ist in den Unterricht integriert und findet regelmäßig statt.	Die Evaluation steht am Ende eines Lernabschnitts.
Die Evaluation ist häufig interaktiv, dialogisch und kooperativ.	Die Evaluation ist eine Momentaufnahme der Leistungen des Lernenden durch die Lehrkraft.
Die Ergebnisse der Evaluation werden von der Lehrkraft für die Optimierung der Lehrprozesse genutzt.	Die Ergebnisse der Evaluation dienen der Lehrkraft als Informationen, ob und inwieweit die Lernziele des jeweiligen Lernabschnittes von den Lernenden erreicht wurden.
Soweit es in der Unterrichtssituation sinnvoll ist, werden die Ergebnisse so an die Lernenden zurückgemeldet, dass diese selbst ihr Lernen optimieren können.	Die Ergebnisse werden an die Lernenden als ein abschließender Lernertrag zurückgemeldet. Die Ergebnisse bilden meist die Grundlage für Auslese und Einstufung der Lernenden in Leistungsniveaus.
Rückmeldungen sind in der Tendenz deskriptiv und zumeist nicht mit einer Benotung verbunden.	Rückmeldungen erfolgen durch Bewertung und Benotung.

Aus der Tabelle 1 wird ersichtlich, dass sich formative Evaluation auf den Prozess des Lernens konzentriert und darauf abzielt, das Lernen zu verbessern, indem regelmäßige Rückmeldungen

und Anpassungen stattfinden. Es liegt ein Fokus auf der individuellen Lernentwicklung. Auf der anderen Seite erfolgt summative Evaluation am Ende eines Lernabschnitts und bewertet die Gesamtleistung der Lernenden. Es wird oft zur Leistungsbewertung und zur Entscheidungsfindung verwendet, wie bei der Einstufung in Leistungsniveaus oder der Vergabe von Noten. An dieser Stelle ist zu beachten, dass die Wahl des geeigneten Evaluationsansatzes von den Bildungszielen, dem Kontext und den Bedürfnissen der Lernenden abhängt.

Abgeleitet lässt sich sagen, dass die formative Evaluation dazu dient, den Lehrprozess zu unterstützen und kontinuierliches Feedback zur Verbesserung des Lernens zu bieten, während die summative Evaluation eine abschließende Beurteilung der Leistungen darstellt und für die Bewertung des Lernerfolgs und die Einstufung der Lernenden genutzt wird. Neben den bereits erwähnten formativen und summativen Evaluationsansätzen gibt es einen weiteren Ansatz, der die Bedeutung von Interaktion und Dynamik in der Bewertung betont: die interaktionistische dynamische Evaluation, die im folgenden Abschnitt näher behandelt wird.

2.2.1.3 Dynamische Evaluation

Die dynamische Evaluation (DE) stellt einen innovativen Beurteilungsansatz dar, der auf Wygotskijs Konzept der Zone der nächsten Entwicklung (ZPD) basiert. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts wurde sie insbesondere durch die Arbeiten von Lantolf und Posner bekannt. Dieser Ansatz versteht sich als Gegenmodell zu konventionellen Bewertungsverfahren wie standardisierten Tests und legt den Fokus auf eine ganzheitliche Beurteilung sowie die individuelle Lernentwicklung (vgl. Anton, 2009). Wie der Name bereits andeutet, erfolgt die Bewertung im Rahmen dieses Verfahrens prozessorientiert und anpassungsfähig.

Laut Alsaadi (2021: 75) erweist sich die dynamische Evaluation als vorteilhaft, da sie den Unterricht eng mit der Bewertung verknüpft und den Sprachlernern authentische Aufgaben bietet, um ihre Lernfortschritte zu prüfen. Mehrere Studien haben die dynamische Beurteilung als wirksames Mittel zur Steigerung des Lernens, zur Motivation der Schüler und zur Verbesserung des Sprachunterrichts identifiziert (vgl. Alsaadi, 2021; Rezayat und Bavali, 2016). Diese Studien deuten darauf hin, dass dynamische Evaluation einen positiven Beitrag zum Lernen leistet. Poehner und Lantolf (2005) fügen hinzu, dass das Hauptziel der

dynamischen Evaluation darin besteht, Bewertung und Unterricht in einer integrierten Aktivität zu vereinen, wobei die Förderung der Lernentwicklung im Mittelpunkt steht.

Dieser Ansatz zeichnet sich durch eine hohe Lernendenorientierung aus und strebt gleichzeitig eine Förderung der Lernautonomie an (vgl. Kleppin, 2015: 135). In der dynamischen Evaluation steht der Dialog zwischen Lehrkraft und Lernenden im Vordergrund. „Lehrende, die dynamisch evaluieren, versuchen nicht zu erkennen, was Lernende in einem bestimmten Bereich bereits können, sondern welches Potenzial sie in Bezug auf zukünftiges Lernen aufweisen (vgl. Grotjahn & Kleppin, 2017: 129). In diesem Sinne stehen Evaluation und Lehren in enger Verbindung. Nach Malmir (2020: 281) ist „dynamische Evaluation ein Versuch, Lernen und Beurteilung zu integrieren“. Die dynamische Evaluation verfolgt einen prozessorientierten Ansatz zur Integration von Lern- und Bewertungserfahrungen, indem den Lernenden die Vermittlung und Unterstützung des Ausbilders zur Verfügung gestellt werden (Poehner, 2009). Die Lehrkraft agiert als Unterstützer und Ermöglicher des Lernens, um den Schülern zu helfen, ihre Ziele zu erreichen und ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln. Dabei werden individuelle Bedürfnisse und unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten berücksichtigt.

Der dynamische Evaluationsansatz hat verdeutlicht, dass er die Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht wirksam steigert (Poehner und Lantolf, 2005; Pohner, 2009; Anton, 2009; Grotjahn und Kleppin, 2017; Ahmadi und Beheshti, 2018; Malmir, 2020). Aus den Studien wird ersichtlich, dass dieser nachweislich dazu beiträgt, die Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht zu verbessern.

Rekapitulierend verdeutlicht die dynamische Evaluation vielversprechende Potenziale, um den Lernprozess zu bereichern und das Lernen der Lernenden zu fördern. Der Fokus auf Interaktion, Individualität und die Berücksichtigung von Lernpotenzialen hebt diesen Evaluationsansatz von traditionellen Bewertungsmethoden ab und trägt dazu bei, eine lernzentrierte und zukunftsorientierte Bildung zu gestalten. Auf diese Weise können die Lernenden ihre Grammatikkompetenz effektiv entwickeln und eine motivierte Lernhaltung einnehmen.

Im Rahmen der dynamischen Evaluation, bei der sowohl Studierende als auch Lehrende aktiv am Evaluationsprozess beteiligt sind, erweist sich die Selbstevaluation als eine besonders relevante Komponente. Im nächsten Abschnitt wird eine vertiefte Betrachtung der Selbstevaluation vorgenommen.

2.2.1.4 Selbstevaluation

Selbstevaluation ist eine alternative Bewertungsmethode, bei der die Lernenden ihre eigene Leistung beurteilen. Der Begriff stammt aus dem Englischen und beschreibt die Fähigkeit von Lernenden, ihre eigenen Fortschritte und Ergebnisse einschätzen zu können. Gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER, 2001) bedeutet Selbstevaluation, dass eine Person ihre eigene Kompetenz selbst einschätzt. Der Student stellt sich Fragen wie „Wie habe ich es gemacht?“, „Wie kann ich besser werden?“, „Was habe ich gelernt?“. Eine solche Bewertung der Leistung vonseiten des Studenten erhöht dessen Bewusstsein für sein Lernen.

Indem die Lernenden ihre eigenen Fortschritte und Leistungen einschätzen, entwickeln sie ein tieferes Verständnis für ihre Stärken und Schwächen. Dies ermöglicht ihnen, ihre Lernziele gezielter zu setzen und ihre Lernstrategien entsprechend anzupassen. Durch die regelmäßige Praxis der Selbstevaluation werden die Lernenden dazu ermutigt, aktiv Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen. In diesem Zusammenhang wird die Selbstevaluation als wichtiges Instrument zur Förderung der Lernerautonomie betrachtet (Tassinari, 2010; Chen, 2008; Veličková, 2019). Die Ergebnisse der Selbstevaluation geben Auskunft über den eigenen Lernstand und helfen dabei, den weiteren Lernprozess zu steuern (Grotjahn und Kleppin, 2017). Sie hat eine besondere Bedeutung als Instrument für die Motivation und das bewusste Lernen (GER, 2001). Die Selbstevaluation ist prozessorientiert, da der Lernende grundsätzlich über seinen Lernprozess reflektieren soll.

Im Deutschunterricht ist die Selbstevaluation seit der Anerkennung der Notwendigkeit von Lernautonomie eine verbreitete Methode, um den Lernprozess zu dokumentieren, zu überprüfen und zu reflektieren. Ein bekanntes Beispiel ist das europäische Sprachenportfolio der europäischen Kommission, das den Lernenden dabei hilft, einen standardisierten Kompetenzkatalog mithilfe von Ich-Kann-Bezeichnungen anzufertigen (Hendrich, 2021). Bei der Selbstevaluation wird üblicherweise eine Kombination aus Bewertungsskalen und offenen Items verwendet. Sie ermöglicht den Lernenden, ihre Fortschritte zu verfolgen und aktiv an ihrem Lernprozess teilzuhaben, was zu einer effektiveren und motivierten Lernumgebung führt.

Die Studien (Tassinari, 2010; Chen, 2008; Grotjahn und Kleppin, 2017; Veličková, 2019) belegen, dass Selbstevaluation eine wertvolle Methode ist, um das Fremdsprachenlernen zu unterstützen und die Lernenden zu eigenverantwortlichen und motivierten Sprachlernern zu entwickeln. Sie bietet eine Vielzahl von Vorteilen, die sich positiv auf den Lernprozess und die Sprachkompetenz der Lernenden auswirken können.

Selbstevaluation und Peer-Evaluation ergänzen sich in den Unterrichtsaktivitäten. Im anschließenden Abschnitt wird die Peer-Evaluation behandelt, um einen vertieften Einblick in dieses Bewertungsverfahren zu geben und ihre Bedeutung für den Lernprozess zu verdeutlichen.

2.2.1.5 Peer-Evaluation

Ein weiterer relevanter Ansatz zur Bewertung des Fremdsprachenlernens ist die Peer-Evaluation, bei der die Lernende die Leistungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler beurteilen. Sie wird auch als Peer-Bewertung oder Peer-Feedback bezeichnet und ist eine Methode, bei der die Lernende sich gegenseitig bewerten und Feedback geben. „Der Peer-Evaluierungsprozess bietet Studierenden die Möglichkeit, von Kollegen zu lernen und das Gelernte in der Praxis anzuwenden“ (Chang, u. a. 2010: 71). Hier trägt der Studierende sowohl die Rolle des Bewerters als auch des Bewerteten ein. Jede Rolle kann dem Schüler unterschiedliche positive Aspekte bei der Leistungsbeurteilung bieten. „Die Funktion von Peer-Evaluationen besteht vor allem darin, dass Lernende sich gegenseitig dabei helfen, über ihre sprachlichen Kompetenzen und Möglichkeiten zum Weiterlernen nachzudenken. Peer-Beurteilungen sind damit ebenso wie die Selbstevaluation ein wichtiges Verfahren für die Entwicklung der Fähigkeit zum selbstreflexiven Lernen“ (Grotjahn und Kleppin, 2017: 38). Chang u. a. (2010) und Margaryan (2008) stellen fest, dass die Peer-Evaluation praktisch ist. Der Zweck dieser Beurteilung besteht darin, Klassenkameraden dabei zu helfen, ihr Lernen zu verbessern. Peer-Evaluation gewinnt in der Hochschulbildung immer mehr an Bedeutung (Falchikov, 2001). Şahin (2008) argumentiert in seiner experimentellen Studie, dass Peer-Assessment eine alternative Bewertungsmethode ist, die in der Hochschulbildung häufiger angewendet werden kann. Die Vorteile der Peer-Evaluation sind neben der Steigerung der Lernmotivation der Studierenden folgende:

- Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen,

- Bewertung zu einem Teil des Lernens machen,
- Fehler nicht als Misserfolg betrachten, sondern als Gelegenheit zum erneuten Lernen und
- die Fähigkeiten für den Wissenstransfer in die Praxis umsetzen, die Peer-Evaluation als Form der Selbstbewertung nutzen und ein tiefes Erlernen anstelle von oberflächlichem Lernen ermöglichen (Brown, 1998: 22).

Dies deutet darauf hin, dass die Peer-Evaluation eine effektive Methode ist, um das Lernen der Studierenden zu fördern und sie zu eigenverantwortlichen und engagierten Lernenden zu machen. Durch die aktive Beteiligung an der Bewertung ihrer Peers können sie ihre Lernmotivation steigern und ein tieferes Verständnis für den Lernstoff entwickeln. Demgegenüber berichteten manche Forscher, dass Peer-Review Einschränkungen und Probleme aufweist (Falchikov, 1995; Topping, 1998). Zu den potenziellen Nachteilen zählen unter anderem das Risiko von Misshandlungen durch Gleichaltrige sowie die fehlende Übernahme von Verantwortung durch Studierende bei der Bewertung ihrer Mitlernenden (vgl. Topping, 1998). Trotz der genannten Herausforderungen bieten sich im Rahmen der formativen Beurteilungsmethode sowohl Selbst- als auch Peer-Assessment als sinnvolle Instrumente an.

2.2.1.6 Portfolios

Mit dem kommunikativen Ansatz rückt die prozessorientierte Evaluation des Studierenden stärker in den Vordergrund. Unter den studentenzentrierten alternativen Evaluationssarten steht das Portfolio an erster Stelle. Portfolio ist eine Datei, in der die Leistungsprodukte der Studierenden bewusst gesammelt werden (Blume, u. a., 2017; Selçuk und Uçar, 2023). Vor diesem Hintergrund lässt sich feststellen, dass es sich nicht um eine gewöhnliche Datei handelt. Laut Demirel (2020, S. 100) liegt der Schwerpunkt im Portfolio auf der Bewertung der Fortschritte, Prozesse und Leistungen der Lernenden im Laufe der Zeit. Das Portfolio basiert auf den Prinzipien Lernen durch Handeln und Aktivierung der Studierenden (Demir, 2012: 241). Die Portfolios ermöglichen es den Lernenden, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen sowie "erhöhen das Bewusstsein für Lernziele und fördern den individuellen Fortschritt und die Zusammenarbeit" (Selçuk und Uçar, 2023: 33). Es gibt Portfoliotypen, die für unterschiedliche Zwecke entwickelt und verwendet werden. Laut Demirel können zwei grundlegende Portfoliotypen unterschieden werden:

> „Ein Prozessportfolio dient der Bewertung auf Unterrichtsebene sowohl für die Lehrenden als auch für den Studierenden. Dabei handelt es sich in erster Linie um eine formative Beurteilung, am Ende des Semesters oder Studienjahres kann jedoch auch eine Note vergeben werden. Es kann auch die Arten von summativen Aufgaben umfassen, die benotet werden Zweitens handelt es sich um ein Produktportfolio, das sich mit der summativen Evaluation befasst. Es ist als eine Art Gesamtbewertung konzipiert und wird in der Regel von einer mündlichen Präsentation seiner Inhalte begleitet. Es kann beispielsweise als Bewertungsinstrument für den Abschluss eines Studiums oder die Suche nach einem Job verwendet werden“ (Demirel, 2020: 100).

Aus diesem Zitat kann abgeleitet werden, dass beide Ansätze verschiedene Perspektiven für die Bewertung von Studierenden bieten. Die formative Bewertung im Prozessportfolio ermöglicht eine kontinuierliche Verbesserung, während die summative Bewertung im Produktportfolio das Gesamtergebnis bewertet. Es wird ersichtlich, dass sich Portfoliotypen auf das konzentrieren, was die Studierenden wissen und was sie können. Eine Kombination beider Ansätze könnte eine umfassendere Bewertung ermöglichen, die sowohl den Lernprozess als auch das Endergebnis berücksichtigt.

Der Inhalt beider Portfoliotypen sollte sich an den definierten Lernzielen und der spezifischen Zielgruppe ausrichten. Die darin enthaltenen Arbeiten dienen der Bewertung der Leistungen der Studierenden. In Übereinstimmung mit Blume, u. a. (2017) ist es daher relevant, dass das Portfolio keine irrelevanten oder zufälligen Werke enthält. Wie Russell und Airasian (2008: 150) betonen, können (anhand der Tabelle 2) die Inhalte von Portfolios folgende Elemente umfassen:

Tab. 2: Portfolio-Inhalte

1. Medien	Video, Tonband, Bild, Computerprogramm
2. Gedanken	Pläne, Zielaussagen, Reflexionsblätter, Tagebucheinträge
3. individuelle Arbeiten	Tests, Tagebuch, Hausaufgaben, Artikel, Gedicht, Karte, Erfindung, Poster
4. Gruppenarbeit	kooperatives Lernen, Gruppenaufführungen, Peer-Evaluation
5. erledigte Aufgaben	erste und endgültige Entwürfe, problembasierte Studien, wissenschaftliche Projekte

Aus der Tabelle 2 geht hervor, dass Portfolios dazu dienen können, eine breite Palette von Leistungen, Denkprozessen und kooperativen Anstrengungen zu dokumentieren und zu bewerten, was zu einer umfassenden Beurteilung der Lernfortschritte führen kann. Insgesamt unterstützt die Verwendung von Portfolios die Entwicklung von Selbstreflexion, Diversität in Lernansätzen, individueller Entfaltung und Fähigkeiten, die sowohl im akademischen als auch im beruflichen Kontext von Bedeutung sind.

Damit die Portfoliodatei ihren Zweck erfüllt, müssen die Lehrenden die Dateien der Studenten überprüfen und Feedback zu ihren Lernfortschritten geben. In dieser Hinsicht weist das Portfolio Einschränkungen hinsichtlich hoher Kosten und Zeit auf. In Klassen, in denen es viele Lernende gibt, ist es möglicherweise weniger bevorzugt, da es unpraktisch und zeitaufwändig ist. Den Forschern zufolge (Brown, 2004a; Blume, u. a., 2017; Demirel, 2020) werden Portfolioentwicklungs- und Bewertungsprinzipien jedoch deutliche Vorteile für das Lehren und Lernen bieten, wenn ihnen die nötige Aufmerksamkeit und Zeit gewidmet wird.

Dabei geht es vor allem um die Validität und Verlässlichkeit der Portfoliobewertung. Die Bewertung von Portfolios unterscheidet sich von traditionellen Mess- und Bewertungsmethoden. Demir (2012: 244) unterstreicht, dass Portfolios zunehmend Verwendung finden, um die Begrenzungen traditioneller Bewertungsmethoden in der Beurteilung der Studierendenleistung im Bildungsbereich zu überwinden. In herkömmlichen Tests gelten Validität und Zuverlässigkeit in der Regel als vergleichsweise hoch, insbesondere im Hinblick auf standardisierte Prüfverfahren. Um persönliche Vorurteile und subjektive Interpretationen bei der Beurteilung von Studierendenportfolios zu vermeiden, wird eine Rubrik (Kriterienraster) eingesetzt. Wie von Selçuk und Uçar (2023) hervorgehoben wird, ist es entscheidend, eine Rubrik zu verwenden, um die Validität und Zuverlässigkeit der Portfolio-Bewertung zu gewährleisten. Durch diese Rubrik können die Zuverlässigkeit des Bewertungsurteils sowie Probleme bei der konsistenten Bewertung minimiert werden. In dieser Hinsicht ist es erforderlich, dass sowohl Lehrkräfte als auch Studierende sorgfältige Pläne für eine nachhaltige Bewertung von Portfolios entwickeln und die erforderliche Zeit und Anstrengung investieren.

In einem kommunikativen Grammatikunterricht kann das Portfolio als effektives Instrument für die Bewertung, Reflexion und Förderung der sprachlichen Entwicklung der Lernenden eingesetzt werden. Die Lernenden können ihre mündlichen und schriftlichen

Kommunikationsfähigkeiten im Portfolio dokumentieren. Dies kann die Anwendung grammatischer Strukturen in verschiedenen Kontexten und Kommunikationssituationen umfassen. Die Lernenden können Reflexionsblätter im Portfolio verfassen, in denen sie ihre Fortschritte bei der Anwendung grammatischer Konzepte diskutieren. Die Verwendung von Portfolios im kommunikativen Grammatikunterricht ermöglicht somit eine ganzheitliche Beurteilung der Sprachkompetenz der Lernenden, betont die Anwendung von Grammatik in authentischen Kontexten und fördert die individuelle Entwicklung.

Die Verwendung von Portfolios im kommunikativen Grammatikunterricht birgt viele Vorteile, wenngleich bestimmte Einschränkungen berücksichtigt werden müssen. Der Prozess der Erstellung, Überprüfung und Bewertung von Portfolios beansprucht Zeitressourcen sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden. Insbesondere in Klassen mit einer hohen Anzahl von Studierenden können sich daraus praktische Herausforderungen ergeben. Die Beurteilung von Portfolios kann subjektiv sein, da sie oft auf persönlichen Einschätzungen beruht. Dies kann zu Inkonsistenzen zwischen verschiedenen Bewertern führen. Demir (2012) und Blume, u. a. (2017) heben hervor, dass die Anwendung von Bewertungsrastern bei der Beurteilung von Studentenleistungen eine valide, zuverlässige und objektive Bewertung ermöglichen kann. Trotz dieser Einschränkungen kann die geschickte Integration von Portfolios im kommunikativen Grammatikunterricht zu einer tieferen Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und einer verbesserten individuellen Entwicklung der Studierenden führen. Es gilt, die potenziellen Herausforderungen systematisch zu identifizieren und geeignete Strategien zu konzipieren, um ihnen wirksam zu begegnen.

Im Zusammenhang mit der Implementierung von Portfolios im kommunikativen Grammatikunterricht ist die projektbezogene Evaluation ein zentraler Schwerpunkt, der tiefergehende Einblicke in die Effektivität dieser pädagogischen Methode ermöglicht. Bevor auf die projektbezogene Evaluation eingegangen wird, folgt ein kurzes Zwischenfazit zur bisherigen Darstellung.

2.2.1.7 Zwischenbilanz

Die Messung von Bewertungsmustern im Fremdsprachenunterricht ist von entscheidender Bedeutung, da sie dazu beiträgt, den Lernfortschritt und die Wirksamkeit der Lehrmethoden zu überwachen. In den vorherigen Abschnitten wurden verschiedene Evaluationsarten

beleuchtet, darunter die formative Evaluation, die sich auf den kontinuierlichen Lernprozess konzentriert und Lehrern und Lernenden wertvolle Einblicke bietet. Diese Methode fördert die Selbstreflexion und die individuelle Lernentwicklung und ist ein bedeutendes Instrument zur Verbesserung des Unterrichts.

Die summative Evaluation hingegen dient dazu, die Gesamtleistung der Lernenden am Ende eines Lernabschnitts zu bewerten. Sie ermöglicht Schlussfolgerungen über den erreichten Lernerfolg und die Einstufung der Lernenden. Beide Evaluationsansätze, formative und summative, ergänzen sich und bieten ein umfassendes Bild des Lernfortschritts.

Des Weiteren wurde die Bedeutung der dynamischen Evaluation untersucht, die auf Vygotskys Konzept der Zone der nächsten Entwicklung aufbaut. Diese Methode betont die Interaktion, Individualität und die Berücksichtigung von Lernpotenzialen. Sie fördert die Lernautonomie und den Dialog zwischen Lehrkraft und Lernenden.

Selbstevaluation und Peer-Evaluation wurden als weitere relevante Evaluationsansätze behandelt. Selbstevaluation ermöglicht den Lernenden, ihre Fortschritte zu verfolgen und Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen. Peer-Evaluation bietet die Möglichkeit, voneinander zu lernen, und motiviert die Studierenden zur Selbstreflexion und zum gemeinsamen Lernen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Auswahl des geeigneten Evaluationsansatzes von den Bildungszielen, dem Kontext und den Bedürfnissen der Lernenden abhängt. Die Verwendung verschiedener Evaluationsmethoden kann eine effektive Möglichkeit sein, den Lernprozess zu bereichern und die Sprachkompetenz der Studierenden zu fördern. Eine sorgfältige Abwägung und Integration dieser Ansätze in den Fremdsprachenunterricht sind von großer Bedeutung.

2.2.2 Gütekriterien von Prüfungen und Tests

Die korrekte Messung des Sprachwissens und der Sprachfähigkeiten der Lernenden ist von großer Bedeutung, um genaue Ergebnisse zu erzielen und zu beurteilen, inwieweit die Ausbildungs- und Weiterbildungsprozesse sowie die festgelegten Ziele und Leistungen erreicht wurden. Eine angemessene Messung ermöglicht es den Lehrenden, den Fortschritt der Lernenden zu beobachten, Stärken und Schwächen zu identifizieren und entsprechende Anpassungen im Unterricht vorzunehmen. Dafür ist es notwendig, die Gütekriterien der

Erziehung zu erfüllen. Diese Gütekriterien und deren Einfluss auf die Messung und Bewertung von Lernleistung werden nachfolgend besprochen.

Nach GER (2001) gibt es drei Schlüsselkonzepte, die als grundlegend für jede Diskussion über Beurteilungs- bzw. Bewertungsverfahren angesehen werden: Validität, Reliabilität und Durchführbarkeit. Für die Überlegungen in diesem Teil ist es nützlich, einen Überblick darüber zu geben, was diese Begriffe bedeuten, wie sie aufeinander bezogen sind und welche Bedeutung sie für den DaF-Unterricht und die Bewertung der Sprachkompetenzen haben. „Tests oder Prüfungen sollen die sprachliche Leistung des Schülers so genau wie möglich, so zuverlässig wie möglich und so objektiv wie möglich messen“ (Albers & Bolton, 1995: 8). Daher werden in der Testtheorie die drei Grundgütekriterien betont, die der Test erfüllen muss.

Validität, Zuverlässigkeit und Objektivität, die die Grundlage für Messung und Bewertung bilden, sind die drei Grundgütekriterien, die im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen betont werden. „Tests müssen valide sein; bedeutet, dass ein Messinstrument genau die Leistung messen muss, die Sie messen möchten; außerdem sollten Tests zuverlässig sein, d. h. Leistung zuverlässig messen und die Leistungsbewertung möglichst objektiv sein“ (Albers & Bolton, 1995: 21). In diesem Sinne versteht es sich, dass das Tool (Test) dem Zweck (Lernziele) dienen sollte. Der Zweck aller Tests oder Prüfungen besteht darin, die sprachliche Leistung des Lernenden so genau wie möglich, so zuverlässig wie möglich und so objektiv wie möglich zu messen (Albers & Bolton, 1995: S. 21). In den folgenden Abschnitten werden detailliertere Informationen zu diesen allgemeinen Gütekriterien gegeben.

2.2.2.1 Validität

Das „Validitätskriterium bedeutet genau, was ein Test messen soll“ (Albers & Bolton, 1995: 21). Validität ist dabei der Grad, in dem ein Messinstrument seinen Zweck erfüllt. „Die Validität des Inhalts eines Tests kann nur durch den Vergleich der Lernziele mit den Testinhalten bestimmt werden“ (Albers & Bolton, 1995: 22). Wie in dem neunten Abschnitt des GER (2001: 180) angegeben ist, „kann ein Test oder ein Beurteilungsverfahren in dem Maß 'valide' genannt werden, in dem man nachweisen kann, dass das tatsächlich gemessene Konstrukt auch das ist, das in dem betreffenden Kontext gemessen werden soll, und dass die gewonnene Information eine genaue Abbildung der Kompetenz des oder der betreffenden Kandidaten ist“. In diesem Sinne sollten Lernziele und Teststruktur kompatibel sein und das zu messende Thema, das Prüfungsfragenformat und die Fragen parallel zueinander sein. Andererseits definiert Tekin (1977) Validität als „das Ausmaß, in dem ein Messinstrument die

Eigenschaft, die es messen soll, genau messen kann, ohne sie mit anderen Eigenschaften zu verwechseln“. Entscheidend ist, inwieweit das eingesetzte Messinstrument valide und reliabel im Hinblick auf den definierten Evaluationszweck ist und ob die gestellten Aufgaben diesen Anforderungen gerecht werden. Das Prinzip, das die Fragen beantwortet, ist Validität. In diesem Sinne erfasst eine valide Messung die relevanten Aspekte der Sprachkompetenz und gibt ein genaues Bild von den Fähigkeiten der Lernenden (vgl. Drackert, 2015).

Das Prinzip der Validität sollte in die fünf didaktischen Prinzipien integriert werden. Zudem ist sicherzustellen, dass die gewählten Aufgabenformate sowie die zu erfassende Sprachkompetenz dem jeweiligen Ziel angemessen entsprechen. Da sich die Sprachkompetenzen, die jedes Prinzip messen will, und die zu messenden Leistungen voneinander unterscheiden, findet ein akkurates Messverfahren statt, wenn das Validitätsprinzip entsprechend diesen Unterschieden gestaltet und angewendet wird. Für die angestrebten Leistungen in jedem Prinzip werden unterschiedliche Aufgabenformate verwendet; der Validitätsgrad des Aufgabeformats und seiner Inhalte wird zunehmen, solange die Teststruktur für die zu messende Sprachkompetenz oder den Ansatz der Prinzipien geeignet ist. Das Validitätsprinzip ist erfüllt, wenn die Sprachkenntnisse, Fachkenntnisse und Leistungen des zu messenden Studenten mit dem richtigen Messinstrument zusammengeführt und ein Prüfungsformat unter entsprechender Berücksichtigung der Merkmale jedes Prinzips erstellt werden. Die Ansätze der Prinzipien sind also Werkzeuge, die die Validität der Prüfung oder des Tests nicht schmälern, sondern in Verbindung mit kohärenten und exakten Bewertungsverfahren erhöhen.

2.2.2.2 Zuverlässigkeit

Das Prinzip der Zuverlässigkeit stellt eine zentrale Anforderung an jede Form von Leistungsbewertung im Fremdsprachenunterricht dar. Es beschreibt die Erwartung, dass ein Test unter vergleichbaren Bedingungen zu stabilen und reproduzierbaren Ergebnissen führt. Albers und Bolton (1995: 25) definieren das Prinzip der Zuverlässigkeit als die Fähigkeit eines Tests, bei wiederholter Durchführung der gleichen Leistung stets das gleiche Ergebnis zu liefern. Ähnlich betont der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER, 2001: 172), dass Zuverlässigkeit in der gleichbleibenden Rangfolge der Kandidat:innen bei mehreren Durchläufen eines identischen Tests zum Ausdruck kommt. Auch Şemin (2001) hebt hervor, dass ein Test dann als zuverlässig gilt, wenn sich die Ergebnisse oder Ranglisten von Testpersonen bei Wiederholungen nicht wesentlich verändern. Grotjahn und Kleppin (2017:

50) fassen zusammen, dass Zuverlässigkeit sowohl das Messinstrument als auch die Testergebnisse betrifft.

Aus den dargestellten Überlegungen lässt sich ableiten, dass Zuverlässigkeit in der Messung durch reproduzierbare Ergebnisse bei mehrfacher Durchführung gewährleistet wird. Dabei lassen sich zwei zentrale Dimensionen des Zuverlässigkeitsprinzips unterscheiden: die Konsistenz des Messinstruments und die Vergleichbarkeit der Testergebnisse. Didaktische Grundsätze zur Messung von Sprachkompetenzen im Fremdsprachenunterricht erfüllen dieses Prinzip in unterschiedlichem Maße. Die zu verwendenden Aufgabenformate und -typen variieren je nach didaktischem Prinzip, weshalb die Auswahl der Aufgaben stets am jeweiligen Ziel orientiert sein sollte. Im Hinblick auf die Bewertung der Schülerleistungen ist zudem sicherzustellen, dass diese nach denselben Kriterien erfolgt, die auch dem Unterricht zugrunde lagen.

2.2.2.3 Objektivität

Die Objektivität in der Bewertung von Tests und Prüfungen spielt eine entscheidende Rolle. Laut Şemin (2001: 100) „ist die Messung der Objektivität dasselbe Ergebnis, wenn sie von verschiedenen Personen durchgeführt wird“. „Bei Objektivität geht es um Punkte. Dieses Kriterium bedeutet, dass die gleiche sprachliche Leistung von allen Prüfern gleich bewertet werden sollte“ (Albers & Bolton, 1995: 26). Demnach ist unter Objektivität zu verstehen, dass alle Test- bzw. Prüfungsteilnehmenden unter einheitlichen Bedingungen beurteilt werden. „Die Objektivität eines Tests oder einer Prüfung bestimmt, wie unabhängig das Testergebnis vom Bewerter ist“ (Kranert, 2013: 9). Das heißt, wenn eine rein objektive Bewertung ideal wäre, würde jeder Testauswerter bei der Bewertung desselben Tests zum gleichen Ergebnis kommen. Daraus lässt sich schließen, dass eine objektive Bewertung eine faire und gerechte Beurteilung der Leistungen der Lernenden ermöglicht.

Da der didaktische und methodische Ansatz jedes Prinzips unterschiedlich und dynamisch ist, wird es in diesem Sinne Unterschiede in der Bewertungsphase geben. Beispielsweise wird es bei der Bewertung eines handlungsorientierten Unterrichts nicht funktionieren, eine statisch-passive Messung und Bewertung vorzunehmen. Auf ähnliche Weise wird die Bewertung eines kompetenzorientierten Unterrichtes nicht geeignet sein, um eine passive ergebnis-/produktorientierte Bewertung durchzuführen. In diesem Fall ist Folgendes zu beachten: In Anbetracht der Bedeutung der Objektivität für die Bewertung von Tests und Prüfungen stellt

sich die Frage, wie diese in Einklang mit den didaktisch-methodischen Prinzipien des Unterrichts gebracht werden kann.

2.2.2.4 Washback-Effekt

Der "Washback-Effekt" bezieht sich auf die Auswirkungen von Prüfungen und Tests auf die Lern- und Unterrichtsprozesse. Neben ihrer primären Funktion der Bewertung von Wissen und Fähigkeiten der Studierenden beeinflussen Prüfungen das Lehr-Lern-Umfeld. Hughes (2003) prägte diesen Begriff und betonte die Bedeutung des Einflusses von Prüfungen auf Lehr- und Lernaktivitäten. Die Gestaltung von Prüfungsaufgaben sollte stets darauf abzielen, eine positiv beeinflussende Wirkung auf den Unterricht zu haben, wie von Grotjahn und Kleppin (2017) betont wird.

Die Dichotomie des "Washback-Effekts", auch als "Waschback-Effekt" bekannt, stellt den positiven oder negativen Einfluss von Prüfungen auf den Unterricht dar, wie Taylor (2005) diskutiert. Insbesondere der " Washback -Effekt" konzentriert sich auf den direkten und indirekten Einfluss von Prüfungen auf Lehrmethoden im Fremdsprachenunterricht, wie in Arbeiten von Ching (2009) und Telc (2022) herausgestellt wird.

Die systematische Untersuchung des "Washback-Effekts" lässt eine Unterteilung in drei wesentliche Einflussfaktoren erkennen, die in Übereinstimmung mit Spratt (2005: 21) differenziert werden können:

- Erstens umfassen lehrerbezogene Einflussfaktoren die individuellen Überzeugungen und Einstellungen von Lehrkräften in Bezug auf Prüfungen, Lehrmaterialien, Schüler, Unterrichtsmethoden, ihre pädagogische Erfahrung, Ausbildung und ihre eigene Persönlichkeit. Diese Aspekte prägen in deutlichem Maße die Herangehensweise der Lehrer an die Vorbereitung und Durchführung von Prüfungen und deren Bewertung.
- Zweitens betreffen prüfungsbezogene Einflussfaktoren die Herausforderungen, den Zweck, den Inhalt und den zeitlichen Rahmen von Prüfungen. Diese Kriterien definieren den Kontext und die Anforderungen von Prüfungen und können somit nachweislichen Einfluss auf die Lehr- und Lernstrategien ausüben.

- Drittens nehmen schul- und ressourcenbezogene Einflussfaktoren Bezug auf die Schulleitung, das Schulklima, kulturelle Einflüsse und Traditionen sowie die verfügbaren Ressourcen innerhalb der Schule. Diese Elemente können sich auf die Art und Weise auswirken, wie Prüfungen gestaltet und durchgeführt werden, und somit den "Washback-Effekt" beeinflussen.

Die Analyse dieser Auswirkungen auf den Unterricht unterteilt den "Washback-Effekt" in positive und negative Aspekte. Idealerweise sollten lernbegleitende Tests und Prüfungen stärker auf die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmt werden und den Lernfortschritt auf vielfältige Weise erfassen. Ein positiver Washback tritt auf, wenn der Unterricht und die Prüfung oder Leistungsbewertung der Studierenden miteinander harmonieren (Brown, 2004a). Im Gegensatz dazu kann ein negativer Washback das Lernen der Studierenden einschränken, insbesondere wenn Prüfungen zu starken Druck auf die Lernenden ausüben und ihre Motivation und Freude am Lernen beeinträchtigen.

Das optimale Szenario besteht darin, dass deutsche Sprachtests im Einklang mit Lehrplänen, didaktisch-methodischen Prinzipien und dem Unterricht im Klassenzimmer wirken, um die Sprachkompetenz der Studierenden zu fördern und gleichzeitig ihre Prüfungsvorbereitung zu unterstützen (Madsen, 1983; Hughes, 2003; Coombe, u. a. 2010). Eine ganzheitliche Bewertung, die verschiedene Aspekte der Sprachkompetenz berücksichtigt, kann positive "Washback-Effekte“ erzeugen und das Lernen positiv beeinflussen. Ein Schlüssel zur Entwicklung dieses Modells liegt in der klaren Definition von Lernzielen und Kompetenzen, die im Unterricht erreicht werden sollen. Dies ermöglicht eine gezielte Ausrichtung der Bewertung auf relevante Aspekte der sprachlichen Leistung und des Lernfortschritts.

Darüber hinaus ist es von Bedeutung, dass die Bewertungsmethoden vielfältig und an die unterschiedlichen Lernstile und Bedürfnisse der Studierenden angepasst sind. Die Verwendung verschiedener Bewertungsinstrumente wie mündliche Präsentationen, schriftliche Aufgaben, Gruppenprojekte und praktische Übungen kann wertvoll sein. „Zusätzlich sollten die Bewertungskriterien transparent und verständlich für die Studierenden kommuniziert werden, um ihnen eine bessere Selbstreflexion und Selbsteinschätzung ihrer Leistungen zu ermöglichen“ (Madsen, 1983: 178). Regelmäßiges Feedback und individuelle Rückmeldungen zu den erreichten Ergebnissen fördern die aktive Steuerung und Verbesserung des eigenen Lernens durch die Studierenden.

2.2.2.5 Praktikabilität

Ein essenzielles Merkmal eines hochwertigen Tests ist seine Praktikabilität. Dies bedeutet, dass bei der Testentwicklung und -durchführung wichtige praktische Überlegungen einbezogen werden müssen, um einen reibungslosen Ablauf zu gewährleisten. Coombe, u. a. (2010: 24) betonen, dass Aspekte wie Testentwicklungskosten, ausreichende Zeit, verfügbare Ressourcen, einfache Benotung, geschulte Prüfer und eine effiziente Verwaltungslogistik berücksichtigt werden sollten. Gemäß Brown (2004b: 19) sollte ein praktischer Test bestimmte Kriterien erfüllen:

- ist nicht übermäßig teuer,
- bleibt innerhalb angemessener Zeitvorgaben,
- ist relativ einfach zu verwalten und
- verfügt über ein spezifisches und zeiteffizientes Scoring-/Bewertungsverfahren.

Ein effektiver Test sollte sowohl in Bezug auf die Kosten, den Zeitrahmen, die Verwaltung als auch das Bewertungsverfahren praktisch umsetzbar sein. Eine praktikable Beurteilungsmethode ist unerlässlich, um sie erfolgreich durchführen zu können (GER, 2001). Eine durchdachte Testgestaltung erleichtert sowohl den Testenden als auch den Testteilnehmern den Ablauf und trägt dazu bei, dass der Test effektiv und effizient durchgeführt werden kann. Grotjahn und Kleppin (2017: 54) weisen darauf hin, dass „die Praktikabilität sich auf die gesamte Prozesskette der Testentwicklung, -durchführung und -auswertung bezieht“. Im Hinblick auf eine erfolgreiche Testpraxis ist es somit von großer Bedeutung, die Praktikabilität sorgfältig zu berücksichtigen, um sicherzustellen, dass der Test seinen Zweck erfüllt und aussagekräftige Ergebnisse liefert.

Bachmann und Palmer (2010) betonen in diesem Kontext die Bedeutung der Praktikabilität als grundlegendes Testprinzip, das berücksichtigt werden sollte. Im Gegensatz dazu argumentiert Weir (2005), dass die Praktikabilität oft ignoriert werden sollte, da sie potenziell die Validität beeinträchtigen kann. Vor diesem Hintergrund schlagen Selçuk und Uçar (2023: 17) den Testentwicklern folgende Fragen vor: Welche Anforderungen sind für die Bewertung notwendig, sind der Aufwand und die Zeit gerechtfertigt, die für die Anwendung des Tests benötigt werden, und kann die Bewertung ohne negative Auswirkungen („Washback-Effekt“) auf praktischere Weise durchgeführt werden? Mit diesem Vorschlag bieten Selçuk und Uçar (2023) den Testentwicklern einen Ausgangspunkt.

2.2.2.6 Authentizität

Ein weiteres grundlegendes Prinzip von Sprachtests ist die Authentizität. Gemäß der Definition von Bachman und Palmer (1996: 23) bezieht sich Authentizität darauf, „wie gut die Merkmale einer bestimmten Sprachtestaufgabe mit denen einer realen Zielsprachenaufgabe übereinstimmen“. Daher sollte die Testaufgabe reale Situationen widerspiegeln. Brown (2004a: 28) beschreibt verschiedene Aspekte, die die Authentizität eines Tests sicherstellen können:

- „Die Sprache im Test ist so natürlich wie möglich,
- Elemente werden kontextualisiert und nicht isoliert. Themen sind für den Lernenden bedeutsam (relevant, interessant),
- es wird eine gewisse thematische Organisation der Elemente bereitgestellt, beispielsweise durch eine Handlung oder eine Episode,
- Aufgaben repräsentieren reale Aufgaben oder kommen ihnen sehr nahe“.

In diesem Kontext bezieht sich Authentizität darauf, wie gut die Aufgaben in den Tests mit realen Aufgaben in der Zielsprache übereinstimmen. Es ist von entscheidender Bedeutung, dass die Texte, die in den Tests verwendet werden, aus authentischen Quellen stammen, um die sprachliche Authentizität sicherzustellen. Falls eine Vereinfachung oder Kürzung notwendig ist, sollte darauf geachtet werden, dass die Authentizität weitgehend erhalten bleibt. Die Prüfungsaufgaben sollten realen Zielsprachensituationen entsprechen, um die situationelle Authentizität sicherzustellen. Im Hinblick auf die Authentizität als Gütekriterium sind drei ihrer zentralen Merkmale für die Lehrkraft besonders interessant:

> •die sprachliche Authentizität, insbesondere der verwendeten Texte. Texte sollten aus authentischen Quellen stammen wie aus einer deutschen Jugendzeitschrift. Falls der Text vereinfacht oder gekürzt werden muss, sollte darauf geachtet werden, dass er seine sprachliche Authentizität so weit wie möglich behält;
> •die situationelle Authentizität der Prüfungsaufgaben, d. h. die Aufgabe sollte einer realen zielsprachlichen Verwendungssituation entsprechen;
> •die in der Prüfungssituation geforderten sprachlichen Handlungen sollen den im zielsprachlichen Verwendungskontext vorkommenden sprachlichen Handlungen entsprechen (Grotjahn und Kleppin, 2017: 53).

Die Gewährleistung von Authentizität in Sprachtests trägt dazu bei, die Fähigkeiten und Kompetenzen der Lernenden realitätsnah und angemessen zu erfassen. Als Lehrkraft ist es daher von großer Bedeutung, diese Prinzipien bei der Erstellung und Bewertung von Sprachprüfungen zu berücksichtigen.

Rekapitulierend trägt die Einhaltung der Authentizität dazu bei, dass Sprachtests den tatsächlichen Sprachkompetenzen und -fähigkeiten der Lernenden besser entsprechen und somit zu einer aussagekräftigeren Bewertung führen. Die Authentizität von Prüfungsaufgaben trägt zur Fairness bei, indem sie sicherstellt, dass die Prüfungsinhalte tatsächlich das messen, was sie messen sollen. Wenn Prüfungen authentische Materialien und Aufgaben verwenden, die realen Kommunikationssituationen oder Anforderungen entsprechen, wird die Bewertung gerechter, da sie die tatsächlichen Fähigkeiten und Kompetenzen der Lernenden besser widerspiegelt. In dem nächsten Abschnitt wird Fairness erläutert.

2.2.2.7 Fairness

Ein weiteres Grundprinzip ist die Fairness. „Bei dem Gütekriterium der Fairness geht es um die Gerechtigkeit bei Prüfungen“ (Grotjahn & Kleppin, 2017: 52). Kane (2010: 178) betont in diesem Zusammenhang, dass alle Testteilnehmer im Wesentlichen gleich behandelt werden sollten, indem sie denselben oder gleichwertige Tests unter vergleichbaren Bedingungen absolvieren und ihre Leistungen nach identischen Maßstäben beurteilt werden.

Die Gewährleistung von Fairness in der Evaluation von sprachlichen Leistungen konstituiert einen fundamentalen Anspruch. Hierbei geht es nicht nur um die Realisierung objektiver Resultate, sondern vielmehr um die zwingende Notwendigkeit, diese Resultate im Rahmen einer gerechten und unparteiischen Kontextualisierung zu gestalten. Es besteht allgemeines Einvernehmen darüber, dass Tests sorgfältig entwickelt werden und die Testbedingungen für alle Studierenden angemessen und gleich sein sollten (Camilli, 2006; Kunnan, 2010; Stoynoff, 2012; Grotjahn und Kleppin, 2017). Grotjahn und Kleppin (2017: 52) plädieren dafür, „dass die Prüfung nach einer gerechten Bewertung und Notenumgebung, bei der alle die gleichen Chancen haben, durchgeführt werden müssen“. Zur Erreichung dieser Fairness im Kontext von Messungs- und Bewertungsprozessen wird den Entwicklern von Tests eine multifaktorielle Aufgabenstellung übertragen. „Um Fairness anzustreben, wird empfohlen, dass die Testentwickler eine Sensitivitätsprüfung des Testmaterials durchführen, sicherstellen, dass Unterschiede in der Testleistung zwischen Untergruppen nicht auf irrelevante Faktoren

zurückzuführen sind, und angemessene Vorkehrungen für Prüflinge mit Behinderungen treffen“ (Xi, 2010: 160). Auf ähnliche Weise sollten die Testentwickler nach Kunnan (2010: 34) danach streben, „tests sollten so gestaltet sein, dass sie für alle Teilnehmenden – unabhängig von Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, kulturellem Hintergrund oder körperlicher Beeinträchtigung – möglichst faire Bedingungen bieten.“ Aus den Ausführungen ergibt sich, dass Fairness einen zentralen Leitgedanken der Bewertung sprachlicher Fähigkeiten darstellt. Diese Ausführungen manifestieren die Notwendigkeit, Tests so auszugestalten, dass sie wahrhaftig gerecht und unvoreingenommen sind und allen Teilnehmenden gleiche Chancen vermitteln, unabhängig von individuellen Attributen.

Zentrale Aspekte der Fairness betreffen insbesondere gruppenspezifische Unterschiede, die durch eine Vielzahl von Einflussfaktoren bedingt sein können. Xi (2014: 162) listet diese Faktoren folgendermaßen auf:

- inkonsistente Testverwaltungsverfahren,
- ungeeignete Item-/Aufgabenformate,
- irrelevante Faktoren im Testdurchführungssystem,
- fehlende oder unangemessene Anpassungen an die Bedürfnisse von Testteilnehmern mit Behinderungen,
- ungeeigneter Testinhalt,
- Testinhalte, die das Konstrukt unzureichend abbilden,
- Rubriken, die die kritischen Fähigkeiten, die in dem Bereich erforderlich sind, nicht abbilden oder die irrelevante Fähigkeiten abbilden,
- Voreingenommenheit der Bewerter gegenüber bestimmten Gruppen im Zusammenhang mit der Bewertung der Abschnitte Schreiben oder Sprechen.

Insgesamt deutet die Liste von Xi (2014) darauf hin, dass es eine Vielzahl von Faktoren gibt, die Fairness in der Testentwicklung und Bewertung beeinflussen können. Das Ziel besteht darin, diese Faktoren zu identifizieren und geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um sicherzustellen, dass Tests und Bewertungen gerecht und unvoreingenommen sind, und dass Unterschiede zwischen Gruppen nicht auf irrelevanten Faktoren beruhen. „Für ein faires Urteilsvermögen müssen Messexperten das Konzept der Testfairness und seine Merkmale sowie andere relevante Testkonzepte kennen, damit sie wissen, wie sie dieses Merkmal in

verschiedenen Testkontexten so weit wie möglich beobachten können“ (ETS, 2022: 10[7]). Dieses Zitat hebt deutlich die zentrale Bedeutung von Wissen und Sensibilität seitens der Experten hervor, um Qualität und Fairness von Bewertungen in diversen Rahmenbedingungen zu gewährleisten.

Schlussfolgernd lässt sich sagen, dass Fairness in der Bewertung sprachlicher Leistungen im Mittelpunkt steht. Dabei geht nicht nur darum, objektive Ergebnisse zu erzielen, sondern auch sicherzustellen, dass diese Ergebnisse gerecht und unvoreingenommen sind. Ein breiter Konsens der obigen Fachexperten betont die Notwendigkeit, Tests sorgfältig zu entwickeln und gleiche Bedingungen für alle Studierenden zu schaffen.

2.2.2.8 Zwischenbilanz

Um eine Zwischenbilanz zu ziehen, kann gesagt werden, dass Validität, Reliabilität, Objektivität, der „Washback-Effekt“, Authentizität, Praktikabilität und Fairness entscheidende Faktoren in Bezug auf die Qualität von Prüfungen und Tests sind. Unter diesen Kriterien gelten Validität und Reliabilität als die bedeutendsten, da sie die tatsächliche Messung von Prüfungsinhalten sicherstellen. Um diese Gütekriterien zu gewährleisten, sind eine sorgfältige Planung und Vorbereitung erforderlich. Die Auswahl oder Entwicklung geeigneter Messinstrumente, die Schulung der Prüfer, die klare Definition der Bewertungskriterien und die standardisierte Durchführung der Bewertung sind wichtige Schritte, um Validität, Zuverlässigkeit, Objektivität und erfolgreichen „Washback“ sicherzustellen.

Die Gütekriterien werden nicht nur im Zusammenhang mit standardisierten Prüfungen oder Testen berücksichtigt, sondern auch in informellen Formen der Evaluation von Aufgaben und Übungen. Darüber hinaus sollten Lehrkräfte kontinuierlich die Qualität der Messinstrumente, Bewertungsmethoden und Bewertungskriterien evaluieren und diese bei Bedarf überarbeiten, um deren Anschlussfähigkeit an aktuelle Anforderungen und bildungspolitische Zielsetzungen sicherzustellen. Durch eine kontinuierliche Verbesserung der Messung und Bewertung können genauere und aussagekräftigere Ergebnisse erzielt werden, die eine fundierte Entscheidungsfindung im Unterricht ermöglichen. Ein weiterer zentraler Aspekt besteht darin, dass Lehrkräfte bei der Entwicklung, Durchführung und Bewertung von Tests und Prüfungen

[7] https://www.ets.org/pdfs/about/fair-tests-and-communications.pdf [Letzter Zugriff: 07.12.2023].

die Gütekriterien beachten und ihre Methoden regelmäßig überprüfen und anpassen sollten, um eine hohe Qualität der Tests und aussagekräftige Ergebnisse zu gewährleisten.

Die Gütekriterien sind mit den Typen der Testaufgaben eng verbunden, sodass letztere zuverlässig, gültig und fair sind und die gewünschten Informationen liefern. Die richtige Balance zwischen verschiedenen Aufgabentypen trägt dazu bei, diese Ziele zu erreichen. Nachdem die wesentlichen Gütekriterien für Prüfungen und Tests erläutert wurden, ist es nun sinnvoll, den Fokus auf die verschiedenen Arten von Testaufgaben zu richten.

2.2.3 Typologie von Testaufgaben

Bevor man zu den Aufgabenformaten übergeht, wäre es sinnvoll, Informationen über die Definition der Aufgabe zu geben. Im Fremdsprachenunterricht bezieht sich der Begriff "Aufgabe" im Allgemeinen auf sprachliche Aktivitäten, die außerhalb des Kursraums stattfinden und einen Sitz im realen Leben haben (Funk, u. a., 2017: 11). Das Ziel einer Aufgabe besteht darin, sprachliche Handlungen in authentischen Situationen zu fördern. Im Kontext der Leistungsbewertung dienen Aufgaben als Instrument, um die gestellten Anforderungen abzubilden (Rieck, 2011). Zur Bewertung von Aufgaben können folgende Merkmale als Leitfaden dienen (Büchter & Leuders, 2005: 78):

- „Die Aufgabe konzentriert sich auf das Wissen und die Fähigkeiten, die bewertet werden sollen, und fügt keine weiteren nebensächlichen Aspekte hinzu.
- Die Aufgabe ist so gestellt, dass Lernende verstehen, was von ihnen verlangt wird. Die Sprache sollte einfach sein und die Aufträge sollten klar formuliert werden.
- Die Aufgabe sollte ein ausgewogenes Verhältnis von Bearbeitungszeit und bewertbaren Schüleräußerungen ermöglichen.
- Die Aufgabe sollte so gestellt sein, dass entweder Fähigkeiten oder die Kenntnis von bestimmten Begriffen oder Verfahren überprüft werden“.

Die vorgenannten Erklärungen verdeutlichen, dass diese Eigenschaften als Richtlinien dienen, um sicherzustellen, dass Aufgaben zur Beurteilung von Leistungen angemessen und wirkungsvoll gestaltet sind. Ihr Zweck besteht darin, sicherzustellen, dass die Bewertung die tatsächlichen Fähigkeiten und Kenntnisse der Lernenden angemessen widerspiegelt und klare,

verständliche Anweisungen für die Durchführung der Aufgaben bietet. In der wissenschaftlichen Literatur werden drei verschiedene Aufgabenformate identifiziert, die je nach ihrem Grad der Offenheit klassifiziert werden: offene, halboffene und geschlossene Aufgaben. In der nachfolgenden Tabelle 3 gibt es eine knappe Beschreibung sowie Beispiele für diese drei verschiedenen Aufgabenformate, zusammen mit den Vor- und Nachteilen, die ihnen zugeschrieben werden.

Tab. 3: Arten von Aufgabenformaten[8]

geschlossene Aufgabenformate	halboffene Aufgabenformate	offene Aufgabenformate
Aufgaben, bei denen Antwort-alternativen vorgegeben werden; *Beispiele*: • Mehrfachwahlaufgaben (Multiple-Choice-A.) • Richtig-Falsch-A. • Zuordnungsaufgaben *Vorteile*: • eindeutige Erfassung der Antwort und daher • objektive Auswertung • zeitökonomische Durchführung und Auswertung, dadurch • Möglichkeit der Ermittlung einer größeren Anzahl von Daten *Nachteile*: • zeitintensive Konstruktion • keine Erfassung von kreativen und komplexen Kompetenzen *Verwendung*: • Testaufgaben zur Erhebung des individuellen Lernstands	Aufgaben, die durch Schlüsselwörter, Symbole, eine kurze zeichnerische Darstellung o. ä. vollendet werden; *Beispiele*: • Ergänzungsaufgaben • Lückentexte *Vorteile*: • Möglichkeit für individuelle und freie Antworten • Antworten auf das Wesentliche komprimiert • Kombination verschiedener Kompetenzbereiche *Nachteile*: • erschwerte objektive Auswertung • höherer Zeitanspruch bei der Bearbeitung der Aufgaben durch Schülerinnen und Schüler • Gefahr der Beeinflussung der Antwortleistung durch Suggestivwirkungen *Verwendung*: • Lern- und Überprüfungsaufgaben	Aufgaben, die umfangreichere , selbst formulierte Antworten erfordern und bei denen vielfältige Lösungswege möglich sind; *Beispiele*: • Kurzaufsätze • Zeichnungen, Skizzen, Mindmaps • Formulierung von Lösungswegen und Begründungen *Vorteile*: • Ermöglichung individueller und freier Lösungswege • Erfassung kreativer und komplexer Leistungen • weniger zeitaufwändige Entwicklung *Nachteile*: • schwierige Definition von Korrektur-kriterien, dadurch • eingeschränkte objektive Auswertung • hohe Bearbeitungsdauer für Schüler-innen und Schüler sowie zeitauf-wändige Korrektur durch Lehrkräfte *Verwendung*: • Leistungsaufgaben

Die Anwendung dieser Aufgabenformate in der Leistungsbeurteilung kann je nach Zielsetzung variieren. Die Auswahl des am besten geeigneten Aufgabenformats hängt von den zu bewertenden Fähigkeiten, den angestrebten Zielen und dem gewünschten Grad an Objektivität sowie den zeitlichen Ressourcen ab. Im nachfolgenden Abschnitt werden die detaillierten Informationen zum offenen Aufgabenformat vorgestellt.

2.2.3.1 Offene Aufgaben

[8]Unter dem Link ist es erreichbar: http://www.kmk-format.de/material/Deutsch/0_Kompetenzorientierung_und_-entwicklung_im_Fach_%20Deutsch/0_4_Kompetenzorientierte_Aufgaben/M_0_4_2.pdf [Letzter Zugriff: 07.07.2023].

Offene Aufgaben zeichnen sich laut Rieck (2011) dadurch aus, dass kein vorgegebener Lösungsweg existiert und eine eindeutige Antwort nicht zwingend erforderlich ist. „Offen ist eine Aufgabe dann, wenn die Antwort frei ausgeführt werden kann und von dem Kandidaten oder der Kandidatin als produktive Leistung selbst formuliert werden muss“ (Albers und Bolton, 1995: 27). Als Beispiel können die mündlichen Äußerungen in einem Prüfungsgespräch herangezogen werden. Auf ähnliche Weise gilt das Schreiben einer E-Mail oder eines Briefes als offene Aufgabe. “Offene Aufgabentypen wie Interviews, Dialoge oder Aufsätze geben sowohl dem Tester als auch der Textperson keine feste Lösung vor, sondern verlangen die Bewertung der Qualität einer freien Äußerung und nähern sich damit der alltäglichen Sprachverwendung an“ (Kranert, 2013: 15). In solchen Situationen besteht für den Testentwickler Gestaltungsspielraum, während die Testperson ihre Gedanken individuell ausdrücken kann – wobei die Objektivität der Bewertung unberührt bleibt. Diese Offenheit erlaubt es, ein breiteres Spektrum an Fähigkeiten und Kompetenzen zu erfassen und somit die Vielfalt sprachlicher Ausdrucksformen zu würdigen. Die folgende Aufgabe[9] in Abbildung 3 ist ein Beispiel für ein offenes Aufgabenformat.

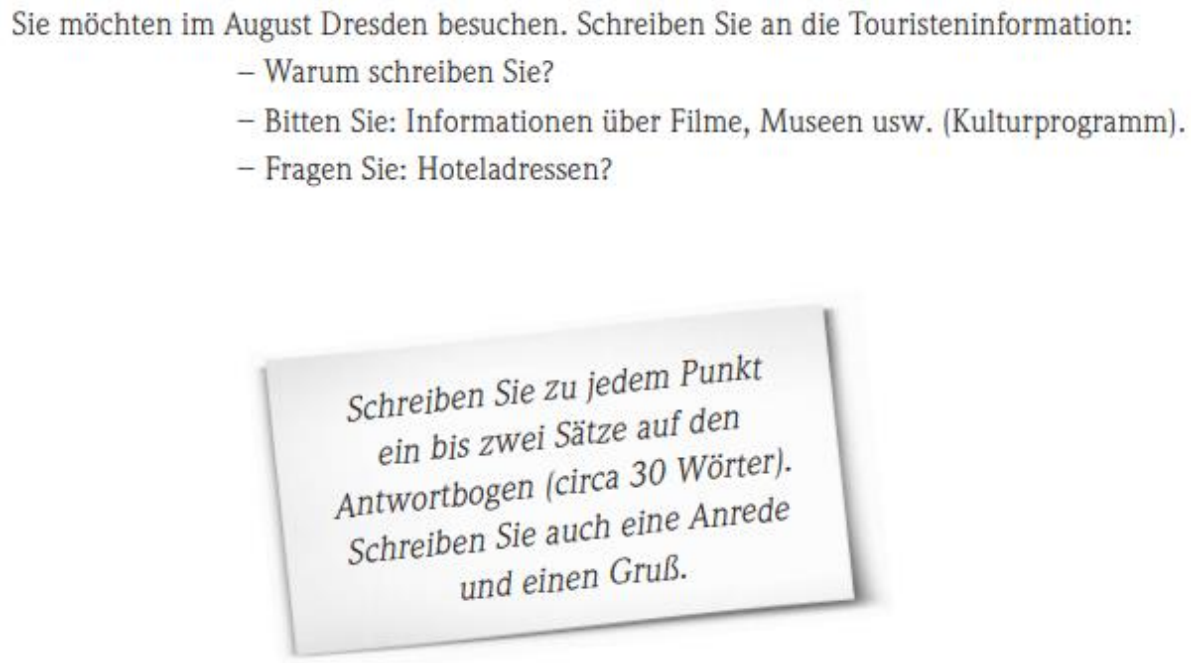


Abb. 3: Beispiel für offene Aufgabe

[9] Quelle: Die Aufgabe ist dem A1-Modelltest des Goethe-Instituts entnommen. https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A1_sd1/sd_1_modellsatz.pdf [Letzter Zugriff: 27.07.2023].

In der abgebildeten Aufgabe, die die Schreibkompetenz betrifft, sollen die Studierenden einen Text anhand der vorgegebenen Punkte verfassen. Dabei handelt es sich um ein offenes Aufgabenformat, das mindestens einen Satz, einen Text mit einer Mindestlänge von 30 Wörtern, eine angemessene Anrede am Anfang des Textes und eine entsprechende Schlussbemerkung enthält.

Die objektive Bewertung offener Aufgaben kann eine Herausforderung darstellen, da es bei diesen Aufgaben oft keine klaren Lösungen gibt. Nach Albers und Bolton (1995) kann bei offenen Aufgaben keine absolut objektive Bewertung der sprachlichen Leistung hergestellt werden, weil bei diesem Format Gültigkeit und Objektivität in Konflikt geraten. Es ist nicht zu vergessen, dass „bei der Bewertung offener Aufgaben immer auch ein gewisses Maß an Subjektivität vorhanden sein kann, da die Beurteilung von individuellen Interpretationen und kreativen Ausdrucksformen abhängt“ (Brown, 2004a: 20). Zusammenfassend unterstreichen diese Schlussfolgerungen, dass offene Aufgaben eine wertvolle Möglichkeit bieten, die Sprachkompetenz und kreative Ausdrucksfähigkeit von Lernenden zu erfassen. Allerdings erfordert ihre Bewertung ein hohes Maß an Sorgfalt und eine bewusste Auseinandersetzung mit der Balance zwischen Gültigkeit und Objektivität.

2.2.3.2 Halboffene Aufgaben

Bei halboffenen Testaufgaben handelt es sich um eine interessante Variante, die die Bandbreite der möglichen Antworten im Vergleich zu offenen Aufgaben einschränkt. “Beim halboffenen Aufgabentyp ist die Antwort ebenfalls von den Kandidaten selbst zu formulieren, allerdings innerhalb eines genau begrenzten Kontextes“ (Albers und Bolton, 1995: 28). Ein bekanntes Beispiel hierfür sind Lückentexte, „bei denen einige Wörter oder Sätze fehlen, und die Testpersonen diese Lücken passend ergänzen müssen“ (Kranert, 2013: 15). Gemäß Albers und Bolton (1995) können die Ergänzungen sich entweder auf eine bestimmte Lexik oder auf bestimmte grammatische Strukturen – oder auf beides – beziehen.

Ein weiteres Beispiel im Zusammenhang der haboffenen Aufgabe ist der Cloze-Test. Beim Cloze-Test geht es um einen zusammenhängenden Text mit Lücken. „Der Unterschied zwischen dem Cloze-Test und dem Lückentext besteht darin, dass beim Lückentext die Lücken gezielt vom Testautor gesetzt werden, um die Beherrschung bestimmter Lexik oder grammatischer Strukturen zu überprüfen, während beim Cloze-Test Wörter in regelmäßigen

Abständen mechanisch ausgelassen werden“ (vgl. Albers & Bolton, 1995: 29). In diesem Sinne werden die Grammatik- und Wortschatzleistungen der Lernenden hauptsächlich anhand dieser Aufgabenformate gemessen.

Ein anderes Beispiel sind C-Tests[10]. Diese sind schriftliche integrative Sprachtests zur Messung des allgemeinen Sprachstandes in der Muttersprache oder in einer Fremdsprache (Drackert & Timukova, 2020). C-Tests zeichnen sich im Vergleich zu anderen Testverfahren insbesondere durch ihre einfache Konstruktion sowie ihre ökonomische Durchführung und Auswertung aus. Die Merkmale des C-Tests werden wie folgt aufgeführt; sie

- erfassen den allgemeinen Sprachstand in der Muttersprache oder in einer Fremdsprache,
- bestehen meist aus 5 Texten mit jeweils 20 oder 25 Lücken, die ergänzt werden müssen,
- dauern bei schriftlicher Bearbeitung maximal 30 Minuten,
- messen objektiv und sehr genau,
- gehören inzwischen zu den meisterforschten Sprachtests,
- werden weltweit angewendet,
- liegen inzwischen in vielen europäischen und außereuropäischen Sprachen vor (Arras & Grotjahn, 2002: 78).

Vom 16. bis zum 19. Jh. war Großbritannien die weltweit führende See- und Kolonialmacht. Daher ko_____ es, da_____ Englisch schli_____ zur Welts_____ wurde. D_____ Industrielle Revol_____, die z_____ entscheidenden sozi_____ und polit_____ Umwälzungen füh_____, begann u_____ 1760 i_____ Großbritannien u_____ verschaffte d_____ Lande au_____ eine wirtsch_____ Führungsposition. He_____ haben vi_____ alte Indus_____ an Bede_____ verloren, denn in der modernen Gesellschaft stehen Dienstleistungsbranchen wie Banken und Versicherungen im Vordergrund. Das in der Nordsee geförderte öl sichert die Energieversorgung des Landes.

[10]Das C-Prinzip und die ersten C-Tests in deutscher und englischer Sprache wurden 1981 von Raatz und Klein-Braley als Reaktion auf die zahlreichen Schwächen der Cloze-Tests entwickelt und 1982 auf einer internationalen Tagung in England der wissenschaftlichen Öffentlichkeit vorgestellt. http://c-test.de/deutsch/index.php?lang=de&content=kurzinformation&section=ctest [Letzter Zugriff: 20.10.2023].

Abb. 4: Ein Teil eines C-Tests[11] für Deutsch

Wie aus der Abbildung 4 ersichtlich ist, handelt es sich bei einem C-Test um eine Aufgabe, bei der bestimmte Buchstabenfolgen in einem Text gelöscht sind. Die Aufgabe der Teilnehmer besteht darin, die fehlenden Buchstabenfolgen zu ergänzen, um den Text wiederherzustellen und die Lücken zu schließen.

Aus den Zitaten lässt sich erschließen, dass sowohl C-Tests als auch Cloze-Tests dazu dienen, das Verständnis und die Beherrschung von Texten zu bewerten, allerdings unterschiedliche Ansätze und Formate verwenden, um dies zu erreichen. C-Tests betonen die rekonstruktiven Fähigkeiten, während Cloze-Tests das Verständnis von Textzusammenhängen in den Vordergrund stellen. Die Lernende müssen verstehen, wie Wörter und Sätze zusammenhängen, um die Lücken sinnvoll füllen zu können. Daher lässt sich sagen, dass C-Tests nicht direkt auf die Anwendung von Sprache in kommunikativen Situationen abzielen, sondern eher auf die Fähigkeit, isolierte Textfragmente zu rekonstruieren. Die C-Tests ermöglichen demzufolge eine genaue Überprüfung der Kenntnisse und Fähigkeiten der Lernenden im Bereich der grammatischen Strukturen. Überprüft wird die exakte Anwendung von Grammatik und Vokabular, was im Einklang mit den Zielen des traditionellen Grammatikunterrichts steht.

Auf der anderen Seite fokussieren sich Cloze-Tests auf die Lücken, die den Schwerpunkt von der natürlichen Anwendung von Sprache in authentischen kommunikativen Situationen ablenken. Cloze-Tests fördern das Verständnis von Textzusammenhängen und die Fähigkeit, Wörter in einem größeren Kontext sinnvoll zu nutzen. Dies passt gut zu den Zielen des kommunikativen Grammatikunterrichts, der die Anwendung von Grammatikregeln in realen Situationen betont. Diese Tests erfordern ein Verständnis der Zusammenhänge und Strukturen in einem größeren Kontext.

In diesem Sinne stellt sich heraus, dass beide Testformate sowohl mit dem traditionellen als auch dem kommunikativen Grammatikunterricht in Einklang stehen können, aber tendenziell unterschiedliche Schwerpunkte setzen. C-Tests betonen die präzise Rekonstruktion von Texten, während Cloze-Tests das Verständnis von Textzusammenhängen fördern. Je nach den

[11] Dieses Bild wurde aus der folgenden Quelle entnommen: http://c-test.de/deutsch/index.php?lang=de&content=kurzinformation&section=ctest [Letzter Zugriff: 20.10.2023].

Zielen des Grammatikunterrichts könnten beide Formate als ergänzende Werkzeuge betrachtet werden.

Aus diesen Ausführungen geht hervor, dass die halboffenen Aufgaben die möglichen Antworten im Vergleich zu offenen Aufgaben begrenzen. Im Vergleich zu offenen Aufgaben erlauben halboffene Aufgaben eine etwas strukturiertere Bewertung, da klare Beurteilungskriterien für die Ergänzungen vorhanden sind. Dies kann dazu beitragen, die Bewertung fairer und vergleichbarer zu gestalten. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass halboffene Aufgaben eine sinnvolle Möglichkeit sind, die sprachlichen Fähigkeiten von Lernenden zu testen. Sie erlauben eine gezielte Überprüfung von Grammatik und Wortschatz innerhalb eines strukturierten Rahmens, der dennoch Raum für kreative Antworten bietet. Die Verwendung solcher Aufgabenformate kann zu einer effektiveren und aussagekräftigen Beurteilung der Sprachkompetenz beitragen.

2.2.3.3 Geschlossene Aufgaben

Eine spezifische Form von Testaufgaben sind geschlossene Aufgaben. Nach Kranert (2013) werden bei geschlossenen Aufgaben dem Tester und Testteilnehmer mögliche Teile einer Lösung vorgegeben. Die Lernenden müssen die richtige Antwort nicht selbstständig formulieren (wie bei den halboffenen Aufgaben), sondern sie nur erkennen können.

In den Aufgabenformaten gibt es für jede Frage eine richtige Antwort. Da die Antworten vorgegeben sind, ist die Bewertung objektiv. Bei einer objektiven Bewertung wird das Validitäts- und Zuverlässigkeitsprinzip positiv beeinflusst. „Der Vorteil bei geschlossenen Aufgaben liegt darin, dass sie objektiv bewertet werden können, indem man vorher für jede richtige Lösung einen Punktwert festlegt“ (Albers und Bolton, 1995: 29). Die Aufgabenformate werden bei der Evaluation von Wortschatz- und Grammatikleistungen sowie beim Leseverstehen und beim Hörverstehen eingesetzt.

In Prüfungen und Tests werden oft verschiedene Aufgabentypen kombiniert, um verschiedene Aspekte der Fähigkeiten und Kompetenzen der Teilnehmer umfassend zu bewerten. Geschlossene Aufgaben bieten eine effiziente Möglichkeit, bestimmte Kenntnisse zu überprüfen, während offene und halboffene Aufgaben mehr Raum für Kreativität und

Ausdrucksfähigkeit bieten. Die Kombination dieser Aufgabentypen kann eine umfassende Beurteilung der sprachlichen Fähigkeiten und des Wissens der Teilnehmer ermöglichen.

Im Kontext der Typologie von Testaufgaben eröffnet künstliche Intelligenz (KI) neue Wege für differenzierte Prüfungsformate. Die Einbindung künstlicher Intelligenz im Fremdsprachenunterricht beeinflusst das Testen, Prüfen und Evaluieren deutlich. Spracherkennungssysteme und Textanalysewerkzeuge ermöglichen die Evaluation mündlicher und schriftlicher Fähigkeiten, einschließlich offener Aufgaben. In diesem Sinne bietet die KI im Fremdsprachenunterricht die Chance, die Prüfungspraxis zu bereichern und den Fokus auf individuelle Lernbedürfnisse zu stärken. Im nächsten Abschnitt werden die Einflüsse der KI im Zusammenhang der Messung und Bewertung im Fremdsprachenunterricht erläutert.

2.2.4 Einfluss von künstlicher Intelligenz auf Prüfen, Testen und Evaluieren im Fremdsprachenunterricht

Im Zuge der Digitalisierung gewinnt die Integration künstlicher Intelligenz (demnächst KI) auch im Bereich der Leistungsüberprüfung und -bewertung im Fremdsprachenunterricht zunehmend an Bedeutung. Die rasante Entwicklung der KI hat in den letzten Jahren die Bildung revolutioniert und eröffnet viele Möglichkeiten für innovative Lehr- und Lernansätze. KI wird häufig im Bildungsbereich und bei Prozessen, die Kreativität erfordern, eingesetzt (Zhai, 2022; Frye, 2022; Pavlik, 2023; Karakoç-Keskin, 2023). Dabei spielt KI im Bereich des Fremdsprachenunterrichts eine zunehmend bedeutende Rolle. Viele Forscher argumentieren, dass KI das Potenzial hat, traditionelle Lehrmethoden zu verbessern und die Qualität und Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts weiterzuentwickeln (Yanhua, 2020; Zhang, 2020; Xiaohong und Yanzheng, 2021).

Zehner (2019: 2) definiert KI derzeit als einen Begriff für Systeme, die maschinelles Lernen anhand von Trainingsdaten nutzen und häufig natürliche Sprachverarbeitung sowie, insbesondere in der Robotik, erweiterte Sensorik und menschliche Ausdrucksformen einsetzen. Nach Wannemacher und Bodmann (2021: 65) ist „künstliche Intelligenz ein Oberbegriff für Technologien, Systeme und Anwendungen, bei denen mittels Maschinen (insbesondere IT-Systemen) menschliche Intelligenz simuliert wird“. In Abgrenzung von klassischen IT-Systemen und Algorithmen können fortgeschrittene KI-Anwendungen Antworten eigenständig finden und Probleme selbstständig lösen. Der KI wird u. a. Ansätze aus den Bereichen

Maschinelles Lernen (Machine Learning) und Deep Learning zugerechnet. “Großes Ziel der künstlichen Intelligenz ist die Nachbildung menschlicher Intelligenz“ (Mockenhaupt, 2021: 50). Nach Yanhua (2020: 41) verwandelt „künstliche Intelligenz den Lehrprozess von einem geschlossenen System in einen offenen, steigenden Trend“.

Tabelle 4 bietet einen systematischen Überblick über zentrale Anwendungsbereiche der künstlichen Intelligenz im Bildungsbereich sowie die damit verbundenen technologischen Techniken. Sie verdeutlicht, wie vielfältig KI-gestützte Systeme in unterschiedlichen Kontexten – von der Bewertung über das adaptive Lernen bis hin zum Online-Unterricht – eingesetzt werden können.

Tab. 4: Anwendungsbereiche und Techniken der künstlichen Intelligenz in der Bildung[12]

Anwendungsbereich der KI	**Techniken**
Schüler- und Schulbewertung	Adaptives Lernverfahren, personalisierte Lernansätze, akademische Analysen
Bewertung von Aufgaben und Prüfungen	Bildanalyse, Computer Vision, Prognosesystem
Personalisiertes intelligentes Lernen	Datenanalyse, Informationsintervention, Analyse des Individuums und des Lernens
Smarte Schule	Gesichtserkennung und Spracherkennung, Smarte Labore, AR-, VR-Systeme, Hörerkennungstechnologien
Online- und Fernunterricht	Sensitivitätsanalyse des Individuums, virtuelle persönliche Assistenten, Echtzeitanalyse und sofortiges Feedback

Die Tabelle 4 verdeutlicht, wie Künstliche Intelligenz in verschiedenen Bildungsbereichen und -anwendungen eingesetzt wird, um das Lernen zu verbessern, die Effizienz der Bildungseinrichtungen zu steigern und personalisierte Bildungserfahrungen zu schaffen. Wie

[12] Quelle: Chen, Chen und Lin (2020).

die Forscher (Çetin und Aktaş, 2021; Şentürk, 2023; Köksal und Yılmaz, 2024; Tuğlu, 2024) festgestellt haben, hat KI direkte Auswirkungen auf die Bildung.

KI hat in den letzten Jahren einen bedeutenden Einfluss auf den Bereich des Sprachenlernens und die Fremdsprachenausbildung gehabt. Entwickler integrieren zunehmend KI-Modelle in Softwareanwendungen, um verschiedene Aspekte des Sprachenlernens zu verbessern. Samad und Ismail (2020) betonen, wie KI dazu verwendet wird, die Aussprache und den Wortschatz der Lernenden zu verbessern. Dies geschieht durch interaktive Anwendungen, die Lernenden helfen, die korrekte Aussprache zu üben und ihren Wortschatz zu erweitern. Darüber hinaus werden Rechtschreib- und Grammatikfehler dank KI-Systemen überprüft, wie von Ghufron und Rosyida (2018) erwähnt wird. Diese Technologie ermöglicht es den Lernenden, ihre schriftlichen Fähigkeiten zu perfektionieren und präzise Texte zu verfassen. Liao (2023: 15) hebt hervor, „dass Lernende mit KI-unterstützten Sprachlernplattformen in ihrem eigenen Tempo arbeiten können, sich auf wiederholte Übungen zu bestimmten Themen konzentrieren können und gezielt an den Aufgaben arbeiten können, bei denen sie Schwierigkeiten haben, um ihre stärksten Fähigkeiten zu entwickeln“.

Darüber hinaus hat KI das Potenzial, den Bereich des Testens, Prüfens und Evaluierens im Fremdsprachenunterricht zu revolutionieren. KI-gestützte Tests können deutlich schneller und effizienter erstellt und ausgewertet werden als herkömmliche Tests. Dies liegt daran, „dass KI-Systeme in der Lage sind, große Datenmengen zu verarbeiten und Muster zu erkennen, die für den Menschen schwer zu erkennen sind“ (OpenAI, 2023). Heutzutage nutzt ein Großteil der Lehrenden weltweit automatisierte Sprachtests, um die Sprachkenntnisse ihrer Schüler zu beurteilen (Pearson, 2023). Diese automatisierte Testentwicklung beschleunigt nicht nur den Prozess, sondern verbessert auch die Genauigkeit der Ergebnisse. KI-gestützte Tests können überdies personalisiert gestaltet werden. „Der Standardbewertungsfehler eines Tests mit KI-Bewertung ist geringer als der eines Tests mit menschlicher Bewertung. Auf diese Weise können wir unvoreingenommene, genaue und konsistente Ergebnisse erzielen“ (Pearson, 2023[13]). Dies bedeutet, dass die Schwierigkeit der Aufgaben an das individuelle Lernniveau der Lernenden angepasst werden kann. Auf diese Weise können die Tests für alle Lernenden möglichst fair und herausfordernd gestaltet werden.

[13] https://www.pearson.com/languages/community/blogs/2023/05/the-role-of-ai-in-english-assessment.html [Letzter Zugriff: 19.10.2023].

Die Integration von KI in Tests und Bewertungen im Fremdsprachenunterricht bietet mehrere Vorteile, wie Yanhua (2020) betont. Einer dieser Vorteile besteht darin, dass KI-gestützte Tests detailliertes Feedback zur Leistung der Schüler liefern können. „Dieses Feedback ist entscheidend, da es den Schülern hilft, ihre Lernziele zu erreichen und ihre Schwächen zu beheben“ (Yu, u. a. 2022: 5). Darüber hinaus können KI-Systeme das Feedback personalisieren, um es an die individuellen Bedürfnisse jedes Schülers anzupassen. Im Zuge dessen werden das Verständnis und die Umsetzung des Feedbacks erleichtert. Die Automatisierung von Routineaufgaben durch KI-Systeme trägt ebenfalls zur Effizienz bei. Pearson (2023) führt die Vorteile der KI gegenüber menschlichen Bewertungen auf:

- Schnelle Verarbeitung komplexer Informationen,
- rasche Benotung der Schüler,
- Bereitstellung digitaler Auswertungsoptionen,
- objektive und faire Bewertung durch Unparteilichkeit.

Aus diesen Vorteilen lässt sich schließen, dass künstliche Intelligenz in der Evaluation des FSU die Fähigkeit besitzt, komplexe Informationen schnell zu verarbeiten, Schülern zügig Noten zuzuweisen, digitale Auswertungsmöglichkeiten bereitzustellen und eine objektive faire Bewertung zu gewährleisten. Dies könnte die Effizienz und Zuverlässigkeit von Bewertungsprozessen in der Fremdsprachenausbildung verbessern.

Die Studie von Zhang u. a. (2023) untersucht die Auswirkungen der Integration von KI in Sprachtests. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Verwendung von KI in Tests die wahrgenommene Fairness und Konsistenz der Bewertung verbessern kann. Dies ist ein entscheidender Schritt, um sicherzustellen, dass Tests gerecht und zuverlässig sind. Allerdings weist die Studie darauf hin, dass die Integration von KI-Misstrauen hervorrufen kann, insbesondere in Bezug auf die Vertrauenswürdigkeit der Ergebnisse und die Interaktion mit der Technologie.

Insgesamt verdeutlicht sich, dass KI-basierte Sprachtests als gerechter und zuverlässiger wahrgenommen werden als Tests, die von Menschen durchgeführt werden, wie in einer Studie von Zhang et al. (2023) hervorgehoben wird. Dies unterstreicht das Potenzial von KI, den Bewertungsprozess im Fremdsprachenunterricht zu optimieren. Gleichzeitig müssen die damit verbundenen Herausforderungen hinsichtlich der Akzeptanz und des Vertrauens der Testteilnehmer in diese Technologie berücksichtigt werden.

Es ist unbestreitbar, dass künstliche Intelligenz dazu beigetragen hat, die Effizienz des Fremdsprachenlehrens und -lernens zu steigern, was gleichzeitig zu Kosteneinsparungen geführt hat, wie Yu et al. (2022) herausstellen. Dies verdeutlicht den allgegenwärtigen Einfluss der Technologie auf die Bildungslandschaft und ihren festen Platz darin. In Anbetracht dieser Entwicklung betont Liao (2023: 16) „die aktuelle Herausforderung, den optimalen Ansatz zur Bewertung der zahlreichen Vor- und Nachteile zu finden und die besten Lösungen für die individuellen Bedürfnisse von Lernenden zu identifizieren“.

Der breite Einfluss von KI wurde auf das Prüfen, Testen und Evaluieren im Fremdsprachenunterricht dargestellt. Ziel ist es, ein tieferes Verständnis dafür zu gewinnen, wie diese Technologien in der Praxis funktionieren und welchen konkreten Nutzen sie für Lehrkräfte und Lernende im Kontext des Fremdsprachenunterrichts bieten.

2.2.4.1 Zwischenbilanz

Die verschiedenen Aufgabentypen – offene, halboffene und geschlossene Aufgaben – bieten jeweils ihre eigenen Vor- und Nachteile in Bezug auf die Bewertung von Sprachkompetenzen und Fähigkeiten. Offene Aufgaben erlauben den Lernenden maximale Freiheit bei der Antwortgestaltung und fördern die kreative Ausdrucksfähigkeit. Allerdings kann die objektive Bewertung herausfordernd sein, da keine klaren Lösungen vorgegeben sind. Halboffene Aufgaben bieten einen Mittelweg, indem sie die Antwortvielfalt etwas einschränken und dennoch Raum für individuelle Antworten lassen. Sie ermöglichen eine strukturiertere Bewertung, wobei klare Beurteilungskriterien vorhanden sind. Geschlossene Aufgaben liefern vorgegebene Lösungen und erlauben eine objektive Bewertung. Sie sind vor allem gut geeignet, um das Wissen über Fakten und konkrete Informationen zu testen.

Durch die geschickte Kombination dieser Aufgabentypen kann eine umfassende Beurteilung der sprachlichen Fähigkeiten und des Wissens der Teilnehmer erreicht werden. Dabei gilt es, bei der Gestaltung der Aufgaben eine ausgewogene Balance zwischen Offenheit und strukturiertem Leitfaden herzustellen, um eine faire sowie valide Bewertung zu ermöglichen. Letztendlich bieten die verschiedenen Aufgabentypen wertvolle Möglichkeiten, um die Vielfalt sprachlicher Ausdrucksformen und Kompetenzen angemessen zu würdigen.

Die schnelle Entwicklung der KI im Fremdsprachenunterricht verdeutlicht signifikante Fortschritte in adaptiven Lernansätzen, Bewertungsverfahren und personalisierten

Bildungserfahrungen. KI bietet verbesserte Aussprache- und Wortschatzunterstützung sowie effiziente individuelle Evaluierungsmöglichkeiten. Trotz der Vorteile besteht die Herausforderung darin, das Vertrauen der Lernenden in die Technologie zu gewinnen und sicherzustellen, dass faire und zuverlässige Bewertungen gewährleistet sind. Die automatisierte Testentwicklung durch KI verspricht Effizienz und Genauigkeit, wobei die kritische Evaluierung entscheidend ist, um einen ausgewogenen Ansatz zu finden. In diesem Zusammenhang bietet KI im Fremdsprachenunterricht transformative Potenziale, deren optimale Nutzung eine fortlaufende Abwägung zwischen Fortschritt und pädagogischer Integrität erfordert.

2.3 Allgemeiner Überblick über das türkische Deutschlehrerausbildungssystem

Dieser Abschnitt beabsichtigt, einen ganzheitlichen Einblick in die Gestaltung von Prüfungen, Tests und Evaluierungen im türkischen Deutschlehrerausbildungssystem zu vermitteln und die Faktoren zu beleuchten, die die Qualität dieser Prozesse beeinflussen können. Nach Gotjahn und Kleppin (2017: 16) „wird die Prüfungspraxis maßgeblich von den Diskussionen in der didaktisch-methodischen Fachwelt beeinflusst“. Wie bereits im zweiten Teil der Forschung erläutert wurde, werden die Auswirkungen sämtlicher methodisch-didaktischer Prinzipien auf die Prozesse des Messens und Bewertens eingehend erörtert.

Bevor mit den Messung- und Bewertungsprozessen im türkischen Deutschlehrerausbildungssystem begonnen wird, soll ein kurzer und allgemeiner Überblick über das türkische Deutschlehrerausbildungssystem bereitgestellt werden. Anschließend werden Rahmenbedingungen der Messung und Evaluation in der Deutschlehrerabteilung besprochen. In diesem Zusammenhang wird der ursprüngliche Wert diskutiert, den diese Forschung offenlegen möchte.

In der Türkei ist das Deutschlehrprogramm an der Fakultät für Bildungswissenschaften angesiedelt. „Bei uns gibt es an 17 staatlichen Universitäten Deutschlehrerabteilungen. Diese Abteilungen dienen der Ausbildung von Deutschlehrern“ (YÖK, 2023[14]).

[14] https://yokatlas.yok.gov.tr/netler-tablo.php?b=10004 [Letzter Zugriff: 08.12.2023].

Es gibt im grundständigen Studiengang drei Kategorien von Lehrveranstaltungen: Lehrveranstaltungen für Fachdidaktik, allgemeine Kultur und allgemeine Pädagogik [15]. Die Intensität der Lehrveranstaltungen für Berufskenntnisse, allgemeine Kultur und praktische Ausbildung im Programm ist der nachfolgenden Tabelle 5 zu entnehmen:

Tab. 5: Intensität der türkischen Lehrveranstaltungen an der Deutschlehrerabteilung[16]

Programm	**Pädagogische Ausbildung**	**Allgemeine Kultur**	**Fachliche Ausbildung**
Deutschlehrerausbildung	34%	19%	47%

Aus der Tabelle 5 geht hervor, dass der Hauptanteil der Lehrveranstaltungen aus fachspezifischen Vorlesungen besteht. Die geringste Intensität findet sich in den allgemeinen Kulturkursen. Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass ein überwiegender Teil des Studiums darauf ausgerichtet ist, den Studierenden das nötige Fachwissen und die Fertigkeiten für ihre zukünftige Tätigkeit zu vermitteln.

Deregözü (2020: 155) drückt die Verteilung der fachspezifischen Vorlesungen im Programm wie folgt aus:

- Vier Grundfertigkeiten (Schreiben, Sprechen, Lesen, Hören),
- deutsche Grammatik,
- Übersetzungswissenschaft,
- Linguistik,
- deutsche Literatur,
- Landeskunde,
- Fremdsprachendidaktik.

Es handelt sich hier um eine Aufschlüsselung oder Kategorisierung der fachspezifischen Vorlesungen im Programm. Die berufspädagogischen Studiengänge werden nachfolgend aufgelistet:

- Einführung in die Bildung,
- Pädagogische Psychologie,
- Bildungssoziologie,

[15] Unter dem Link können Sie das Programm herunterladen: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Almanca_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf [letzter Zugriff: 25.09.2023]

[16] Quelle: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf [letzter Zugriff: 25.09.2023]

- Bildungsphilosophie,
- Geschichte der türkischen Bildung,
- Lehrprinzipien und -methoden,
- Lehrtechnologien,
- Forschungsmethoden in der Bildung,
- Messung und Bewertung in der Bildung (YÖK, 2023).

Die Aufzählung gibt eine klare Darstellung der berufspädagogischen Studiengänge und ihrer Reihenfolge im Programm.

Rekapitulierend lässt sich sagen, dass der Studiengang einen deutlichen Schwerpunkt auf die fachliche Ausbildung der Studierenden legt. Fast die Hälfte der Lehrveranstaltungen ist diesem Bereich gewidmet. Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden intensive Schulungen in ihrem jeweiligen Fachbereich erhalten, um sich auf ihre zukünftigen beruflichen Herausforderungen vorzubereiten. Die berufspädagogischen Lehrveranstaltungen nehmen den zweitgrößten Anteil ein. Dies legt nahe, dass die Ausbildung angehender Lehrer nicht nur auf fachliches Wissen, sondern auch auf pädagogische Kompetenzen und Kenntnisse setzt. Die Kategorie "Allgemeine Kultur" macht den kleineren Anteil aus. Hierbei handelt es sich um Lehrveranstaltungen, die das Wissen der Studierenden über verschiedene kulturelle und ethische Aspekte erweitern sollen. Dies verdeutlicht, dass das Studium auch darauf abzielt, breit gefächerte Bildung und Perspektiven zu fördern. Darüber hinaus ist es sinnvoll zu unterscheiden, welche der genannten Veranstaltungen als Pflichtmodule und welche als Wahlfächer angeboten werden. Während Pflichtveranstaltungen einheitlich für alle Studierenden vorgesehen sind und die Kernkompetenzen abdecken, bieten Wahlfächer die Möglichkeit zur individuellen Profilbildung. Diese Differenzierung erlaubt genauere Rückschlüsse auf die Gewichtung von Standardisierung und Flexibilität innerhalb der Lehrerbildung.

Auf dieser Grundlage stellt sich die Frage, wie die vermittelten Inhalte nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ didaktisch weiterentwickelt werden können – insbesondere im Hinblick auf moderne Lehr- und Bewertungsansätze. Moderne Ansätze (Ballweg, u. a., 2017; Funk, u. a., 2017; Rösler und Würffel, 2020) betonen die Förderung kommunikativer Kompetenzen und die Anwendung grammatischer Strukturen in realen Sprachsituationen. Hierbei werden die Studierenden nicht nur auf ihre fachliche Ausbildung vorbereitet, sondern

auch auf eine ganzheitliche Lehrtätigkeit, die pädagogische Kompetenzen und ein tieferes Verständnis für verschiedene kulturelle Aspekte einschließt.

Die Gegenüberstellung traditioneller und kommunikativer Zugänge zur Grammatikvermittlung sowie der damit verbundenen Mess- und Bewertungsansätze ist aus mehreren Gründen didaktisch und forschungslogisch erforderlich. Zum einen basieren traditionelle Bewertungsformate wie Lückentexte und Multiple-Choice-Tests überwiegend auf der Abfrage deklarativen Wissens und fördern primär rezeptive, sogenannte passive grammatische Kompetenzen (vgl. Westhoff, 2010; Bleyhl, 2000). Diese Formate erfassen jedoch nur eingeschränkt die Fähigkeit der Lernenden, Grammatik produktiv und in authentischen Kommunikationssituationen anzuwenden – ein zentrales Ziel moderner Fremdsprachendidaktik (vgl. Rösler, 2021; Bjerre & Kabel, 2023).

Darüber hinaus betonen aktuelle Studien die Notwendigkeit einer Neuausrichtung der Grammatikvermittlung, in der kommunikative, funktionale und kompetenzorientierte Perspektiven eine zentrale Rolle spielen (vgl. Müller, 2017; Funk, 2020). Die Auseinandersetzung mit diesen paradigmatischen Unterschieden ist somit notwendig, um sowohl bestehende Defizite in der Praxis der Leistungsbeurteilung aufzuzeigen als auch neue, lernförderliche Ansätze empirisch zu fundieren und begründet zu implementieren.

Im folgenden Abschnitt wird zunächst der traditionelle Grammatikunterricht samt seiner gängigen Mess- und Bewertungsverfahren analysiert, bevor im anschließenden Kapitel der kommunikative Grammatikansatz sowie dessen spezifische Bewertungsdimensionen näher beleuchtet werden.

2.3.1 Traditioneller Grammatikunterricht

Der traditionelle Grammatikunterricht ist eine Lehrmethode, die seit Jahrzehnten in Schulen und Bildungseinrichtungen verwendet wird, um Schülern die Regeln und Strukturen einer Sprache beizubringen. Diese Lehrmethode war bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts hinein vorherrschend, bevor sich modernere didaktisch-methodische Konzepte wie die kommunikative oder handlungsorientierte Didaktik durchsetzten. Die traditionelle Grammatik, die ihren Ursprung im 19. Jahrhundert hat und sich stark an lateinischen und griechischen Modellen orientiert, stellt laut Xia (2014: 559) ein „altes Sprachmodell“ dar, bei dem die

geschriebene Sprache im Vordergrund steht, während die gesprochene Sprache vernachlässigt wird. Laut Doughty und Williams (1998) konzentriert sich die traditionelle Grammatik auf das Erlernen des technischen Vokabulars für Substantive, Verben, Adverbien und Adjektive; den Lernenden werden grammatikalische Regeln beigebracht, um Satzmuster zu beherrschen. Laut Bancolé-Minaflinou (2018: 60) bedeutet dies, „dass der Lehrer den Lernenden eine grammatikalische Regel vorstellt und dann die Anwendung der Regel übt“. Dadurch werden grammatikalische Strukturen unabhängig und losgelöst vom Kontext übertragen. Güneş (2013: 73) weist darauf hin, “dass zur Veranschaulichung grammatischer Strukturen häufig literarische Texte herangezogen wurden, anstelle von Beispielen aus der Alltagssprache”. „Unterrichtsziel ist nicht die freie Verwendung einer Sprache im Gespräch oder im schriftlichen Text, sondern Kenntnis und Reproduktion des formalen Systems“ (Funk und Koenig, 1991: 34). Da die vermittelten Regeln in der Alltagssprache meist nicht angewendet werden, kommt es zu keiner Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten der Lernenden. In diesem Sinne haben Studierende Schwierigkeiten, das Gelernte außerhalb des Unterrichts anzuwenden.

Ziel des traditionellen Grammatikunterrichts ist das Erlernen von grammatischen Begriffen und deren Beherrschung, die anschließend durch das Durchführen von Lernzielkontrollen, Tests und Schularbeiten nachgewiesen werden soll. Aufgrund dieser Vorgehensweise findet keine Reflexion über die Sprache selbst statt (Badilla und Chacón, 2013). In diesem Sinne werden die sprachlichen Strukturen und Regeln ohne Kontext mit isolierten Übungen vermittelt und spiegeln den realen Sprachgebrauch daher bedingt wider.

In Bezug auf die Übungstypen im traditionellen Grammatikunterricht beschreiben Neuner u. a. (1981: 11) die folgenden charakteristischen Übungen:

- „korrekte Sätze nach einer Regel bilden (Regelanwendung),
- korrekte Formen einfügen (Lückentext),
- Sätze nach formalen Grammatikkategorien umformen (vom Aktiv ins Passiv etc.),
- Übersetzung: von der Muttersprache ins Deutsche; vom Deutschen in die Muttersprache“.

Diese Übungstypen sind ein charakteristisches Merkmal des traditionellen Grammatikunterrichts, der auf der mechanischen Vermittlung von Grammatik basiert. Wie Funk und Koenig (1991) feststellen, sind die Übungen häufig kontextlos gestaltet, sodass sich

der inhaltliche Zusammenhang, in dem ein Satz sinnvoll erscheint, nur schwer erschließen lässt. Folglich konstruieren die Lernenden weder aktiv ihr grammatisches Wissen, noch erfahren sie, wie diese Terminologie entstanden ist oder welche kategorialen Zusammenhänge existieren (vgl. Bayer, 2015). Deshalb sind die Lernenden nicht in der Lage, grammatisches Wissen zu erwerben, das ihnen sowohl bei der Sprachproduktion als auch beim Sprachverständnis behilflich sein könnte. Daher lässt sich sagen, dass das grundlegende Lernziel des traditionellen Grammatikunterrichts die Vermittlung des Sprachsystems (Sprachwissen anstatt Sprachkönnen) ist.

Aus den vorliegenden Ausführungen geht hervor, dass der traditionelle Grammatikunterricht hauptsächlich lehrerorientiert ist und das Hauptziel darin besteht, Sprachkenntnisse zu vermitteln. „Traditionelle Grammatikvermittlung fokussiert auf Satzsyntax im strukturellen Sinne sowie auf Wortarten und ihre Flexionen, teils auch Übungen ohne Zusammenhang mit einem kommunikativen Kontext“ (Bjerre und Kabel, 2023: 337). Die Leistung der Studenten wird durch Tests oder Prüfungen gemessen, die ihre Grammatikfähigkeiten belegen sollen. Die Studierenden werden dabei aufgefordert, grammatisch korrekte und vollständige Sätze zu formulieren. „Die traditionelle Leistungsmessung, wie beispielsweise Lückentexte, Übungen im Multiple-Choice-Format sowie das Umformulieren von Sätzen, erwiesen sich als unzureichend, um das primäre Ziel des Lehrers, nämlich die erfolgreiche Vermittlung grammatischer Kenntnisse an die Schüler, zu realisieren“ (Badilla und Chacón, 2013: 274). Diese Studien legen nahe, dass herkömmliche Methoden wie Lückentexte, Multiple-Choice-Übungen und das Umformulieren von Sätzen nicht ausreichen, um das Hauptziel von Lehrern zu erreichen, wiederum Schülern erfolgreich grammatische Kenntnisse zu vermitteln. Wie Bredel (2007) betont, ist der traditionelle Grammatikunterricht oftmals „handlungsentlastet“, da sprachliche Mittel isoliert und ohne Bezug zu realen Kommunikationssituationen vermittelt werden. Zudem ist dieser Unterrichtsstil stark präskriptiv geprägt, da „in der Regel lediglich korrektes Sprachverhalten vorgegeben wird“ (Bredel, 2007: 17), was die aktive Sprachproduktion der Lernenden behindert. Von daher bleibt das vermittelte Wissen häufig auf dem deklarativen Niveau.

Das Konzept des traditionellen Grammatikansatzes und seine damit verbundenen didaktisch-methodischen Ansätze haben direkte Auswirkungen auf den Prozess der Messung und Bewertung sowie auf das Lehren und Lernen. Diese werden im nächsten Abschnitt näher erläutert.

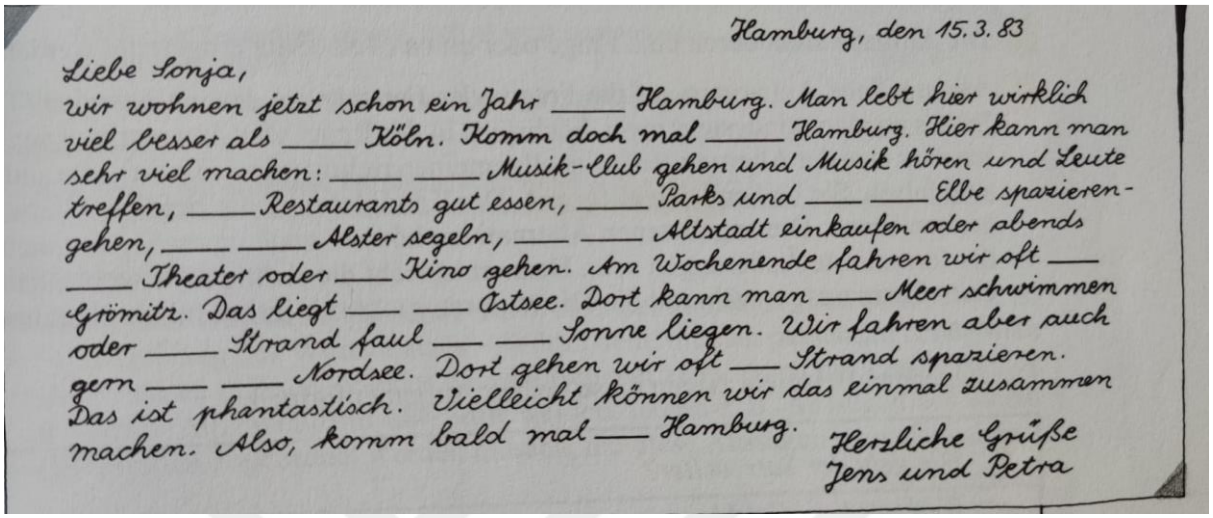
2.3.1.1 Prüfen, Testen und Evaluieren im traditionellen Grammatikunterricht

Im vorangegangenen Abschnitt wurden der Lehransatz, das Konzept und die charakteristischen Merkmale des traditionellen Grammatikunterrichts erläutert. In diesem Abschnitt liegt der Fokus auf dem Prüfungs- und Evaluierungsprozess sowie der methodischen Vorgehensweise, die im Rahmen des traditionellen Grammatikunterrichts angewandt wird. Wenn die deutsche Grammatik auf traditionelle Weise gelehrt wird, finden ebenso ihre Messung und Bewertung in Übereinstimmung mit diesem Ansatz statt. Aufgrund der traditionellen Vermittlung von Grammatikregeln und -strukturen durch den Lehrer werden die Leistungen der Studenten anhand traditioneller Mess- und Bewertungsmethoden beurteilt. Wie Bjerre und Kabel (2023) betont haben, betrifft die traditionelle Leistungsmessung Lückentexte, Übungen im Multiple-Choice-Format sowie das Umformulieren von Sätzen. Purpura (2004: 264) erläutert, „dass seit den frühen 1960er Jahren Grammatiktests von Sprachpädagogen häufig mit diskreten Multiple-Choice-Tests zur Überprüfung grammatikalischer Formen verknüpft wurden“.

Diese und andere „traditionelle Testaufgaben“ wurden jedoch wiederholt kritisiert, da sie einerseits mangelnde Spezifität aufweisen und andererseits die Testteilnehmenden nicht in authentische Sprachgebrauchssituationen einbinden. Purpura (2004: 265) betont, „dass traditionelle Testformate wie Multiple-Choice-Aufgaben oder Lückentextübungen zwar häufig verwendet werden, um explizite grammatikalische Kenntnisse zu überprüfen, jedoch allein nicht ausreichen, um ein ganzheitliches Verständnis der grammatikalischen Fähigkeiten zu erfassen“. Besonders bei der Bewertung der kommunikativen Grammatik stoßen diese Formate an ihre Grenzen, da sie die aktive Sprachverwendung und den kontextgebundenen Gebrauch von Grammatik oft nicht adäquat abbilden. Dies verdeutlicht, dass die Testtechniken darauf abzielen, die grammatikalischen Strukturen zu messen, die Studenten isoliert und außerhalb des Kontexts lernen. Wie im vorherigen Abschnitt erwähnt wurde, wurden in dem traditionellen Grammatikunterricht die grammatikalischen Strukturen und Regeln entsprechend den Kenntnissen und Verständnisfähigkeiten vermittelt.

Die traditionellen Tests oder Prüfungen zielen darauf ab, das rein faktische Wissen von Schülern über grammatikalische Regeln und Konzepte zu testen, weil die Grammatik auf ähnliche Weise vermittelt wird. Die Aufgabenformate sind etwa Lückentext, Cloze-Test, Multiple-Choice-Aufgabe, Richtig/Falsch-Aufgabe und Zuordnungsaufgaben. Die Definitionen und Funktionen dieser Aufgabenformate werden im entsprechenden Abschnitt

(Typologie von Testaufgaben) erläutert. In diesem Abschnitt werden repräsentative Beispiele dieser Aufgabenformate geboten. Die folgende Abbildung 5 verdeutlicht ein Beispiel für einen Lückentext.



Hamburg, den 15.3.83

Liebe Sonja,
wir wohnen jetzt schon ein Jahr ____ Hamburg. Man lebt hier wirklich viel besser als ____ Köln. Komm doch mal ____ Hamburg. Hier kann man sehr viel machen: ____ ____ Musik-Club gehen und Musik hören und Leute treffen, ____ Restaurants gut essen, ____ Parks und ____ ____ Elbe spazierengehen, ____ ____ Alster segeln, ____ ____ Altstadt einkaufen oder abends ____ Theater oder ____ Kino gehen. Am Wochenende fahren wir oft ____ Grömitz. Das liegt ____ ____ Ostsee. Dort kann man ____ Meer schwimmen oder ____ Strand faul ____ ____ Sonne liegen. Wir fahren aber auch gern ____ ____ Nordsee. Dort gehen wir oft ____ Strand spazieren. Das ist phantastisch. Vielleicht können wir das einmal zusammen machen. Also, komm bald mal ____ Hamburg.

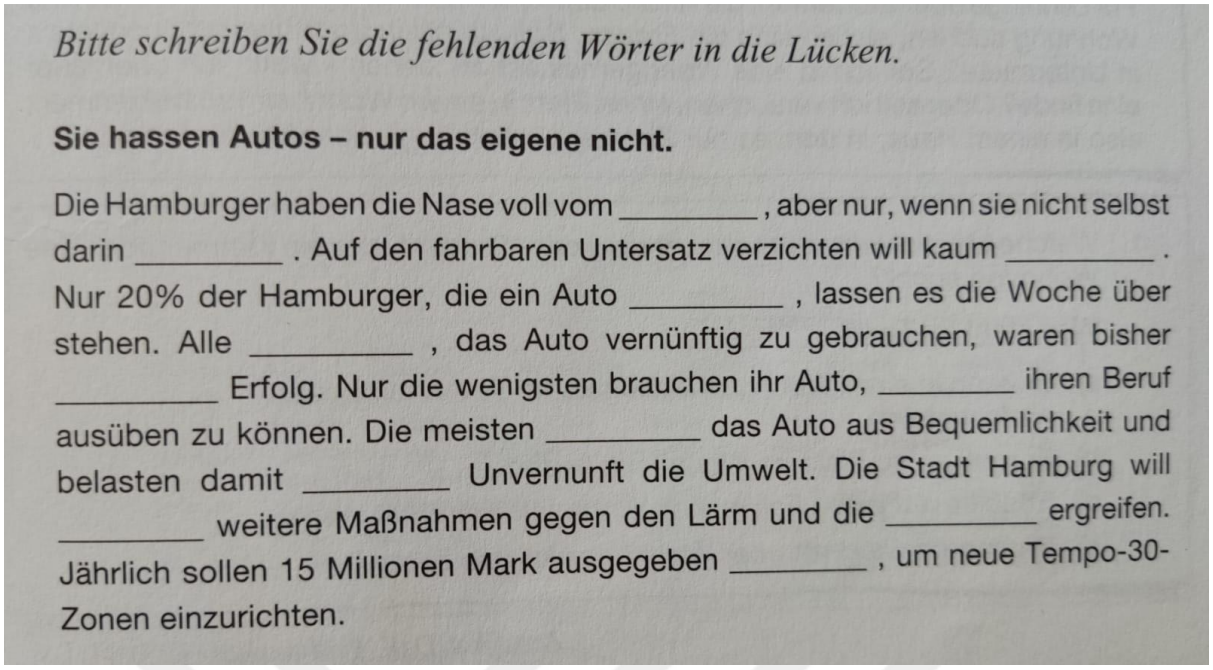
Herzliche Grüße
Jens und Petra

Abb. 5: Repräsentatives Beispiel für einen Lückentext[17]

Wie in der Abbildung 5 ersichtlich ist, enthält der vorliegende Text die Lücken, die durch Leerzeichen gekennzeichnet sind. Dieser Text hat die Form eines Briefs und erfordert von den Studierenden, die entsprechenden Lücken mit geeigneter Lexik oder der korrekten grammatikalischen Struktur auszufüllen. Die Analyse der Lücken im Text ergab, dass diese überwiegend Präpositionen und Artikel betreffen. Dieses Aufgabenformat, wie es im DaF-Lehrwerk des Hueber-Verlags aus dem Jahr 1983 präsentiert wurde, spiegelt die Merkmale des traditionellen Grammatikunterrichts wider. Inwieweit? Können Sie das erlaeutern?

Das nächste Aufgabenformat ist der Cloze-Test (Abbildung 6). Cloze-Test ist eine gute Möglichkeit, um die allgemeine Sprachkompetenz eines Studenten zu testen, da sie die Fähigkeit der Studenten erfordern, den Kontext eines Textes zu verstehen und die richtigen Wörter zu verwenden.

[17] Eisfeld, Karl-Heinz, u. a. (1983). *Themen 1, Arbeitsbuch Inland*. München: Hueber.



Bitte schreiben Sie die fehlenden Wörter in die Lücken.

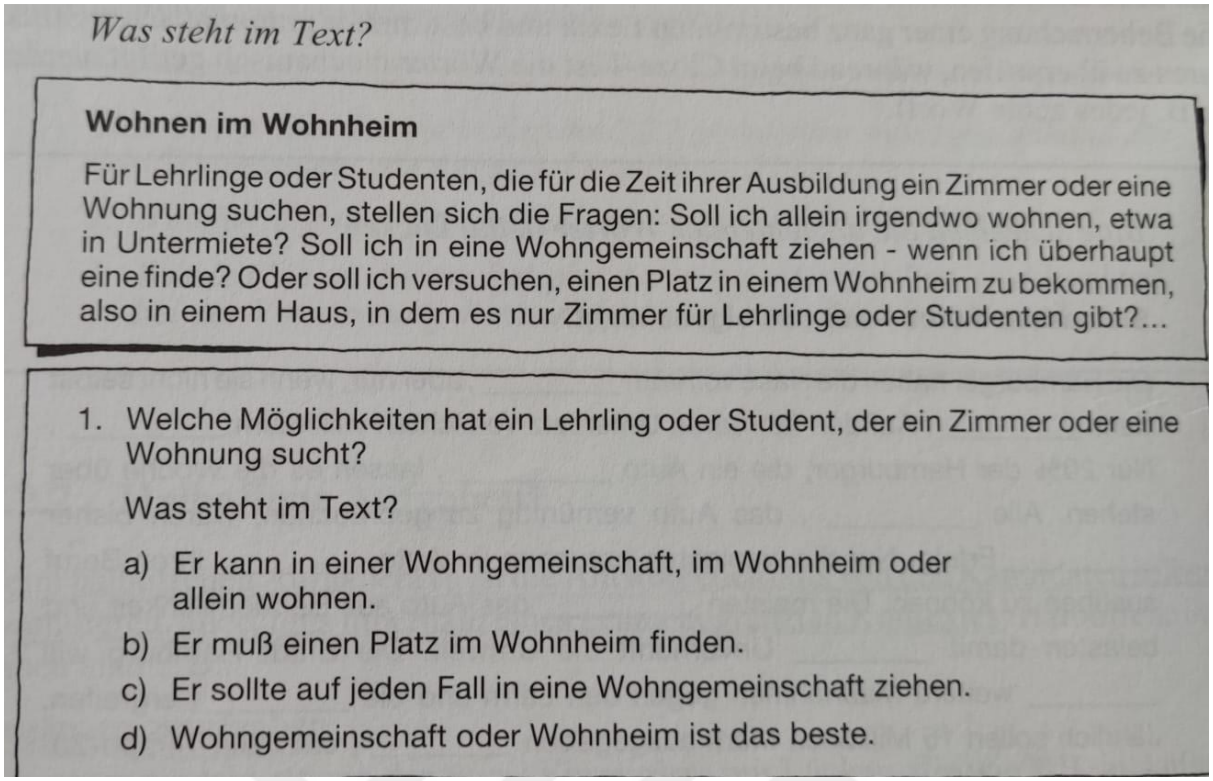
Sie hassen Autos – nur das eigene nicht.

Die Hamburger haben die Nase voll vom _____ , aber nur, wenn sie nicht selbst darin _____ . Auf den fahrbaren Untersatz verzichten will kaum _____ . Nur 20% der Hamburger, die ein Auto _____ , lassen es die Woche über stehen. Alle _____ , das Auto vernünftig zu gebrauchen, waren bisher _____ Erfolg. Nur die wenigsten brauchen ihr Auto, _____ ihren Beruf ausüben zu können. Die meisten _____ das Auto aus Bequemlichkeit und belasten damit _____ Unvernunft die Umwelt. Die Stadt Hamburg will _____ weitere Maßnahmen gegen den Lärm und die _____ ergreifen. Jährlich sollen 15 Millionen Mark ausgegeben _____ , um neue Tempo-30-Zonen einzurichten.

Abb. 6: Repräsentatives Beispiel für den Cloze-Test[18]

Die Abbildung 6 illustriert einen Cloze-Test, bei dem Wörter aus einem Text fehlen. Aus diesem Testverfahren geht hervor, dass Cloze-Test die grammatikalische und lexikalische Kompetenz misst. Von den Studenten wird erwartet, dass sie die Lücken unter Berücksichtigung des Kontexts des Textes angemessen ausfüllen können. Dieses Aufgabenformat stellt ferner die Kompetenz des Leseverstehens in den Vordergrund, da die Lücken nicht in einem isolierten Satz stehen, sondern in den Gesamttext eingebettet sind. Cloze-Tests sind ein relativ objektives Testverfahren, da sie weniger anfällig für subjektive Interpretationen sind als andere Arten von Aufgabenformaten. Demgegenüber haben sie auch einige Nachteile: Sie können für Studenten frustrierend sein, insbesondere wenn die Lücken schwierig auszufüllen sind. Außerdem können Cloze-Tests nicht die gesamte Sprachkompetenz eines Studenten erfassen. Daher sind sie nicht als alleiniges Testverfahren geeignet, um die Sprachkompetenz von Studenten zu bewerten. Sind Cloze Tests auch traditionell?? Das nachfolgend in Abbildung 7 dargestellte Aufgabenformat betrifft die Multiple-Choice-Aufgaben.

[18] Albers, H. & Bolton, S. (1995). *Testen und Prüfen in der Grundstufe*. München: Langenscheidt.



Was steht im Text?

Wohnen im Wohnheim

Für Lehrlinge oder Studenten, die für die Zeit ihrer Ausbildung ein Zimmer oder eine Wohnung suchen, stellen sich die Fragen: Soll ich allein irgendwo wohnen, etwa in Untermiete? Soll ich in eine Wohngemeinschaft ziehen - wenn ich überhaupt eine finde? Oder soll ich versuchen, einen Platz in einem Wohnheim zu bekommen, also in einem Haus, in dem es nur Zimmer für Lehrlinge oder Studenten gibt?...

1. Welche Möglichkeiten hat ein Lehrling oder Student, der ein Zimmer oder eine Wohnung sucht?

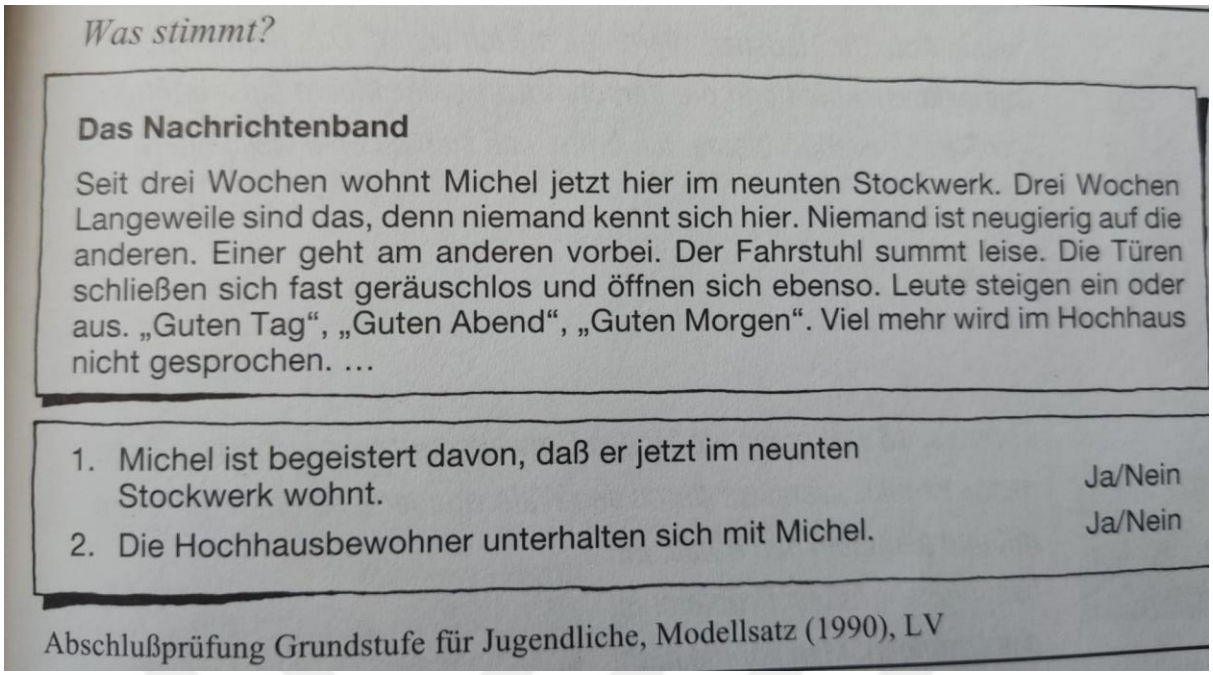
   Was steht im Text?

   a) Er kann in einer Wohngemeinschaft, im Wohnheim oder allein wohnen.
   b) Er muß einen Platz im Wohnheim finden.
   c) Er sollte auf jeden Fall in eine Wohngemeinschaft ziehen.
   d) Wohngemeinschaft oder Wohnheim ist das beste.

Abb. 7: Repräsentatives Beispiel für Multiple-Choice-Aufgabe[19]

Aus der Abbildung 7 wird ersichtlich, dass die Studenten unter den vorgegebenen Antworten die richtige Option auswählen müssen. Bei diesem Aufgabenformat gibt es drei Distraktoren und eine richtige Option. Die Studenten sollten die Aufgabe gut lesen und verstehen und die richtige Lösung finden. Da es nur eine richtige Antwort gibt, ist ein hohes Maß an Objektivität und Zuverlässigkeit bei der Bewertung der Ergebnisse gegeben. Dieses Aufgabenformat, das praktisch und zuverlässig ist, bewertet das passive Wissen. Passives Wissen, auch rezeptives Wissen genannt, bezieht sich auf die Fähigkeit, Wörter oder Informationen zu erkennen, ohne sie aktiv zu verwenden (Pignot-Shahov, 2012). " In diesem Sinne ist passives Wissen Wissen, das vorhanden, aber nicht aktiv angewendet wird. Nachteile betreffen überdies die Möglichkeit des Schummelns und Ratens. Die nächsten Aufgabenformate sind Ja/Nein- oder Richtig/Falsch-Aufgaben, wie der Abbildung 8 zu entnehmen ist.

[19] Zertifikat DaF, Prüfungssatz (PS) 04, LV zitiert nach Albers & Bolton, 1995: 30.



Was stimmt?

Das Nachrichtenband

Seit drei Wochen wohnt Michel jetzt hier im neunten Stockwerk. Drei Wochen Langeweile sind das, denn niemand kennt sich hier. Niemand ist neugierig auf die anderen. Einer geht am anderen vorbei. Der Fahrstuhl summt leise. Die Türen schließen sich fast geräuschlos und öffnen sich ebenso. Leute steigen ein oder aus. „Guten Tag", „Guten Abend", „Guten Morgen". Viel mehr wird im Hochhaus nicht gesprochen. …

1. Michel ist begeistert davon, daß er jetzt im neunten Stockwerk wohnt. Ja/Nein
2. Die Hochhausbewohner unterhalten sich mit Michel. Ja/Nein

Abschlußprüfung Grundstufe für Jugendliche, Modellsatz (1990), LV

Abb. 8: Repräsentatives Beispiel für Ja/Nein- oder Richtig/Falsch-Aufgabe[20]

Wie in der Abbildung 8 veranschaulicht wird, sind Ja/Nein-Aufgaben ein häufig verwendetes Aufgabenformat bei Tests des Leseverstehens und Hörverstehens. Sie können jedoch ebenso verwendet werden, um Teilfertigkeiten von Grammatik und Wortschatz zu bewerten. Um diese Aufgabe richtig zu beantworten, müssen die Studenten den Text sorgfältig lesen und verstehen. Die Chance, die Aufgabe richtig zu beantworten, liegt bei 50 %, da es zwei Möglichkeiten gibt: Ja oder Nein. Die Bewertung und Benotung von Ja/Nein-Aufgaben ist objektiv und zuverlässig. Die Antwort ist entweder richtig oder falsch und es gibt keinen Spielraum für subjektive Interpretation.

Insgesamt verdeutlichen diese Schlussfolgerungen die verschiedenen Wege, wie traditionelle Tests und Aufgabenformate dazu dienen, das Sprachverständnis und die grammatische Kompetenz der Studenten zu messen, wobei klare Beurteilungskriterien und Objektivität angestrebt werden. Die Messung und Bewertung sind im traditionellen Grammatikunterricht oft stark auf die formale Richtigkeit von Sprache fokussiert, wodurch die Studenten dazu neigen, grammatisch korrekte Strukturen zu reproduzieren. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, alternative oder ergänzende Evaluationsmethoden zu entwickeln, die den Anforderungen einer ganzheitlichen Sprachbewertung gerechter werden.

[20] Abschlussprüfung Grundstufe für Jugendliche, Modellsatz (1990), LV zitiert nach Albers & Bolton, 1995: 31.

Zahlreiche Studien (Bayer, 2015; Bancolé-Minaflinou, 2018; Bjerre & Kabel, 2023) weisen darauf hin, dass in der traditionellen Grammatikbewertung kommunikative und kontextuelle Aspekte weitgehend fehlen, was sich in den gängigen Aufgabenstellungen widerspiegelt. Die traditionellen Bewertungsmethoden vernachlässigen die Kommunikationsfähigkeiten und die Fähigkeit der Studenten, Grammatik in authentischen Kommunikationsanlässen anzuwenden. Bei der traditionellen Bewertung, die auf diese Weise durchgeführt wird, ist es für die Studenten nicht möglich, in der Zielsprache zu kommunizieren und das Gelernte auf alltägliche Kommunikationssituationen des wirklichen Lebens zu übertragen. Daher ist es notwendig geworden, nicht nur den Ansatz des Grammatikunterrichts zu ändern, sondern auch die Messung und Bewertung der grammatikalischen Leistungen. Demzufolge geht es um die Adaptierung traditioneller Ansätze der Grammatikvermittlung und deren Messung und Bewertung. Traditionelle Testmethoden können zusammen mit neuen alternativen Methoden angepasst werden, um den kommunikativen Aspekten und Anwendungen der Grammatik mehr Gewicht zu verleihen. Die Anpassung traditioneller Ansätze bei der Grammatikvermittlung und -bewertung erfordert eine bewusste Integration von kommunikativen Aspekten und realen Anwendungen von Grammatik. Dies ermöglicht den Studenten nicht nur ein tieferes Verständnis der Sprachstruktur, sondern befähigt sie auch, die Sprache in vielfältigen Situationen effektiv zu nutzen. Die Anpassung traditioneller Lehrmethoden an diese kommunikative Ausrichtung eröffnet somit neue Horizonte für die Studenten und bereitet sie optimal auf reale sprachliche Herausforderungen vor.

Der Übergangsprozess von der traditionellen Grammatik zum kommunikativen Ansatz ist ein dynamischer, der im Laufe der Zeit stattgefunden hat und weiterhin stattfindet. Dieser Wandel wurde von Bildungsforschern, Sprachlehrern und Sprachexperten (Neuner und Hunfeld, 1993; Funk und Koenig, 1991; Güneş, 2013) vorangetrieben, die erkannt haben, dass der Fokus auf reinen Grammatikregeln allein nicht ausreicht, um Schüler effektiv auf reale Kommunikationssituationen vorzubereiten. Der Übergang von der traditionellen Grammatik zum kommunikativen Ansatz ist ein positiver Schritt hin zu einem ganzheitlichen und praxisorientierten Sprachunterricht, der die Studenten besser auf die Anforderungen der realen Sprachkommunikation vorbereitet. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass beide Ansätze spezifische Stärken aufweisen und zeitgemäße Lehrmethoden häufig eine integrative Kombination traditioneller und kommunikativer Elemente darstellen. Im nachfolgenden Teil wird das Thema des kommunikativen Grammatikunterrichts behandelt.

2.3.2 Kommunikativer Grammatikunterricht

Bevor die kommunikativen Aspekte der Grammatik vertiefend behandelt werden, erscheint es sinnvoll, zunächst den Begriff „Kommunikation“ zu definieren. Im Allgemeinen wird die Kommunikation als „Verständigung untereinander“ und zwischenmenschlicher Verkehr mithilfe von Sprache und Zeichen definiert (Duden, 2023). Wie der Name des Ansatzes sagt, steht die Kommunikation im Mittelpunkt der kommunikativen Grammatik (KG). Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts hat sich in den letzten Jahrzehnten ein Paradigmenwechsel vollzogen. Diese Änderung hat sich direkt auf den Grammatikunterricht ausgewirkt. Es handelt sich hier um keine ausschließlich regelbasierte Herangehensweise an die Grammatik, sondern um die praktische Anwendung und Verwendung von Sprache. Diese Entwicklung spiegelt sich im aufkommenden Ansatz des kommunikativen Grammatikunterrichts wider, der nicht nur die grammatischen Strukturen betont, sondern vor allem darauf abzielt, wie diese Strukturen in realen Kommunikationssituationen verwendet werden. Nach Schart und Legutke (2023: 13) erfährt „der kommunikative Unterricht unterschiedliche Bewertungen“. Einige interpretieren ihn als den Verzicht auf die Muttersprache oder den Grammatikunterricht, während andere bereits dann von kommunikativem Unterricht sprechen, wenn die Lernenden gelegentlich mündliche Beiträge in der Fremdsprache leisten. Pasat (2020: 212) hebt hervor, „dass das zentrale Ziel des kommunikativen Grammatikunterrichts im authentischen Sprachgebrauch durch die kommunikative Methode besteht und dabei alle vier Fertigkeiten – Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben – gefördert werden sollten“.

Im Vergleich zum traditionellen Grammatikunterricht hat die kommunikative Grammatik hinsichtlich der Kommunikation bei der Grammatikvermittlung verschiedene Perspektiven. Ellis (1996: 96) argumentiert, „dass grammatisch korrektes Sprechen nicht durch das schriftliche Einüben von Grammatikregeln in künstlichen Kontexten erlernt wird, sondern vielmehr durch einen kommunikativen Zugang zur Grammatik, bei dem Lernende grammatische Strukturen hören und die Möglichkeit erhalten, in grammatisch korrekten Sätzen zu kommunizieren“. Demnach plädieren die Forscher (Jones, 1992; Funk und Koenig, 1991; Rogina, 2007) dafür, dass die Arbeit mit Grammatik nicht als Selbstzweck, sondern ihrer Rolle im tatsächlichen Sprachgebrauch entsprechend betrieben werden sollte – der eines Mittels, das zu erfolgreicher Kommunikation beiträgt. Funk und Koenig (1991: 52) unterstreichen diesen Gedanken, „indem sie betonen, dass Grammatik nicht isoliert unterrichtet werden sollte,

sondern stets in Bezug darauf, in welchem Kontext und zu welchem Zweck bestimmte grammatische Strukturen üblicherweise verwendet werden“.

Ein zentraler Leitfaden zur Umsetzung eines kommunikativen Grammatikunterrichts wird durch die von Funk und König formulierten fünf Prinzipien vermittelt:

- Grammatik ist Werkzeug fürs Sprechen,
- Äußerungen und ganze Texte sind Gegenstand der Sprachbeschreibung und nicht nur Wörter und Sätze,
- die Schüler äußern sich als sie selbst,
- Anschaulichkeit des Unterrichts hilft den Schülern, sich die Regeln besser zu merken,
- Benutzung sowohl der Fremdsprache als auch der Muttersprache, was nicht nur linguistische oder „ökonomische“ Gründe hat, sondern auch pädagogische (Funk und König, 1991: 96).

Diese Prinzipien betonen die Bedeutung einer kommunikativ- und praxisorientierten Grammatikvermittlung, bei der Studenten dazu befähigt werden, die Fremdsprache lebendig und in realen Kontexten erfolgreich zu nutzen. Dieser Ansatz trägt dazu bei, dass Studenten nicht nur Grammatikregeln verstehen, sondern sie auch flexibel und kommunikationsorientiert einsetzen können. Zusätzlich richten Lehrende im kommunikativen Grammatikunterricht in mündlichen Übungen explizit den Fokus auf Aspekte wie syntaktische Optionen und deren kommunikative Bedeutung (Bjerre und Kabel, 2023: 337). Dies unterstreicht die praktische Anwendbarkeit der Grammatik im Kontext der Kommunikation und fördert ein tieferes Verständnis für die Verknüpfung von Grammatik und sprachlichem Ausdruck. In diesem Sinne betont Şentürk (2021), dass die Lehrenden die Struktur, die Bedeutung und die Funktion des grammatischen Phänomens vermitteln müssen.

Tabelle 6 veranschaulicht die wesentlichen Unterschiede zwischen dem traditionellen und dem kommunikativen Grammatikunterricht auf der Grundlage der Darstellung bei Pasat (2020).

Tab. 6: Unterschiede des traditionellen und kommunikativen Grammatikunterrichtes[21]

Traditionelle Grammatik	Kommunikative Grammatik
geht (meist) von konstruierten Beispielen aus	geht von authentischer Kommunikation aus
geht von Wörtern und Sätzen aus	geht von komplexen Texten aus
stellt die sprachliche Form in den Mittelpunkt	stellt die sprachliche Handlung in den Mittelpunkt – und damit auch die Auswahl aus Mitteln der Handlungsdurchführung (Stil)
gelangt über den Ausdruck zum Inhalt	gelangt über den Inhalt zum Ausdruck
untersucht formale Merkmale	untersucht funktionale Merkmale
zielt auf das bessere Verstehen von Grammatik	zielt auf das bessere Verstehen von Kommunikation/Inhalt
zielt auf das grammatisch korrekte Produzieren von Sätzen	zielt indirekt auf das angemessene Produzieren von Kommunikation
besitzt ein normales Potenzial	besitzt ein sprachkritisches Potenzial

Aus der Tabelle 6 geht hervor, dass sich die traditionelle Grammatik primär auf die formale Sprachstruktur konzentriert und darauf abzielt, das Verständnis grammatischer Regeln zu fördern. Auf der anderen Seite konzentriert sich die kommunikative Grammatik mehr auf die funktionale Anwendung der Sprache in realen Kommunikationssituationen. Sie betont die Auswahl von sprachlichen Mitteln für verschiedene Handlungszwecke und zielt darauf ab, ein tieferes Verständnis für die Kommunikation und Inhalte zu entwickeln, wodurch indirekt angemessenes Kommunizieren gefördert wird. Die kommunikative Grammatik beinhaltet zudem das Potenzial für eine kritische Betrachtung von Sprache und Kommunikation.

Moderne Lehrmethoden betonen oft einen kommunikativen Ansatz, bei dem die Studenten in realen Sprech- und Interaktionssituationen üben und die Grammatik im Kontext der Kommunikation lernen. Kombinierte Ansätze, die sowohl Grammatikregeln als auch kommunikative Praxis integrieren, werden ebenfalls immer beliebter. Richards (2006: 13) führt die im kommunikativen Grammatikunterricht zu berücksichtigenden Punkte wie folgt auf:

- „machen Sie echte Kommunikation zum Schwerpunkt des Sprachenlernens,
- bieten Sie Möglichkeiten zum Experimentieren und Ausprobieren Ihres Wissens,
- seien Sie tolerant gegenüber den Fehlern der Lernenden, da sie darauf hinweisen, dass der Lernende seine Kommunikationskompetenz aufbaut,
- bieten Sie den Lernenden die Möglichkeit, sowohl Genauigkeit als auch Sprachkompetenz zu entwickeln,

[21] Pasat (2020: 211).

- verknüpfen Sie die verschiedenen Fähigkeiten wie Sprechen, Lesen und Zuhören in der realen Welt,
- lassen Sie die Schüler Grammatikregeln einführen oder entdecken“.

Diese von Richards aufgeführten Punkte verdeutlichen, wie der kommunikative Ansatz im Grammatikunterricht den Fokus auf reale Kommunikation legt und dabei die aktive Beteiligung der Lernenden fördert. Indem Möglichkeiten zum Experimentieren, zur Fehlerakzeptanz und zur ganzheitlichen Entwicklung von Sprachkompetenzen geboten werden, wird ein praxisnahes und tieferes Verständnis für die Sprache und ihre Anwendung geschaffen. Die Verknüpfung unterschiedlicher Fertigkeiten in authentischen Kontexten sowie die aktive Einbindung der Studenten in die Vermittlung von Grammatikregeln unterstreichen die dynamische und lebendige Natur des kommunikativen Grammatikunterrichts. Thornbury (1999: 59) betont, dass eine kommunikationsorientierte Grammatikvermittlung dazu führt, „dass die Studenten aktiver in den Lernprozess eingebunden werden und nicht nur passive Empfänger sind“, wodurch ihre Aufmerksamkeit und Motivation gefördert werde. Aus diesen Aussagen geht hervor, dass der kommunikative Grammatikunterricht den Lernenden den Weg öffnet, in der Zielsprache selbstbewusst und präzise zu kommunizieren. Die oben genannten Studien kamen zu dem Schluss, dass grammatikalische Regeln unter Berücksichtigung kommunikativer Zwecke in spezifische Kontexte übertragen werden müssen.

2.3.2.1 Prüfen, Testen und Evaluieren im kommunikativen Grammatikunterricht

In dem vorherigen Abschnitt wurden der kommunikative Grammatikunterricht und dessen Merkmale und Konzepte erwähnt. Der kommunikative Grammatikunterricht zielt nicht nur auf das Erlernen grammatischer Strukturen, sondern auf deren funktionalen Einsatz in authentischen Kommunikationskontexten ab. Im Gegensatz zur traditionellen Grammatikvermittlung, bei der die Reproduktion sprachlicher Formen im Vordergrund steht, betont der kommunikative Ansatz die Handlungskompetenz sowie die Integration grammatischer Mittel in reale Sprechsituationen (Richards & Rogers, 2014; Bjerre & Kabel, 2023).

Diese didaktische Orientierung hat weitreichende Implikationen für Prüfungs- und Evaluationsverfahren. Die klassische Überprüfung grammatischer Kenntnisse anhand von Lückentexten oder Multiple-Choice-Formaten erweist sich zunehmend als unzureichend, um kommunikative Kompetenz adäquat zu erfassen (Badilla & Chacón, 2013). Stattdessen wird

ein prozessorientierter Bewertungsansatz bevorzugt, der sowohl die sprachliche Genauigkeit als auch die kommunikative Angemessenheit in den Blick nimmt (Hattie & Timperley, 2007; Drackert & Nechaeva, 2018).

Zentrale Elemente dieser alternativen Evaluationspraxis sind formative Verfahren wie Selbstevaluation, Peer-Feedback sowie Portfolio- und Projektarbeit. Diese Methoden fördern die metakognitive Reflexion über Sprachgebrauch und stärken die Eigenverantwortung der Lernenden (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Studien zeigen, dass solche Verfahren die Lernmotivation erhöhen und das Grammatiklernen nachhaltig unterstützen (Topping, 2009; Andrade, 2019). Besonders hervorzuheben ist dabei die Rolle der Bewertung als integrativer Bestandteil des Lernprozesses, nicht als nachgelagerte Prüfinstanz. Durch regelmäßige, dialogisch angelegte Rückmeldungen wird nicht nur der Lernstand erfasst, sondern auch gezielte Sprachentwicklung ermöglicht (Black & Wiliam, 1998). Die Lehrpraxis sollte sich daher stärker an diesen Erkenntnissen orientieren und Evaluationsverfahren einsetzen, die dem Anspruch kommunikativer Didaktik gerecht werden. Dies gilt sowohl für den schulischen DaF-Unterricht als auch für universitäre Sprachkurse.

Zusammenfassend unterstreicht der kommunikative Grammatikunterricht die Notwendigkeit, Prüfen, Testen und Evaluieren als integrale Bestandteile des Lernprozesses zu betrachten. Dabei liegt der Fokus auf der Anwendung von Grammatik in authentischen Kommunikationssituationen und der Entwicklung von ganzheitlichen Kommunikationskompetenzen. Im folgenden Abschnitt wird untersucht, inwieweit die angewandten Mess- und Bewertungsmethoden im traditionellen und kommunikativen Grammatikunterricht die kognitiven Fähigkeiten gemäß der Taxonomie Blooms abdecken.

2.3.3 Blooms Taxonomie im Zusammenhang des traditionellen und kommunikativen Grammatikunterrichts

Die Bloom’sche Taxonomie stellt ein zentrales theoretisches Modell zur Beschreibung kognitiver Lernziele im Bildungsbereich dar (Bloom, 1976; Anderson & Krathwohl, 2001). Sie differenziert sechs aufeinander aufbauende Stufen kognitiver Prozesse: Wissen, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Evaluieren und Erschaffen. Diese Stufen dienen als didaktische Richtschnur für die Planung von Lernzielen, Aufgabenstellungen und Evaluationsverfahren.

Im Kontext des Grammatikunterrichts gewinnt die Taxonomie besonders dann an Bedeutung, wenn es darum geht, nicht nur deklaratives Wissen über grammatische Regeln zu vermitteln,

sondern tiefergehende kognitive Fähigkeiten wie Anwendung, Analyse und Transfer zu fördern (vgl. Nation, 2007; Ur, 2012).

Im traditionellen Grammatikunterricht, der oftmals durch lehrerzentrierte Strukturen, Regelvermittlung und mechanisches Üben geprägt ist (vgl. Kleinbub, u. a. 2023), liegt der Schwerpunkt auf den unteren Stufen der Taxonomie: Lernende sollen grammatische Regeln kennen, wiedergeben und teilweise verstehen, jedoch selten in authentischen Kontexten anwenden. Aufgabenformate wie Lückentexte oder Multiple-Choice-Tests fördern in erster Linie passives Wissen, das laut Neubauer und Ziegler (2021: 27) „die Fähigkeit [meint], Informationen wiederzuerkennen, ohne sie selbst generieren zu müssen".

Demgegenüber fördert der kommunikative Grammatikunterricht – in Anlehnung an den handlungsorientierten Unterrichtsansatz – gezielt die höheren Stufen der Taxonomie. Lernende werden dazu angeregt, grammatische Strukturen situativ einzusetzen, eigene Sätze zu konstruieren, sprachliche Phänomene zu analysieren und zu reflektieren (Funk & Koenig, 1991; Pasat, 2020). In mündlichen und schriftlichen Produktionen übernehmen sie zunehmend Verantwortung für den Lernprozess, was laut Schart und Legutke (2023: 56) „die kognitive Aktivierung und sprachliche Handlungsfähigkeit signifikant stärkt".

Die Anwendung der Bloom'schen Taxonomie als Analyseinstrument im Grammatikunterricht ermöglicht es somit, nicht nur die Qualität der Aufgabenformate zu reflektieren, sondern auch gezielt Aufgaben so zu gestalten, dass sie die kognitive Komplexität sukzessive steigern – etwa vom Regelverständnis über kontextgebundene Anwendung bis hin zur sprachlichen Kreativität (Knauf, 2008). Auch in der Lehrerbildung kann die Taxonomie ein zentrales Instrument sein, um Lehramtsstudierende für die didaktische Gestaltung kompetenzorientierter Grammatikaufgaben zu sensibilisieren (vgl. Trautmann & Wischer, 2020).

Abbildung 9 veranschaulicht Blooms Taxonomie – eine von Benjamin Bloom und seinen Kollegen entwickelte Klassifikation von Lernzielen.

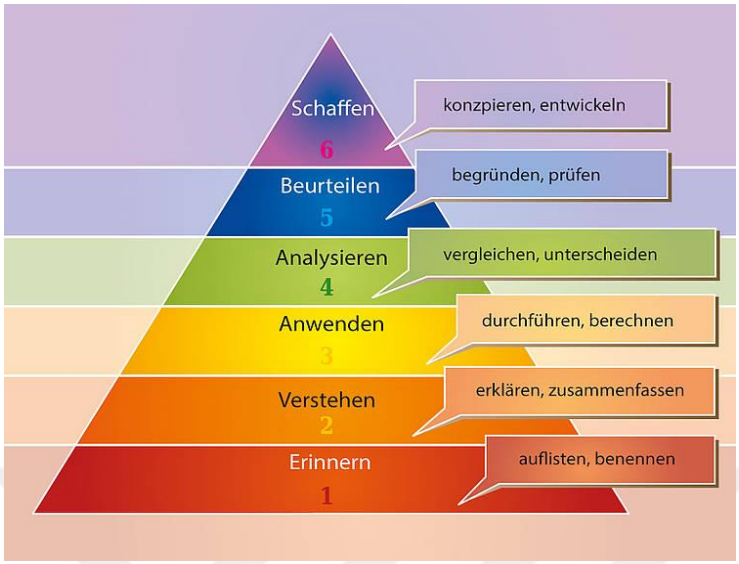


Abb. 9: Blooms Taxonomie[22]

Anderson und Krathwohl (2001) haben Blooms Taxonomie revidiert. Wie in der Abbildung 9 zu sehen ist, gibt es in sechs verschiedenen Stufen oder Kategorien Lernziele, die sich in ihrer Komplexität und kognitiven Anforderung unterscheiden. Blooms Taxonomie dient als nützliches Werkzeug für die Entwicklung von Lernzielen und die Gestaltung von Lernaktivitäten, da sie dabei hilft, den kognitiven Anspruch von Lernzielen zu berücksichtigen und Lernende auf verschiedenen Ebenen herauszufordern. Anderson und Krathwohl (2001) bauen mit ihrem Modell von sechs hierarchischen Lernziel-Stufen auf Bloom auf, haben jedoch inhaltliche Veränderungen und eine Ergänzung vorgenommen. So enthält das revidierte Modell eine weitere Wissensdimension. Neben den Wissensdimensionen faktisch, konzeptionell und prozedural gibt es im neueren Modell die Dimension metakognitiv (vgl. Anderson und Krathwohl, 2001). Die nachfolgende Tabelle 7 verdeutlicht die Bloom-Taxonomie.

[22] Entnommen aus (Anderson & Krathwohl, 2001). https://www.uni-wuerzburg.de/lehre/lehren/lernziele/ [letzter Zugriff: 05.06.2023].

Tab. 7: Bloom-Taxonomie[23]

Stufen	Wissensdimension	Untertypen und Synonyme (Aktivverben)
1. Erinnern	Relevantes Wissen aus dem Langzeitgedächtnis abrufen	aufzählen, benennen, beschreiben, reproduzieren, wiederholen, kennen
2. Verstehen	Bedeutung/Relevanz von Wissen erkennen und herstellen, indem zum Beispiel neues mit altem Wissen verknüpft wird	erklären, demonstrieren, skizzieren, veranschaulichen, erläutern, subsumieren
3. Anwenden	Bestimmte Verfahren in bestimmten Situationen ausführen/anwenden	aufzeigen, anwenden, definieren, klassifizieren, untersuchen, vervollständigen
4. Analysieren	Gliederung eines Materials in seine konstituierenden Teile und Bestimmung ihrer Interrelation und/oder Relation zu einer übergeordneten Struktur	kontrastieren, untersuchen, unterscheiden, vergleichen, differenzieren
5. Beurteilen	Urteile anhand von Kriterien und Standards fällen	begründen, bewerten, beurteilen, kritisieren, einschätzen, auswerten, überprüfen, entscheiden
6. Erschaffen	Elemente zu einem neuen kohärenten funktionierenden Ganzen zusammenführen/reorganisieren	entwerfen, gestalten, planen, generieren, ausdenken, produzieren

[23] Anderson, L. et al. (2014): A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's. Edinburgh: Pearson education Limited. [letzter Zugriff: 05.06.2023]. wo ist denn die Internet -Adresse??

Um sicherzustellen, dass Grammatikübungen, Aufgaben und Aktivitäten alle kognitiven Ebenen ansprechen, ist es notwendig, grammatikalische Aktivitäten in allen sechs Stufen in einem ausgewogenen Verhältnis einzubeziehen. Daher ist Blomms Taxonomie ein Leitfaden und kann im Prozess der Anwendung der neuen methodisch-didaktischen Prinzipien im Fremdsprachenunterricht weitergegeben werden. Die Taxonomie bietet Sprachlehrern verschiedene Möglichkeiten, um die zu ermittelnden Ziele und Aktivitäten nach methodisch-didaktischen Grundsätzen einzuordnen. Ein fundiertes Verständnis der revidierten Bloom'schen Taxonomie befähigt Lehrkräfte dazu, in den verschiedenen Unterrichtsphasen kognitiv angemessene Fragen zu formulieren und deren Beantwortung systematisch zu analysieren und zu bewerten.

Die Untersuchung der Mess- und Bewertungsmethoden, die in Einklang mit den beiden Lehransätzen des traditionellen und kommunikativen Grammatikunterrichts sowie gemäß Blooms Taxonomie verwendet werden, ist in Bezug auf ihre Ansprache und Unterstützung der verschiedenen kognitiven Fähigkeiten relevant. Diese Analyse kann dazu beitragen, die Effektivität der beiden Ansätze besser zu verstehen und Lehrkräften daher wertvolle Einblicke bieten. In der folgenden Tabelle 8 werden die möglichen Auswirkungen der jeweiligen Ansätze auf die verschiedenen Stufen Blooms erläutert:

Tab. 8: Vergleich der traditionellen und kommunikativen Grammatik nach Blooms Taxonomie[24]

Blooms Stufe	**Traditioneller Grammatikunterricht**	**Kommunikativer Grammatikunterricht**
1. Erinnern	Betonung auf Auswendiglernen von Grammatikregeln; Tests zur Überprüfung des Gedächtnisses	Anwendung der Grammatik in realen Kommunikationssituationen; Abrufen von gelernten Strukturen in der Praxis

[24] Es wurde vom Forscher erstellt.

2. Verstehen	Fokus auf dem Verständnis von Grammatikregeln; Erklären und Anwenden von Regeln	Betonung des Verständnisses durch die Anwendung in realen Gesprächssituationen
3. Anwenden	Anwendung von Grammatikregeln in isolierten Sätzen	Aktive Anwendung der Grammatik in echten Kommunikationssituationen
4. Analysieren		Analyse der Bedeutung und Verwendung von Grammatik in Kommunikationssituationen
5. Beurteilen	traditionelle Evaluation (Tests mit geschlossenen Aufgabenformen)	Entscheidungen über die angemessene Verwendung von Grammatik in realen Kommunikationssituationen und Einsatz formativer und summativer Evaluation
6. Erschaffen		kreative Sprachproduktion mit gezielter Grammatikverwendung (z. B. Rollenspiele, Schreibprojekte)

Aus der Tabelle 8 geht hervor, dass sich der traditionelle Grammatikunterricht auf die ersten beiden Stufen (Erinnern und Verstehen) fokussiert, während der kommunikative Grammatikunterricht die höheren Stufen (Anwenden, Analysieren, Beurteilen, Erschaffen) fördert. Dies deutet darauf hin, dass sich der traditionelle Ansatz mehr auf das Memorieren von Regeln konzentriert, während der kommunikative Ansatz das Verständnis und die praktische Anwendung priorisiert.

Der kommunikative Grammatikunterricht betont die Anwendung und das Verständnis der Grammatik in realen Kommunikationssituationen stärker als der traditionelle Unterricht. Es

wird ersichtlich, dass die Lernenden im kommunikativen Ansatz besser darauf vorbereitet sind, die erworbenen Grammatikkenntnisse in der Praxis anzuwenden.

Demgegenüber konzentriert sich der traditionelle Grammatikunterricht auf das Erlernen von Grammatikregeln und die Anwendung dieser Regeln in vorgegebenen Sätzen oder Texten. Dies kann dazu führen, dass die Lernenden zwar theoretisches Wissen erwerben, aber Schwierigkeiten haben, dieses Wissen in echten Kommunikationssituationen anzuwenden.

Aktuelle Studien unterstreichen, dass Lernaufgaben, die dialogische, problemorientierte und reflexive Prozesse einbeziehen, eine tiefere Verarbeitung ermöglichen und zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung beitragen (vgl. Thamarana, 2015; Maragkaki, 2021; Demiral, 2021). Die didaktische Ausrichtung am kommunikativen Prinzip – verbunden mit formativer Evaluation, Feedbackkultur und Reflexion – ist daher ein geeignetes Instrument zur Umsetzung der oberen Taxonomiestufen im Grammatikunterricht.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ein an der Bloom-Taxonomie orientierter Grammatikunterricht insbesondere dann wirksam ist, wenn er über das bloße Reproduzieren hinausgeht und Aufgaben anbietet, die Lernende dazu anregen, Regeln anzuwenden, zu reflektieren, zu bewerten und kreativ zu gestalten. Diese differenzierte Perspektive auf kognitive Lernprozesse stellt einen methodisch-didaktischen Mehrwert dar, sowohl für die Unterrichtsplanung als auch für die Auswahl angemessener Evaluationsmethoden.

2.3.4 Zwischenbilanz

Die Analyse der Lehrveranstaltungen und ihrer jeweiligen Intensität innerhalb der Ausbildung von Deutschlehrkräften verdeutlicht einen deutlichen Schwerpunkt auf der fachlichen Qualifizierung. Die intensive Schulung in spezifischen Fachbereichen bildet die Basis, um die angehenden Lehrer auf ihre zukünftigen beruflichen Herausforderungen vorzubereiten.

Die Berücksichtigung pädagogischer Aspekte verdeutlicht, dass die Ausbildung nicht nur auf fachliches Wissen abzielt, sondern auch die Entwicklung pädagogischer Kompetenzen und Kenntnisse betont. Dieser integrative Ansatz stellt sicher, dass die Absolventen sowohl als Sprachexperten als auch qualifizierte Pädagogen in den Lehrberuf eintreten. Allerdings spiegelt die Entwicklung modernerer Ansätze die Notwendigkeit wider, Grammatik nicht isoliert, sondern in einem kommunikativen und ganzheitlichen Kontext zu vermitteln. Dieser integrative Ansatz zielt darauf ab, Absolventen zu schaffen, die nicht nur über grammatische

Kenntnisse, sondern auch über kommunikative Kompetenzen und pädagogische Fähigkeiten verfügen.

Der traditionelle Grammatikunterricht stellt eine lang etablierte Lehrmethode dar, die primär darauf abzielt, den Studierenden die Regeln und Strukturen einer Sprache beizubringen. Dieser Ansatz legt seinen Schwerpunkt auf die schriftliche Sprache und neigt dazu, die mündliche Kommunikation zu vernachlässigen. In diesem Unterrichtsmodell wird besonderer Wert auf die Vermittlung von technischem Vokabular und grammatischen Regeln gelegt. Dies verdeutlicht sich in typischen Übungsaufgaben wie der Konstruktion korrekter Sätze nach festgelegten Regeln und der Übersetzung. Die Evaluierung der Schülerleistungen erfolgt oft mithilfe von Aufgabenformaten wie Lückentexten und Multiple-Choice-Aufgaben, die hauptsächlich auf die formale Richtigkeit der sprachlichen Elemente abzielen.

Demgegenüber stellt der kommunikative Grammatikunterricht eine signifikante Weiterentwicklung im Bereich des Fremdsprachenunterrichts dar. Dieser pädagogische Ansatz betont die praktische Anwendung der Grammatik in authentischen Kommunikationssituationen im Gegensatz zur reinen Vermittlung von Regelwerken. Die Unterschiede im Vergleich zum traditionellen Grammatikunterricht sind evident: Während erstgenannter sich auf die Anwendung der Sprache in realen Kommunikationssituationen und die Förderung kommunikativer Fähigkeiten in den Bereichen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben konzentriert, fokussiert sich der traditionelle Ansatz hauptsächlich auf die Aneignung von theoretischem Wissen und die schriftliche Textverarbeitung. Die Evaluierung der Schülerleistungen erfolgt oft mithilfe von Portfolio, Projektarbeit, Selbstevaluation oder Peerevaluation. Diese Evaluationsformate fördern die Anwendung der Grammatik in der tatsächlichen Kommunikation und unterstützen die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten beim Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Sie sind darauf ausgerichtet, den Lernenden praktische Erfahrungen in der Verwendung der Sprache zu bieten und die Hemmschwelle zur Kommunikation zu senken.

Blooms Taxonomie, eine Klassifikation von kognitiven Lernzielen, die sechs verschiedene Stufen umfasst, erlaubt die Bewertung der kognitiven Anforderungen, die von verschiedenen Lehrmethoden gestellt werden. Wie im vorherigen Teil erwähnt wurde, verdeutlicht diese Taxonomie, dass der traditionelle Grammatikunterricht hauptsächlich die ersten beiden Stufen priorisiert, indem er den Fokus auf die Vermittlung von Regeln legt und die Gedächtnisleistung der Schüler mittels Prüfungen abfragt. Im Gegensatz dazu betont der kommunikative

Grammatikunterricht die höheren Stufen, wobei ein Schwerpunkt auf der praktischen Anwendung der Grammatik in echten Kommunikationssituationen liegt.

TEIL III
3. FORSCHUNG

In diesem Abschnitt werden die Informationen zur Forschungsmethode, zur Studiengruppe, den eingesetzten Datenerfassungstools sowie zur Pilot- und Hauptstudie der Untersuchung präsentiert.

3.1 Forschungsmethode

In dieser Studie wurde eine gemischte Forschungsmethode angewendet, um zu untersuchen, wie die kommunikative Grammatik im DaF-Unterricht entsprechend didaktisch-methodischer Prinzipien und dem Mess- und Bewertungsprozess der Sprachkompetenzen der Lernenden umgesetzt wird. "Die gemischte Forschung ist eine Mischung aus qualitativen und quantitativen Methoden oder Paradigmen" (Balcı, 2018: 40). „Die gemischte Forschung ist definiert als Forscher, der qualitative und quantitative Methoden, Ansätze und Konzepte innerhalb einer Studie oder aufeinander folgender Studien kombiniert" (Creswell, 2016: 22). Laut Johnson und Onwuegbuzie (2004) sucht der Forscher durch die gemeinsame Verwendung qualitativer und quantitativer Daten anhand von gemischten Methoden nach den Antworten, die er im Einklang mit seinem Ziel finden möchte. Die Verwendung sowohl numerischer als auch verbaler Daten in der Forschung wirkt sich positiv auf die Forschungsergebnisse aus. Johnson und Turner (2003: 89) stellen fest, dass das Grundprinzip der gemischten Forschung lautet: „[D]er Forscher sollte mehrere Daten mit unterschiedlichen Strategien, Methoden und Ansätzen sammeln". Damit im Einklang stehend legt Creswell (2016: 94) dar, dass die grundlegende Prämisse des gemischten Ansatzes darin besteht, dass „die gemeinsame Verwendung quantitativer und qualitativer Ansätze uns ein besseres Verständnis von Forschungsproblemen verschafft als die Verwendung eines der beiden Ansätze allein". Ebenso schätzen Fraser und Tobin (1992) die Fülle, Zuverlässigkeit und Validität der Daten in den Ergebnissen von Studien, in denen quantitative und qualitative Methoden zusammen verwendet werden, höher ein als in anderen Studien. In dieser Studie wurde die gemischte Forschungsmethode gewählt, da sie die Möglichkeit bietet, die Vorteile sowohl qualitativer als auch quantitativer Techniken zu nutzen und sie systematisch miteinander zu verbinden. Dieser

Ansatz ermöglicht es, die vielfältigen Forschungsfragen der Dissertation umfassend zu beantworten.

Die Literaturrecherche verdeutlicht eine Vielzahl an Studien zu Mixed-Methods-Designs. Autoren wie Morse (2003), Johnson (2021), Creswell und Plano Clark (2011) sowie Creswell (2014) gelten als zentrale Stimmen auf diesem Gebiet. In der vorliegenden Studie wurde das parallele Mixed-Method-Design gewählt, das zu den sechs von Creswell (2014) vorgeschlagenen Mixed-Methods-Designs zählt und in Abbildung 10 einzusehen ist.

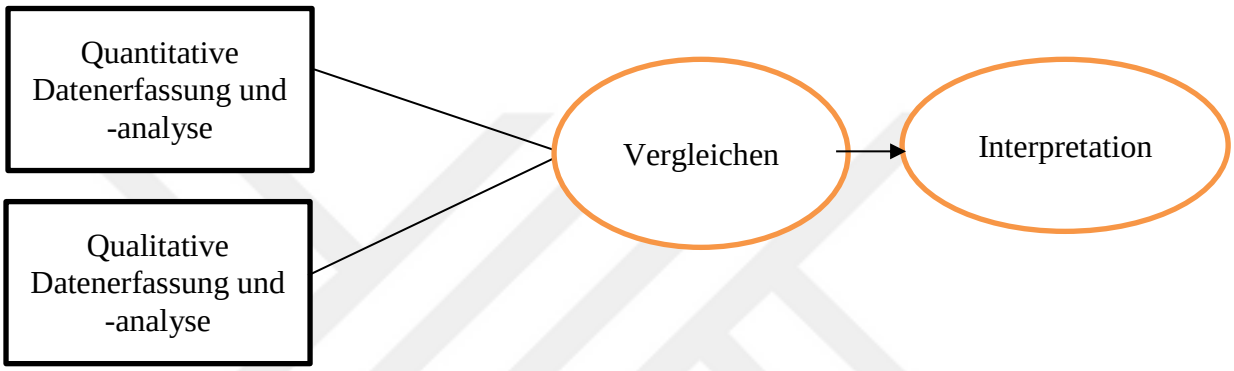


Abb. 10: Parallele Mixed Methode

Die in Abbildung 10 dargestellte parallele Mixed Methode nach Creswell (2014: 270) diente als konzeptionelle Grundlage für den im Rahmen dieser Arbeit gewählten Forschungsansatz. Bei dieser Methode werden qualitative und quantitative Daten parallel, jedoch unabhängig voneinander erhoben und analysiert. Dabei wird berücksichtigt, dass sich die beiden Datensätze in der Praxis nicht immer exakt gleichzeitig erheben lassen (Creswell & Plano Clark, 2018).

Die parallele Struktur ermöglicht es, die beiden Datensätze getrennt voneinander zu interpretieren, bevor sie in einer abschließenden Analyse zusammengeführt werden. Ziel ist es, die jeweiligen Stärken der qualitativen und quantitativen Methoden zu nutzen und dadurch die Validität und Aussagekraft der Ergebnisse zu erhöhen (Tashakkori & Teddlie, 2010). Wie Creswell und Plano Clark (2018) betonen, bietet das parallele Mixed-Methods-Design den Vorteil, unterschiedliche Facetten des Untersuchungsgegenstandes zu beleuchten, wodurch eine differenzierte Sicht auf komplexe Forschungsphänomene ermöglicht wird. Die parallele Mixed Methode eignet sich daher besonders für Fragestellungen, bei denen quantitative Daten

zur Messung und qualitative Daten zur vertieften Einsicht und Kontextualisierung benötigt werden (Bryman, 2006).

3.2 Forschungsdesign

In dieser Studie wurde ein experimentelles Design mit geringer interner Validität, auch als schwaches experimentelles Design bekannt, verwendet. Dieses wurde entsprechend den Empfehlungen von Büyüköztürk et al. (2008) gewählt, um spezifische Forschungsfragen zu untersuchen. Dabei wurden Einschränkungen hinsichtlich der Kontrolle externer Variablen in Kauf genommen, da ein strikteres experimentelles Design aufgrund der begrenzten Teilnehmerzahl nicht realisierbar war.

Der Hauptgrund für die Wahl dieses Designs liegt in der geringen Verfügbarkeit von Probanden, was die Möglichkeit einer zufälligen Zuweisung der Teilnehmer in experimentelle und Kontrollgruppen ausschloss. Angesichts dieser Einschränkungen wurde das schwache experimentelle Design als die praktikabelste Option betrachtet, um eine erste Analyse der Forschungsfragen zu ermöglichen. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Ergebnisse aufgrund der eingeschränkten Kontrolle externer Faktoren mit Vorsicht zu interpretieren sind.

Das experimentelle Verfahren dieser Studie folgt einem Einzelgruppen-Vortest-Nachtest-Design, das in Tabelle 9 dargestellt ist:

Tab. 9: Einzelgruppe-Vortest-Nachtest[25]

Gruppe (N=11)	**Vortest**	**Experiment**	**Nachtest**
G	**O1**	**X**	**O2**
(Experiment)	Leistungstest für Grammatik		Leistungstest für Grammatik

[25] Die symbolische Betrachtungsweise des Forschungsdesigns lässt sich wie folgt erläutern: G = Behandelte Gruppe; bezieht sich auf die Teilnehmer, die dem experimentellen Prozess ausgesetzt sind, O1 = Vortest; Messung, die vor der Intervention in der Experimentgruppe durchgeführt wurde, X1 = Experimenteller Prozess; die spezifische Intervention oder Behandlung, die auf die Teilnehmer angewendet wird, O2 = Nachtest; Messung nach der Intervention, um die Effekte der Behandlung zu bewerten.

	Einstellungsskala für Grammatik		Einstellungsskala für Grammatik	
	Motivationsskala für Deutschlernen		Motivationsskala für Deutschlernen	

Wie Büyüköztürk et al. (2008: 26) betonen, sind schwache experimentelle Designs dadurch charakterisiert, „dass die Bedingungen der Randomisierung und Kontrolle nur eingeschränkt gegeben sind“, was die Aussagekraft hinsichtlich kausaler Schlussfolgerungen einschränkt. Creswell (2014: 52) fügt hinzu, dass „schwache experimentelle Designs typischerweise keine randomisierte Gruppenzuweisung umfassen, wodurch das Risiko externer Einflüsse auf die Ergebnisse steigt“. Obwohl diese Designs methodische Einschränkungen aufweisen, bieten sie eine nützliche Möglichkeit, erste Einblicke in den Forschungsgegenstand zu erhalten und Hypothesen für weiterführende Untersuchungen zu entwickeln. Trochim und Donnelly (2008: 75) argumentieren, dass schwache experimentelle Designs besonders unterstützend sind, „wenn das Ziel explorativer Natur ist und die Erforschung von Zusammenhängen im Vordergrund steht, ohne eine hohe interne Validität zu beanspruchen.“ Im Folgenden werden der Auswahlprozess und die Zusammensetzung der Teilnehmergruppe detailliert beschrieben.

3.3 Datenerhebung

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden folgende verschiedene Instrumente der Datenerhebung eingesetzt, um relevante Informationen systematisch zu erfassen und zu analysieren:

- **Leistungstest:** In dieser Studie wurde ein Leistungstest entwickelt, um die kommunikativen Grammatikkenntnisse der Lehramtskandidaten zu erfassen. Er dient als quantitatives Instrument zur Messung der Lernfortschritte im Bereich der Grammatikkompetenz.
- **Einstellungsskala**: Dieses Instrument erfasste die Einstellungen der Lehramtskandidaten gegenüber dem kommunikativen Grammatikunterricht. Die Skala bietet eine quantitative Einschätzung der Haltung und Akzeptanz der Teilnehmer bezüglich der eingesetzten Methoden und Bewertungsprozesse.
- **Motivationsskala**: Die Motivationsskala wurde verwendet, um das Maß an Motivation der Lehramtskandidaten in Bezug auf den Unterricht und die Bewertungsprozesse im Rahmen des kommunikativen Grammatikunterrichts zu bewerten. Dieses Instrument

ermöglicht eine detaillierte Analyse der Motivationsfaktoren, die das Lernverhalten beeinflussen.

- **Halbstrukturierte Interviews**: Zur qualitativen Datenerfassung wurden halbstrukturierte Interviews mit ausgewählten Teilnehmern der Experimentgruppe durchgeführt. Die Interviewfragen wurden so gestaltet, dass sie die Meinungen der Teilnehmer zu den verwendeten Lehrmethoden, den Bewertungsprozessen und den alternativen Mess- und Bewertungsmethoden abdecken.

Die folgende Abbildung 11 veranschaulicht ein Kreisdiagramm, das die in der Studie verwendeten Datenerhebungsinstrumente präsentiert.

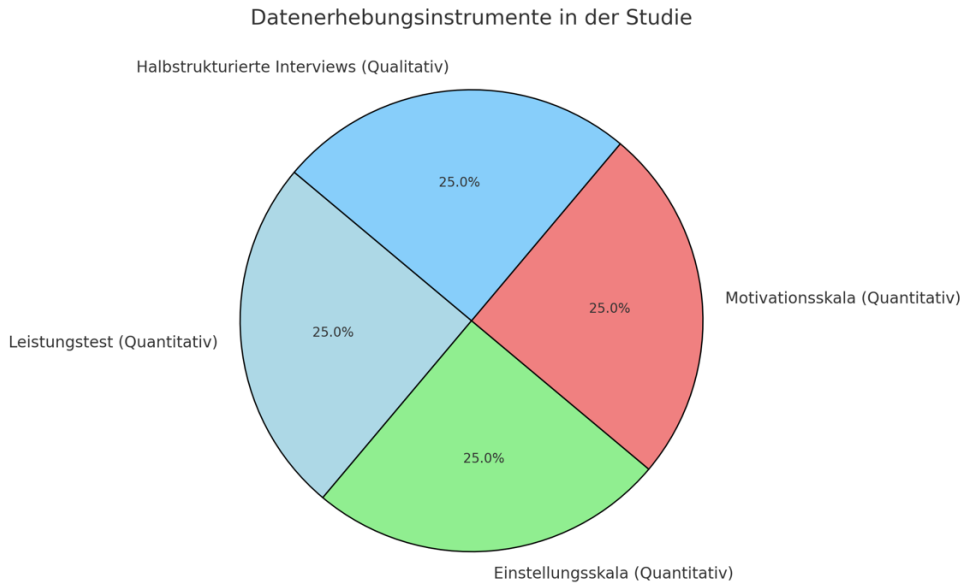


Abb. 11: Datenerhebungsinstrumente in der Studie

Abbildung 11 veranschaulicht die in der Studie eingesetzten vier Datenerhebungsinstrumente – drei quantitative (Leistungstest, Motivationsskala, Einstellungsskala) und ein qualitatives Instrument (halbstrukturierte Interviews). Jedes Instrument trägt zu gleichen Teilen (jeweils 25 %) zur Datengrundlage bei und verdeutlicht damit das gleichgewichtete Mixed-Methods-Design der Untersuchung.

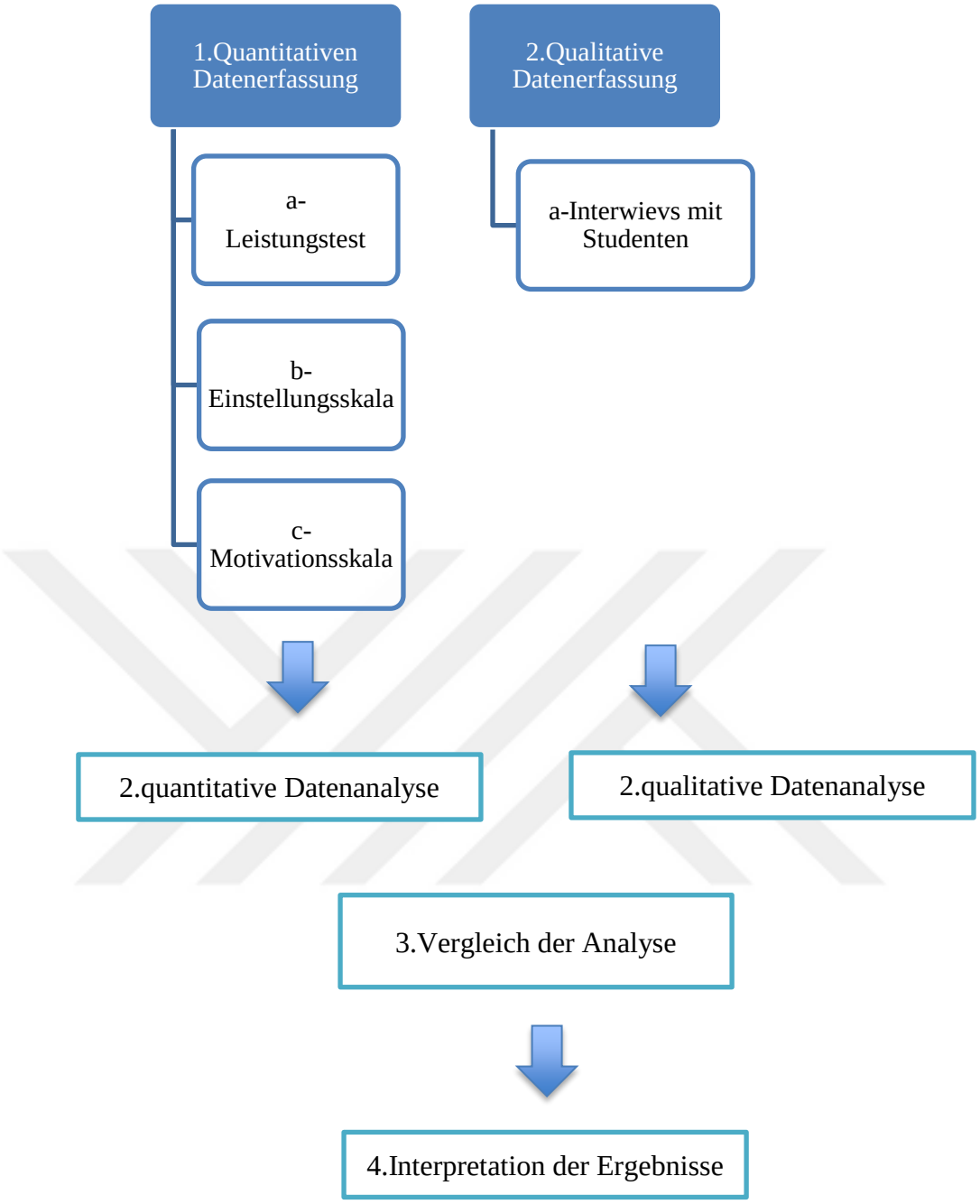


Abb. 12: Ablauf der Datenerhebung und -analyse

Die Abbildung 12 veranschaulicht die Struktur der Datenerhebung in dieser Studie. Die quantitativen Daten wurden durch den Leistungstest, die Einstellungsskala und die Motivationsskala erhoben, während die qualitativen Daten durch Interviews gesammelt wurden. Die quantitative und qualitative Datenerfassung erfolgte parallel und die Ergebnisse wurden nach Abschluss der Datenauswertung miteinander verglichen, um eine umfassende Interpretation der Forschungsfragen zu gewährleisten.

3.3.1 Leistungstest für Grammatik

Im Rahmen des experimentellen Designs wurde ein Leistungstest[26] mit 24 Aufgaben entwickelt, um die Wirkung des eingeführten Mess- und Bewertungsmodells auf den Erfolg der Studierenden im Unterricht „Kommunikative Grammatik“ zu untersuchen (siehe Anhang 6). Dieser Test diente der quantitativen Messung der Grammatikleistung der Teilnehmer vor und nach der Intervention und ermöglichte eine differenzierte Analyse der Lernfortschritte.

Der Leistungstest bestand aus verschiedenen Aufgabentypen, darunter Multiple-Choice-Fragen, Lückentexte und Zuordnungsaufgaben, um verschiedene Funktionen des Themas „Konjunktiv II“ der Grammatikkompetenz umfassend abzudecken. Zur Sicherstellung der Validität und Reliabilität des Tests wurden die Fragen von zwei Fachexperten überprüft. Basierend auf deren Rückmeldungen wurde der Test vom Forscher überarbeitet und finalisiert.

In einer Pilotstudie wurde der Test an einer Gruppe von 14 Teilnehmenden durchgeführt, um seine Verständlichkeit und Eignung für die Zielgruppe zu prüfen. Die Ergebnisse dieser Vorstudie dienten dazu, letzte Anpassungen vorzunehmen und die Qualität des Instruments weiter zu optimieren.

3.3.2 Motivationsskala für das Deutschlernen

Zur Messung der Lernmotivation der Teilnehmenden im Kontext des Deutschlernens wurde die „Motivationsskala zum Deutschlernen“ von Çam et al. (2010) mit Genehmigung verwendet. Diese Skala (siehe Anhang 4), ursprünglich von Çam, Serindağ und İşigüzel entwickelt und in die türkische Sprache adaptiert, wurde in der vorliegenden Studie eingesetzt, um die subjektive Motivation der Studierenden zum Erlernen der deutschen Sprache zu erfassen. Die Skala bietet eine quantitative Bewertung der Motivationsstufe und liefert somit wertvolle Daten zur Analyse der Motivation der Teilnehmenden.

Die Motivationsskala wurde digital in ein Google-Formular übertragen, woraufhin den Teilnehmenden der entsprechende Link zur Verfügung gestellt wurde. Die Experimentgruppe

[26] Der Leistungstest wurde vom Forscher entwickelt.

konnte die Skala online ausfüllen, was eine effiziente und benutzerfreundliche Datenerfassung ermöglichte.

3.3.3 Einstellungsskala für deutsche Grammatik

Die Einstellung der Studierenden zum Thema Grammatiklernen wurde mithilfe einer spezifischen Skala untersucht, die eine differenzierte Erfassung ihrer Haltung gegenüber dem Grammatikunterricht sowie ihrer persönlichen Bewertungen und Präferenzen in Bezug auf die deutsche Grammatik ermöglichte. Die Skala (siehe Anhang 5), entwickelt von Akay und Toraman (2015), wurde mit Genehmigung in dieser Studie verwendet, um die Einstellungen der Teilnehmenden systematisch zu erfassen und quantitativ auszuwerten.

Um die wissenschaftliche Qualität des Instruments zu sichern, wurden die Validität und Reliabilität der Skala überprüft. Diese Eigenschaften gewährleisten, dass die Skala konsistente und verlässliche Ergebnisse liefert und tatsächlich die Einstellung zum Grammatiklernen misst, unabhängig von der spezifischen Sprache. Diese Begründung stärkt die methodische Fundierung der Studie und belegt, dass die Skala auch im Kontext des Deutschlernens zuverlässig eingesetzt werden kann.

3.3.4 Interviewtechnik

Die Bedeutung des Interviews als Technik zur Datenerhebung durch verbale Kommunikation wird in der Literatur stark betont. Das Interview, also die Technik der Datenerhebung durch verbale Kommunikation, wird als ein gegenseitiger und interaktiver Kommunikationsprozess definiert, der auf dem Stellen und Beantworten von Fragen zu einem vorher festgelegten und ernsthaften Zweck basiert (Karasar, 2020: 165; Yıldırım und Şimşek, 2008: 119). Die Teilnehmer des Fokusgruppeninterviews stellen eine bedeutende Datenquelle für den Forscher dar, da sie ihre Meinungen in einer interaktiven Gruppenumgebung austauschen (Bowling, 2014, S. 407). Dies ermöglicht eine reichhaltige Datenerhebung und fördert eine vielfältige Diskussion zwischen den Teilnehmern. Die halbstrukturierte Interviewmethode bietet die Möglichkeit, vertiefende Fragen zu einem bestimmten Thema zu stellen, die Situation durch Fragen zu den unverständlichen Situationen erklärbarer zu machen und die Antworten zu vervollständigen (Şahin und Çepni, 2012). Ziel des in dieser Studie durchgeführten halbstrukturierten Interviews war es, die Gedanken und Kommentare der Lehramtskandidaten zu den Methoden, Ansätzen und Prozessen zu ermitteln, die in der Mess- und Bewertungsphase im Unterricht für kommunikative Grammatik verwendet werden. Zu diesem Zweck wurde für

die Teilnehmer ein Interviewformular bestehend aus 6 Items entwickelt (siehe Anhang 3). Die inhaltliche Gültigkeit wurde durch die Einholung von Expertenmeinungen zu den Fragen im Formular sichergestellt. Darüber hinaus wurde vor der Anwendung des Interviewformulars eine Pilotstudie mit Teilnehmern außerhalb der Stichprobe durchgeführt. Fehler, die bei der Durchführung des Interviews nicht berücksichtigt wurden, tauchen in der Pilotstudie auf und ermöglichen es dem Forscher, schließlich das beste Interview durchzuführen. Nach der Pilotstudie wurden notwendige Maßnahmen zur Verbesserung des Formulars ergriffen und überarbeitet. Während der Interviews wurden die Meinungen der angehenden Teilnehmer mit Erlaubnis mithilfe eines Diktiergeräts aufgezeichnet. Anschließend wurden die erhaltenen Audioantworten transkribiert.

Je nach Teilnehmerzahl können Interviews in zwei Klassen geprüft werden: einzeln oder als Gruppe (Karasar, 2020: 211). In dieser Studie wurden Gruppeninterviews durchgeführt. Die Befragung der Gruppe erfolgt in Form der Suche nach Antworten auf die Fragen, die der Forscher stellen wird, indem die Gruppenmitglieder sich zu einem gemeinsamen Thema zusammenschließen und miteinander interagieren (Karasar, 2020). Somit werden viele Informationen, die durch Einzelinterviews nicht gewonnen werden können, durch Gruppeninterviews gewonnen. Das Wichtigste bei Fokusgruppeninterviews ist „die Schaffung einer Umgebung, die es den Teilnehmern ermöglicht, ihre Meinung frei zu äußern“ (Çokluk, u. a. 2011: 98). In diesem Sinne ist der wichtigste Vorteil von Fokusgruppendiskussionen „die Entstehung neuer und unterschiedlicher Ideen als Ergebnis der Interaktion innerhalb der Gruppe und der Gruppendynamik“ (Kitzinger, 1994: 96). Somit bietet die Gruppendiskussion eine reichhaltige und umfassende Perspektive auf das Thema (Galloway, 2019). Zudem erlauben Fokusgruppeninterviews dem Forschenden, die Dynamik zwischen den Teilnehmenden sowie deren soziale Interaktionen im Erhebungsprozess nachzuvollziehen. Auf diese Weise kann er detaillierte Informationen über Ansichten, Erfahrungen und Perspektiven von Studierenden bezüglich des Themas erhalten.

3.3.4.1 Fragen zum Interview

Zu Beginn wurden Interviewfragen vorbereitet, um die Meinungen der Studierenden zu den im kommunikativen Grammatikunterricht verwendeten Bewertungsmethoden und -techniken einzuholen. Zunächst wurde ein Fokusgruppeninterview mit den Teilnehmern geführt. Diese Art von Interview besteht in der Regel aus acht oder zehn Personen und einem Moderator. „Bei den Fokusgruppeninterviews wird den Teilnehmern ein bestimmtes Thema vorgegeben, und

sie werden ermutigt, zunächst einzeln ihre Meinungen dazu auszudrücken und dann im Rahmen eines dynamischen Gruppendialogs darüber zu diskutieren“ (Bogdan und Biklen, 1998: 100).

Nach den einleitenden Fragen, die dem Aufbau einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre dienen, folgen vorbereitete Leitfragen, die inhaltlich gestaffelt sind – sie reichen von allgemeinen und einfachen hin zu spezifischen und komplexeren Aspekten des Themas. Diese Hauptfragen werden durch unterstützende Nachfragen ergänzt, die eine Vertiefung einzelner Punkte ermöglichen. Abschließend werden gezielte Abschlussfragen gestellt, um die persönlichen Meinungen und Einschätzungen der Teilnehmenden zum Thema zu erfassen (vgl. Krueger & Casey, 2000; Yıldırım & Şimsek, 2008). Die Entscheidung, die Struktur der Interviewfragen von allgemeinen zu spezifischen Themen zu gestalten, basiert auf methodischen Überlegungen zur Förderung eines natürlichen Gesprächsverlaufs und zur Unterstützung der Teilnehmer dabei, sich schrittweise in das Thema einzufinden. Ein solcher Aufbau erleichtert den Studierenden den Einstieg in die Diskussion, da sie zunächst zu allgemeinen Aspekten des Themas Stellung nehmen können, bevor sie detailliertere und möglicherweise komplexere Fragen bearbeiten. Diese Methodik folgt bewährten Interviewpraktiken, die darauf abzielen, eine entspannte Atmosphäre zu schaffen und das Vertrauen der Teilnehmer zu fördern, was insbesondere in Fokusgruppeninterviews essenziell ist, um ehrliche und differenzierte Antworten zu erhalten (Krueger & Casey, 2000).

Darüber hinaus ermöglicht es diese Struktur den Forschenden, zunächst ein allgemeines Verständnis der Einstellungen und Wahrnehmungen der Teilnehmer zu erfassen und dann gezielt auf spezifische Unterthemen einzugehen, die für die Forschungsfragen besonders relevant sind (Johnson, 2021). Dieser systematische Aufbau erhöht die Tiefe und Aussagekraft der erhobenen Daten und trägt zu einer umfassenden Analyse bei.

Die Fragen, die sich aus dem Hauptthema und den Unterthemen ergeben, wurden Experten im Bereich Bildungswissenschaften vorgelegt, die über Kenntnisse von wissenschaftlichen Forschungsmethoden verfügen. Die Experten erhielten ein Gutachtenformular, in dem der Zweck der Untersuchung, die Planungs- und Durchführungsphasen sowie der Analyseprozess ausführlich erläutert wurden. Sie wurden ferner gebeten, ihr Feedback zu den Interviewfragen zu geben. Basierend auf deren umfassendem Feedback wurden notwendige Korrekturen vorgenommen und halbstrukturierte Fokusgruppeninterviewfragen vorbereitet. Letztere

wurden unter Berücksichtigung des Sprachniveaus der Teilnehmer erstellt, das die Studierenden basierend auf einer umfassenden Literaturrecherche verstehen können.

3.4 Pilotstudie

Die Pilotstudie hilft dabei, die Qualität und Genauigkeit der Hauptstudie zu verbessern und potenzielle Schwierigkeiten zu minimieren. Eine Pilotstudie ist eine kleine Vorabstudie, die vor der eigentlichen Hauptstudie durchgeführt wird. Ihr Hauptzweck besteht darin, die Durchführbarkeit der geplanten Methoden, die Angemessenheit der Messinstrumente und den allgemeinen Forschungsablauf zu überprüfen (vgl. Karasar, 2020) Durch die Pilotstudie können potenzielle Probleme oder Schwachstellen identifiziert und entsprechende Anpassungen vorgenommen werden, um sicherzustellen, dass die Hauptstudie reibungslos verläuft.

Die Pilotstudie wurde im Frühjahrssemester 2023/24 mit insgesamt 14 Lehramtskandidaten im zweiten Studienjahr durchgeführt. Diese wurden gezielt ausgewählt, da sie den Grammatikunterricht im ersten Studienjahr in beiden Semestern erfolgreich abgeschlossen hatten und somit über grundlegende Kenntnisse der deutschen Grammatik verfügten.

Die Auswahl der Teilnehmenden erfolgte im Rahmen einer gezielten und freiwilligen Stichprobe bei der darauf geachtet wurde, ein ausgewogenes Verhältnis von männlichen und weiblichen Studierenden herzustellen. Dieses Vorgehen ermöglichte eine ausgewogene Perspektivenvielfalt hinsichtlich geschlechtsspezifischer Unterschiede in der Wahrnehmung und Verarbeitung grammatikbezogener Inhalte (vgl. Flick, 2019; Etikan et al., 2016).

3.4.1 Unterrichtsvorbereitung der Pilotstudie

Dieser Abschnitt beleuchtet daher die Entstehung der Pilotstudie, die methodischen Ansätze, die Konstrukt-Validität und die Ziele der kommunikativen Grammatik, ferner den Unterrichtsplan und die Struktur der Versuchsanordnung sowie die zeitliche Planung des Pilotprojekts. Durch die detaillierte Darstellung der Pilotstudie wird verdeutlicht, wie sie als ein entscheidender Schritt zur Optimierung des Forschungsprozesses diente, indem sie ermöglichte, die Durchführbarkeit der geplanten Methoden zu überprüfen und den Forschungsablauf zu verfeinern.

a) Ziele und Definitionen der kommunikativen Grammatik:

In Bezug auf eine theoretische Grundlage für den kommunikativen Grammatikansatz sind die Arbeiten von Halliday (2013) und Bruner (1982) von besonderer Relevanz. Hallidays (2013) funktionale Grammatik betont die sozialen und kommunikativen Dimensionen der Sprache, was nahtlos mit den Prinzipien des kommunikativen Grammatikunterrichts einher geht. Diese Perspektive hebt hervor, dass Grammatik nicht nur als strukturiertes Regelwerk betrachtet werden sollte, sondern auch als Instrument für soziale Kommunikation. Bruners (1982) Theorie des Spracherwerbs trägt zu diesem Verständnis bei, indem sie die Relevanz sozialer Interaktion und Bedeutungsbildung im Prozess des Spracherwerbs unterstreicht. Seine Ansichten verdeutlichen, dass die Sprache nicht nur als isolierte Regelstruktur, sondern auch als aktiver Bestandteil sozialer Interaktionen betrachtet werden sollte. Diese theoretischen Grundlagen bieten eine tiefgreifende Perspektive auf den kommunikativen Grammatikansatz und betonen die Dynamik der Sprache als soziales Phänomen. Nach Pasat (2020: 212) „liegt das zentrale Ziel des kommunikativen Grammatikunterrichts im authentischen Gebrauch der Sprache, da dieser durch den Einsatz der kommunikativen Methode gefördert wird“. In diesem Zusammenhang sollen sich auch alle vier sprachlichen Fertigkeiten – Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben – gleichermaßen entwickeln.

Im Sinne der konzeptuellen Validierung setzte sich der Forschende vertieft mit den theoretischen Grundlagen der kommunikativen Grammatik auseinander, wie sie in der aktuellen Literatur beschrieben werden. Ziel war es, ein fundiertes inhaltliches Verständnis für die Dimensionen des Konstrukts zu entwickeln und diese bei der Datenerhebung und -auswertung kohärent zu berücksichtigen. Daher wurde im ersten Schritt versucht, den Umfang/strukturellen Rahmen des relevanten Merkmals anhand wissenschaftlicher Studien und Theorien zum gemessenen Konzept (kommunikative Grammatik) aufzudecken.

Im zweiten Schritt entwickelte der Forscher geeignete Messinstrumente, die das erwartete Verhalten der Studenten gemäß der definierten Struktur (kommunikative Grammatik) aufdecken würden. Die vorbereiteten Aufgaben wurden nach methodisch-didaktischen Grundsätzen und der Taxonomie kognitiver Kompetenzen nach Bloom (1976) erstellt.

b) Unterrichtsplan der Pilotstudie:

Im Rahmen des Unterrichtsplans für die Pilotstudie wurde das 5E-Unterrichtsplanmodell präferiert, das auf dem konstruktivistischen Ansatz beruht. Dieses Modell, entwickelt von Rodger Bybee, betont die Phasen der Teilnahme, Entdeckung, Erklärung, Ausarbeitung und

Bewertung (Bybee et al., 2006). Das 5E-Lernmodell umfasst Aktivitäten, die die Neugier der Studierenden auf Lernen und Forschen wecken und die Möglichkeit schaffen, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten anzuwenden (Gezer und Oruç, 2022: 530). Das 5E-Lernmodell gliedert sich in die Phasen "Einführung", "Entdecken", "Aufklären", "Verknüpfung" und "Evaluation" (Carin, Bass & Contant, 2005; Şahin & Çepni, 2012; Bybee, u. a. 2006).

In der Einführungsphase des konstruktivistischen Ansatzes nach dem 5E-Modell versucht der Lehrer, die Aufmerksamkeit der Studenten auf das Thema zu lenken. Er versucht, die Studenten in die Lage zu versetzen, einen Zusammenhang zwischen seinem vorhandenen Wissen und seinen Fähigkeiten zu dem Thema herzustellen, indem ihm Fragen gestellt, ein Szenario erzählt, eine Demonstration durchgeführt, Bilder gezeigt oder eine Diskussionsumgebung geschaffen werden (Wilder & Shuttleworth, 2005). In der Entdeckungsphase leitet der Lehrer die Studenten bei der Gruppenarbeit an. Wenn der anleitende Lehrer Fehler der Studenten bemerkt, korrigiert er sie nicht sofort. Vielmehr gibt er ihnen Anleitung und Hinweise zur Korrektur ihrer Fehler und gibt ihnen Zeit, ihre Probleme eigenständig zu lösen (Carin, Bass & Contant, 2005). Die Erklärungsphase ist die lehrerzentrierte Phase. In dieser spielt der Lehrer eine aktive Rolle, indem er die Fehler in den von den Studenten erzielten Ergebnissen korrigiert und ihre Defizite behebt (Saraç und Bayrak, 2017: 71). Die Evaluationsphase ist schließlich eine Phase, die bei der Überprüfung der Lernprodukte am Ende des Prozesses berücksichtigt werden muss. Die Bewertung sollte nicht nur als letzte Stufe des 5E-Modells betrachtet werden, sondern ebenso im Zyklus am Ende jeder Stufe durchgeführt werden.

Der Unterrichtsplan für die Pilotstudie wurde sorgfältig nach dem 5E-Modell gestaltet, um den Lernprozess der Studierenden zu unterstützen und ihre Fähigkeiten beim Grammatiklernen zu fördern. Durch die klare Strukturierung des Unterrichtsplans nach dem 5E-Modell wurde gewährleistet, dass alle relevanten Lernphasen adressiert und ein ganzheitlicher Zugang zum Thema ermöglicht wurden.

c) Erstellung der Aufgaben:

Die Aufgaben im dreiwöchigen Pilotversuch wurden unter Berücksichtigung der Besonderheiten und Zwecke der definierten Struktur (kommunikative Grammatik) erstellt. Dabei wurde zunächst darauf geachtet, dass die Aufgaben die spezifischen Aspekte der kommunikativen Grammatik widerspiegeln und die Lernziele des Experiments unterstützen. Im zweiten Schritt erfolgte die Aufgabengestaltung nach methodisch-didaktischen

Grundsätzen, um sicherzustellen, dass sie effektiv auf die Lernenden abgestimmt sind und ein optimales Lernumfeld bieten. Schließlich wurden alle Aufgaben nach unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden erstellt, beginnend von der niedrigsten bis zur höchsten Stufe der Bloom-Taxonomie, um den Lernenden eine schrittweise Herausforderung zu bieten und ihr Verständnis und ihre Fähigkeiten zu entwickeln.

Für die vierwöchige Pilotanwendung wurden Gutachten von einer Fachexpertin für Messung und Evaluation in der Bildung sowie von zwei Fachexperten eingeholt. Basierend auf den erhaltenen Kommentaren wurde die Pilotanwendung überarbeitet, wobei erforderliche Anpassungen und Aktualisierungen vorgenommen wurden.

d) Interviews mit Studenten für die Pilotanwendung:

Im Rahmen der Pilotanwendung wurden Interviews mit 14 Studierenden durchgeführt, um verschiedene Aspekte der verwendeten Mess- und Bewertungsmethode, der Test- und Prüfungsinstrumente sowie der Bewertungskriterien im kommunikativen Grammatikunterricht zu beleuchten. Dabei wurden halbstrukturierte Interviewfragen zur alternativen Bewertung verwendet. Durch diese Vorgehensweise konnten potenzielle Mängel in den ursprünglich verwendeten Interviewfragen identifiziert und behoben werden. Die Analyse der gesammelten Daten aus den Interviews verdeutlichte die Ansichten der angehenden Studierenden bezüglich des Modells. Diese Analyse diente als Leitfaden für die Hauptstudie, indem Probleme, die während der Pilotstudie auftraten, erkannt und entsprechende Anpassungen an den Unterrichtsplänen, den Methoden der Messung und Bewertung sowie dem Prozess der Bewertung und Rückmeldung vorgenommen wurden. Die Umstrukturierung erfolgte bedarfsgerecht und die eigentliche Umsetzung wurde daraufhin eingeleitet.

e) Erstellte Pilotstudie:

Die dreiwöchige Pilotstudie basierte auf dem kommunikativen Grammatikansatz mit dem Schwerpunkt „Konjunktiv II“. Die Wahl des Konjunktiv II als grammatischer Schwerpunkt der Pilotstudie basiert auf seiner besonderen Relevanz für die kommunikative Kompetenz im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Der Konjunktiv II erfüllt im Deutschen zentrale kommunikative Funktionen, etwa zur Darstellung hypothetischer, irrealer oder höflicher Äußerungen (vgl. Helbig & Buscha, 2013; Zifonun et al., 1997). Für Lernende stellt diese Struktur eine didaktische Herausforderung dar, da sie sowohl morphologisch komplex ist als

auch eine kontextabhängige, pragmatisch angemessene Verwendung erfordert (vgl. Fandrych, 2023).

Traditionelle Vermittlungsansätze behandeln den Konjunktiv II häufig regelorientiert und außerhalb kommunikativer Kontexte, wodurch die Lernenden Schwierigkeiten haben, diesen Modus in authentischen Situationen korrekt einzusetzen (vgl. Funk & Koenig, 1991). Der Einsatz im Rahmen eines kommunikativen Grammatikunterrichts eröffnet dagegen die Möglichkeit, grammatische Strukturen funktional, handlungsorientiert und kommunikativ zu vermitteln. Daher wurde der Konjunktiv II bewusst gewählt, um exemplarisch zu untersuchen, wie sich ein kommunikativorientierter, auf den Sprachgebrauch ausgerichteter Unterricht auf das Verstehen, Anwenden und die situationsgerechte Verwendung grammatischer Strukturen auswirkt.

Der Unterrichtsplan wurde nach dem 5E-Modell und der Bloom-Taxonomie entwickelt, um den Lernprozess zu strukturieren und zu fördern. Neben den handlungsorientierten Aufgaben wurden verschiedene Evaluationsformen wie Selbstevaluation, Peer-Evaluation, Bewertungsraster und Lehrer-Checklisten eingesetzt, um den Fortschritt der Studierenden gezielt zu bewerten und zu fördern. Die Entwicklung des vierwöchigen Unterrichtsplans in dieser Pilotstudie erfolgte durch folgende Schritte:

- Zuerst wurde anhand einschlägiger Literatur das Konzept der "kommunikativen Grammatik" definiert, um die Konstruktvalidität des gemessenen Konstrukts sicherzustellen (siehe 2.3.2 Kommunikativer Grammatikunterricht).
- Die erstellten Unterrichtspläne basieren auf dem 5E-Unterrichtsmodell, das sich aus einem konstruktivistischen Ansatz entwickelt hat.
- Es wurde darauf geachtet, dass die Aufgaben, die im Unterrichtsplan enthalten sind, den didaktischen methodischen Prinzipien entsprechen (siehe 2.1.2 Didaktisch-methodische Prinzipien im Fremdsprachenunterricht).
- Die erstellten Aufgaben wurden gemäß der Bloom-Taxonomie strukturiert, wobei für jede kognitive Ebene entsprechende Aufgaben erstellt wurden. Zur Bestimmung der Ebene in der Taxonomie, die den Aufgaben entspricht, wurde die beigefügte Bloom-Taxonomie-Tabelle verwendet (siehe 2.3.3 Blooms Taxonomie im Zusammenhang des traditionellen und kommunikativen Grammatikunterrichtes).

Die oben genannten Maßnahmen werden vom Forscher in der Hauptstudie berücksichtigt. Es wird als vorteilhaft angesehen, diese Aktualisierungen vor Beginn der Hauptstudie vorzunehmen, um einen reibungslosen und erfolgreichen Ablauf sicherzustellen. Im nächsten Teil wird die Durchführung der Pilotstudie beschrieben.

3.4.2 Durchführung der Pilotstudie

Die Pilotstudie wurde im Sommersemester des Studienjahres 23/24 mit einer gezielt ausgewählten Gruppe von 14 Lehramtskandidaten durchgeführt. Als Unterrichtsort wurde ein Seminarraum an der Fakultät gewählt, der sich besonders gut für Gruppen- und Partnerarbeit eignet. Die flexible Sitzordnung und die interaktive Gestaltung der Umgebung förderten eine dynamische Lernatmosphäre, die die Zusammenarbeit der Teilnehmenden unterstützte und den Unterricht effektiv machte.

Der Forscher erhielt während des gesamten Prozesses Unterstützung durch seine Betreuerin sowie einer Fachspezialistin, die den Verlauf der Pilotstudie mit wertvollen Beobachtungen und Feldnotizen dokumentierte, die unmittelbar nach den Unterrichtseinheiten in gemeinsamen Besprechungen reflektiert und analysiert wurden. Die regelmäßige Evaluation ermöglichte es, Schwachstellen zu identifizieren und gezielt auf etwaige Herausforderungen zu reagieren, um die Effizienz des Unterrichtsmodells zu gewährleisten. Im Folgenden werden die wichtigsten Beobachtungen und Erkenntnisse aus den einzelnen Phasen des Unterrichts resümierend dargestellt. Diese Beobachtungen bieten wertvolle Einblicke in den Lernprozess der Studierenden und in die Wirksamkeit der eingesetzten Methoden.

1. Unterricht der Pilotstudie:

Im ersten Unterricht lag der Fokus darauf, die Studierenden mit den Zielen und Methoden des Pilotprojekts vertraut zu machen. Die Einführung erfolgte nach dem 5E-Modell, wobei die erste Phase genutzt wurde, um die Aufmerksamkeit der Studierenden zu wecken und einen Zusammenhang zwischen ihrem Vorwissen und dem neuen Thema herzustellen. Die Studierenden wurden durch Fragen, Szenarien und Diskussionen dazu angeregt, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen. Der Forscher spielte dabei eine unterstützende Rolle und leitete die Lernenden behutsam in die Thematik der kommunikativen Grammatik ein.

Im ersten Unterricht zeigte sich, dass die Studierenden bei der Partner- und Gruppenarbeit etwas zurückhaltend waren. Der Forscher unterstützte sie während dieses Prozesses und gab ihnen gezieltes Feedback, um ihnen zu helfen, ihre Aufgaben zu lösen. Besonders überrascht waren die Studierenden, als sie zum ersten Mal mit der Methode der Partner- und Selbstevaluation konfrontiert wurden. Für alle Teilnehmer war es eine neue Erfahrung, die Leistung eines Partners in einem Klassenzimmerumfeld zu bewerten. Auch die Selbstevaluation stellte eine Herausforderung dar, da die Studierenden keine vorherigen Erfahrungen mit dieser Methode hatten und unsicher waren, wie sie vorgehen sollten. Diese Unsicherheit war verständlich, da es sich um einen ungewohnten Prozess handelte. Der Forscher griff hier unterstützend ein und erklärte die grundlegenden Prinzipien der Selbst- und Peer-Evaluation. Er stellte sicher, dass die Studierenden klare Anweisungen und Orientierungshilfen erhielten, um den Bewertungsprozess selbstbewusst und effektiv durchzuführen. Trotz anfänglicher Schwierigkeiten mit diesen neuen Evaluationsformen zeigten die Teilnehmer bald Fortschritte in ihrer Fähigkeit, sich selbst und andere kritisch und konstruktiv zu bewerten.

Der erste Unterricht bildete die Grundlage für den weiteren Verlauf der Pilotstudie. Die Studierenden erhielten konkrete Aufgaben, in denen sie zum Beispiel grammatikalische Strukturen in realen Kommunikationssituationen anwenden sollten. Diese Aufgaben wurden in Partner- oder Gruppenarbeit bearbeitet, was die kollaborative Lernatmosphäre förderte. Im Laufe der Stunde zeigten die Studierenden zunehmende Offenheit gegenüber den neuen Evaluationsmethoden und nahmen aktiv am Feedback-Prozess teil. Diese Einführung legte den Grundstein für die folgenden Unterrichtseinheiten, in denen die Methoden der Peer- und Selbstevaluation weiter vertieft und die kommunikative Anwendung der Grammatik gefestigt wurden.

2. Unterricht der Pilotstudie:

Im zweiten Unterricht der Pilotstudie stand die Vertiefung des Konjunktivs II im Fokus. Die Teilnehmenden lasen Texte, identifizierten Wunschsätze und ergänzten Lücken mit den richtigen Formen von Modalverben sowie „sein“ und „haben“ im Konjunktiv II. Zudem formulierten sie höfliche Fragen und Bitten mit „könntest“ und „würdest“.

Diese Aufgaben halfen, Höflichkeitsformen zu üben und die Grammatik in realen Kommunikationssituationen anzuwenden.

In der zweiten Woche hatten sich die Teilnehmenden weitgehend an die Selbst- und Peer-Evaluation gewöhnt. Auffällig war jedoch, dass sie bei ihren Rückmeldungen häufig eine Mischung aus Türkisch und Deutsch verwendeten. Dies könnte darauf hinweisen, dass sie sich in der Zielsprache noch unsicher fühlten, insbesondere im Hinblick auf die Verwendung eines differenzierten und zugleich wertschätzenden Wortschatzes – etwa bei der Formulierung kritischer Rückmeldungen. Möglicherweise griffen sie deshalb auf das Türkische zurück, um präzise oder emotional feinabgestufte Bewertungen ausdrücken zu können.

In der zweiten Woche wurde eine Lehrer-Checkliste verwendet. Während des Unterrichts beobachtete der Forscher die aktive Beteiligung jedes Teilnehmers und machte sich Notizen. Am Ende der Stunde füllte er für jeden Studierenden die Checkliste aus und gab ihnen individuelles Feedback zu ihrer Leistung. Die Studierenden empfanden dies als sehr positiv und förderlich. Das direkte Feedback am Ende der Stunde unterstützte ihren Lernprozess und sie schätzten die persönliche Betreuung, was zu einer motivierten und engagierten Lernatmosphäre beitrug.

3. Unterricht der Pilotstudie:

Im dritten Unterricht stand die Anwendung des Konjunktivs II für höfliche Bitten im Mittelpunkt. Die Teilnehmenden übten, unhöfliche Aussagen in Texten zu erkennen und diese in höflichere Formulierungen umzuwandeln. Sie ordneten demnach imperativen Sätzen die passenden höflichen Bitten im Konjunktiv II zu. Die Studierenden reagierten positiv auf das direkte Feedback und nahmen gezielte Anpassungen an ihren Formulierungen vor. Durch die Übungen gewannen sie zunehmend Sicherheit im Umgang mit dem Konjunktiv II in Alltagssituationen. Dies stärkte nicht nur ihre grammatikalischen Fähigkeiten, sondern auch ihr Vertrauen, die Sprache aktiv anzuwenden.

Besonders positiv wurde von den Studierenden hervorgehoben, dass sie die erlernte grammatikalische Struktur direkt in praxisnahen, realen Situationen anwenden konnten. Die interaktive Lernumgebung, geprägt durch Partner- und Gruppenarbeit, förderte ihre aktive Teilnahme. Sie konnten ihre anfänglichen Bedenken, Fehler zu machen oder

missverstanden zu werden, überwinden und festigten so ihr Wissen durch praktische Anwendung.

Die Fachexpertin nahm ebenfalls am Unterricht teil und beobachtete den gesamten Prozess. Sie erstellte detaillierte Feldnotizen. Im Anschluss an die Unterrichtseinheit reflektierten der Forscher und die Expertin gemeinsam über den Verlauf und diskutierten Stärken sowie mögliche Verbesserungsansätze.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Studierenden in allen drei Unterrichtsphasen stetige Fortschritte in der Anwendung des Konjunktivs II und den Evaluationsmethoden zeigten. Während anfängliche Unsicherheiten bei der Partnerarbeit und der Selbst- und Peer-Evaluation auftraten, nahmen die Studierenden diese Methoden zunehmend an. Die gezielte Unterstützung durch den Forscher sowie das regelmäßige Feedback erwiesen sich als entscheidend für den Lernerfolg. Die stetige Anpassung und Optimierung des Unterrichts, basierend auf externen Beobachtungen und eigenen Reflexionen trug maßgeblich dazu bei, das Vertrauen der Studierenden in ihre Sprachfähigkeiten zu stärken. Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Pilotstudie zusammengefasst.

3.4.3 Ergebnisse der Pilotstudie

Die Analyse der qualitativen und quantitativen Daten, die nach der erfolgreichen Pilotstudie gewonnen wurden, zeichnete ein klares Bild: Es zeigte sich eine deutliche Steigerung der Grammatikleistungen der Studenten. Das Erlernen und die kommunikative Anwendung der Grammatik in realen Situationen trugen wesentlich zur Verbesserung ihres Grammatikniveaus bei.

Der Schlüssel zu diesem Erfolg lag in der Verwendung effektiver formativer Bewertungsinstrumente wie Selbstevaluation, Peer-Evaluation, Checklisten und Bewertungsraster. Diese in der Pilotstudie eingesetzten Instrumente lieferten gezielte Informationen über die individuellen Stärken und Schwächen der Studenten, sodass sie ihre eigenen Fortschritte besser verfolgen konnten. Die Studierenden gaben an, dass insbesondere die Peer- und Selbstevaluation ihnen half, ihre eigenen Fehler zu erkennen, was vorher oft nicht möglich war. Diese Methoden schienen effektiver zu sein als traditionelle Prüfungen, da sie

unmittelbares Feedback boten und den Lernprozess aktiver und weniger hierarchisch gestalteten.

Viele Studierende berichteten, dass ihre anfängliche Skepsis gegenüber der Grammatik überwunden wurde. Die Möglichkeit, die eigenen Fortschritte zu erfassen und die Bewertung in einem kollaborativen Umfeld zu erleben, veränderte ihre Einstellung positiv. Die formative Bewertung hatte demzufolge einen positiven Einfluss auf die Motivation der Studierenden, Deutsch zu lernen. Sie äußerten, dass die interaktive und praxisnahe Anwendung der Grammatik ihre Motivation deutlich steigerte und sie weniger Angst hatten, Fehler zu machen. Im kommunikativen Grammatikunterricht erarbeiteten die Studenten dynamisch Grammatikregeln durch das Erstellen von Plakaten und deren Präsentation vor der Klasse. Anstatt die Regeln auswendig zu lernen und schnell zu vergessen, schätzten die Studenten diese interaktiven Aufgaben, da sie die Sprache aktiv anwenden konnten.

Gleichermaßen bestätigten die Antworten der Studierenden in den semistrukturierten Interviews diese Ergebnisse. Sie betonten, dass die verwendeten Evaluationsformen und das unmittelbare Feedback sie motivierten, aktiver am Unterricht teilzunehmen und die Grammatik besser zu verstehen und anzuwenden.

In der Pilotstudie stellte der Forscher fest, dass die Studierenden bisher keine Erfahrung mit Selbst- und Peer-Evaluation hatten und diese zum ersten Mal anwenden würden. Dies führte dazu, dass der Unterricht länger als geplant dauerte. Der Forscher schlussfolgerte, dass es sinnvoll wäre, den Studierenden vor der Einführung solcher Bewertungsmethoden allgemeine Informationen und eine Einführung zu geben. Eine kurze Schulung der Teilnehmer über die verschiedenen Bewertungsarten vor der Hauptstudie könnte dazu beitragen, den Prozess reibungsloser und erfolgreicher zu gestalten. In Anlehnung an die Ergebnisse der Pilotstudie sollten für die Hauptstudie die folgenden Maßnahmen ergriffen werden:

- Eine kurze Schulung der Teilnehmer über die verschiedenen Evaluationsformen durchführen, um ihre Vertrautheit mit den Bewertungsmethoden zu erhöhen.
- Die Unterrichtsstunden länger gestalten, um ausreichend Zeit für die Durchführung der Evaluationsformen und eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Inhalten zu gewährleisten.

- Bereitstellung von Musterphrasen und Satzbausteinen auf Deutsch, die den Teilnehmern helfen, sich besser auszudrücken und Feedback in der Zielsprache zu geben.
- Integrierte Übungseinheiten im Unterricht, in denen die Teilnehmer lernen, wie sie konstruktives Feedback auf Deutsch formulieren können.
- Vorlagen oder Beispielantworten können den Studierenden helfen, schneller relevante Antworten zu formulieren.

3.5 Hauptstudie

Bevor auf die Einzelheiten der Hauptstudie eingegangen wird, soll zunächst der Gesamtvorgang in strukturierter Form dargestellt werden. Die nachfolgende Abbildung 13 veranschaulicht den Ablauf der Hauptstudie im Anschluss an die Pilotphase.

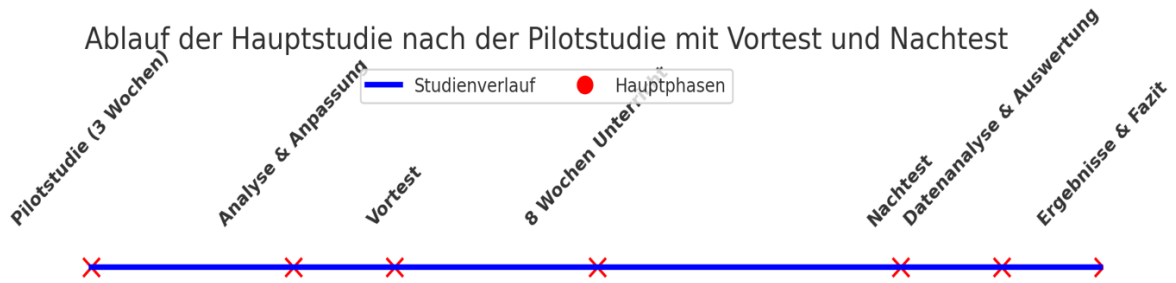


Abb. 13: Ablauf der Hauptstudie nach der Pilotstudie

Abgebildet werden die wesentlichen Phasen der Untersuchung, beginnend mit der dreiwöchigen Pilotstudie, gefolgt von der Anpassung der Methodik und der Durchführung des Vortests. Danach wurde die achtwöchige Unterrichtsphase umgesetzt, die schließlich mit einem Nachtest abgeschlossen wurde. Die abschließende Datenanalyse und die Interpretation der Ergebnisse bilden den finalen Schritt der Untersuchung.

Die Hauptstudie wurde im Sommersemester 2024–2025 mit 11 Deutschlehramtskandidaten im Rahmen des kommunikativen Grammatikunterrichts online durchgeführt. Wie die Abbildung 14 veranschaulicht, erstreckte sie sich über einen Zeitraum von 8 Wochen, in denen ein vom Forscher entwickelter Unterrichtsplan umgesetzt wurde.

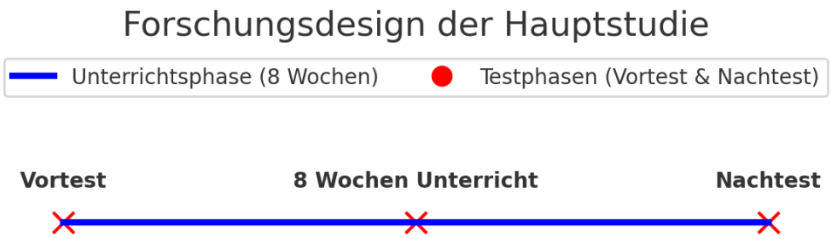


Abb. 14: Ablauf des Forschungsdesigns der Hauptstudie

Der Prozess der Hauptstudie kann wie folgt zusammengefasst werden:

- **(Woche 1) Vortest: Erhebung der Daten**

Vor Beginn der Hauptstudie wurden die Einstellungsskala, die Motivationsskala sowie der Leistungstest als Vortests eingesetzt, um die Ausgangswerte der Teilnehmer zu den untersuchten Variablen zu ermitteln. Diese Vortests boten eine Basis für den Vergleich der Ergebnisse am Ende der Studie, um mögliche Veränderungen in Einstellung, Motivation und Leistung der Studierenden zu identifizieren.

- **(Woche 2–9) Unterrichtsphase: Experiment**

Während der Durchführung der Hauptstudie dokumentierte der Forscher regelmäßig seine Beobachtungen in Form von Feldnotizen, die auch durch Kommentare einer Fachspezialistin ergänzt wurden. Diese Feldnotizen dienten dazu, den Unterrichtsverlauf und das Verhalten der Studierenden festzuhalten, wodurch wertvolle qualitative Einblicke in die Interaktionen und Lernprozesse gewonnen werden konnten. Die Beobachtungen halfen dabei, die Wirkung der angewandten Lehrmethoden und Interventionen im kommunikativen Grammatikunterricht besser zu verstehen.

- **(Woche 10) Nachtest: Erhebung der Daten**

Am Ende der achtwöchigen Unterrichtsphase wurden die Einstellungsskala, die Motivationsskala und der Leistungstest wiederum als Nachtests eingesetzt, um die Veränderungen bei den Teilnehmern zu messen und die Effekte der Hauptstudie zu bewerten. Die Ergebnisse aus den Nachtests wurden demzufolge mit den Vortests verglichen, um

Rückschlüsse auf die Wirksamkeit des Unterrichtsplans und die Entwicklung der Lehramtskandidaten im Bereich der kommunikativen Grammatik zu ziehen.

Zusätzlich wurden am Ende der Hauptstudie Interviews mit den Teilnehmern durchgeführt. Diese Interviews zielten darauf ab, detaillierte Rückmeldungen der Studierenden zur Unterrichtserfahrung und zu den angewandten Mess- und Bewertungsmethoden zu erhalten. Die Interviews boten wertvolle qualitative Daten, die halfen, die Ergebnisse der Skalen und Tests zu ergänzen und die individuellen Wahrnehmungen und Erfahrungen der Teilnehmer besser zu verstehen. Durch die Analyse dieser Interviews konnten weitere Einblicke in die Wirkung des Unterrichtsplans und die Einstellungen der Studierenden gegenüber dem kommunikativen Grammatikunterricht gewonnen werden.

Zusammenfassend bot die Hauptstudie durch die Kombination von quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden – einschließlich Tests, Skalen, Feldnotizen und Interviews – eine umfassende Grundlage zur Analyse der Einstellungen, Motivation und Leistung der Teilnehmer. Die Feldnotizen und Interviews lieferten dabei zusätzliche Kontextinformationen, die zur Interpretation der Testergebnisse beitrugen und ein tieferes Verständnis der pädagogischen Prozesse ermöglichten.

3.5.1 Teilnehmer/-innen

Die Zielgruppe dieser Studie umfasst Studierende des Fachbereichs Deutschlehrerausbildung an der Trakya Universität in Edirne. Die Stichprobe wurde mittels zielgerichteter Stichprobenziehung ausgewählt, was eine Untersuchung spezifischer Fälle ermöglicht, die das Forschungsproblem tiefgehend beleuchten können (Yıldırım & Şimşek, 2008). Ziel dieser Methode ist es, gezielt Teilnehmende auszuwählen, die bestimmte Merkmale aufweisen, die für die Forschungsfrage von Bedeutung sind.

Zur Beschreibung der soziodemografischen Zusammensetzung der Stichprobe dient die nachfolgende Visualisierung. Abbildung 15 verdeutlicht die Verteilung der Teilnehmenden nach Geschlecht.

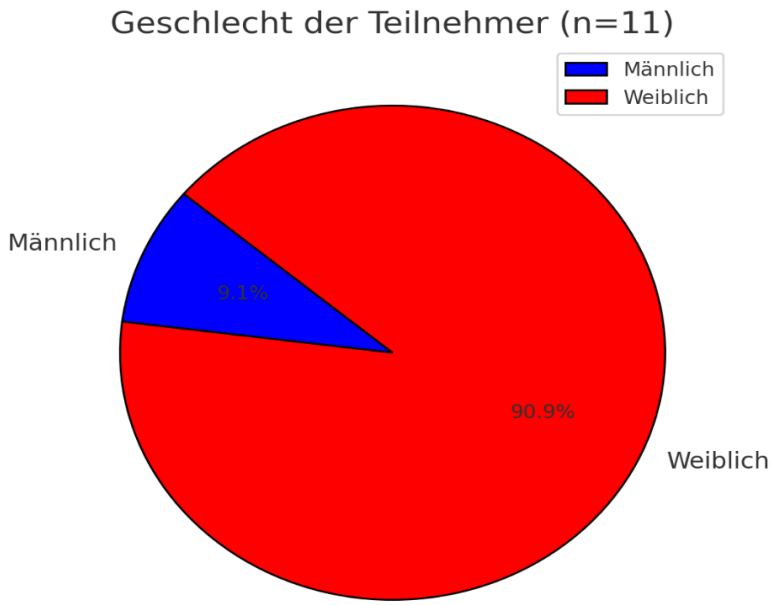


Abb. 15: Geschlecht der Teilnehmer

Abbildung 15 liefert eine Übersicht zur Geschlechterverteilung der Teilnehmenden in der Hauptstudie. Die Stichprobe weist mit einem Anteil von 90,9 % eine deutliche Überrepräsentation weiblicher Personen auf, während männliche Teilnehmende lediglich 9,1 % ausmachen.

Zur Ergänzung der soziodemografischen Merkmale erfolgt im Anschluss die Darstellung der Altersverteilung. Abbildung 16 verdeutlicht die Verteilung der Teilnehmenden nach Alter.

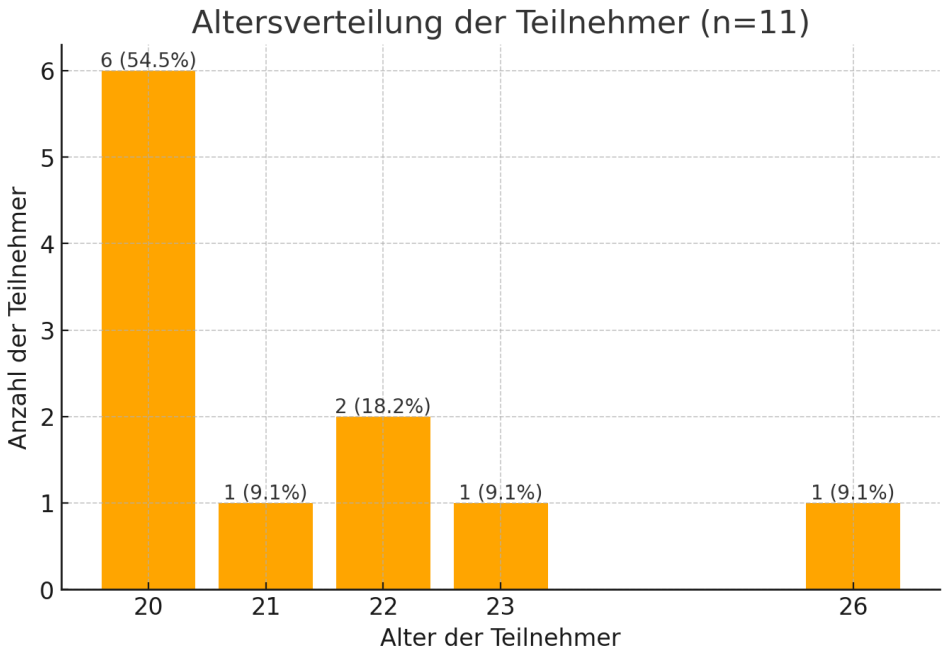


Abb. 16: Alter der Teilnehmer

Aus der Abbildung 16 geht hervor, dass die Mehrheit der Studienteilnehmer 20 Jahre alt ist (54,5 %), was darauf hindeutet, dass die Stichprobe überwiegend aus jungen Erwachsenen besteht. Die restlichen Altersgruppen verteilen sich gleichmäßig auf 21, 22, 23 und 26 Jahre.

Im Anschluss an die Beschreibung der Stichprobe wird nun das methodische Vorgehen im Hinblick auf die Auswertung der quantitativen und qualitativen Daten erläutert.

3.6 Datenanalyseverfahren

Die im Rahmen der Hauptstudie erhobenen quantitativen und qualitativen Daten wurden mithilfe geeigneter Auswertungsverfahren analysiert. Eine Übersicht über das methodische Vorgehen bei der Datenaufbereitung und -auswertung bietet Abbildung 17.

Diese visualisiert die parallele Struktur der quantitativen und qualitativen Datenanalyse sowie deren abschließende Integration im Rahmen der Interpretation.

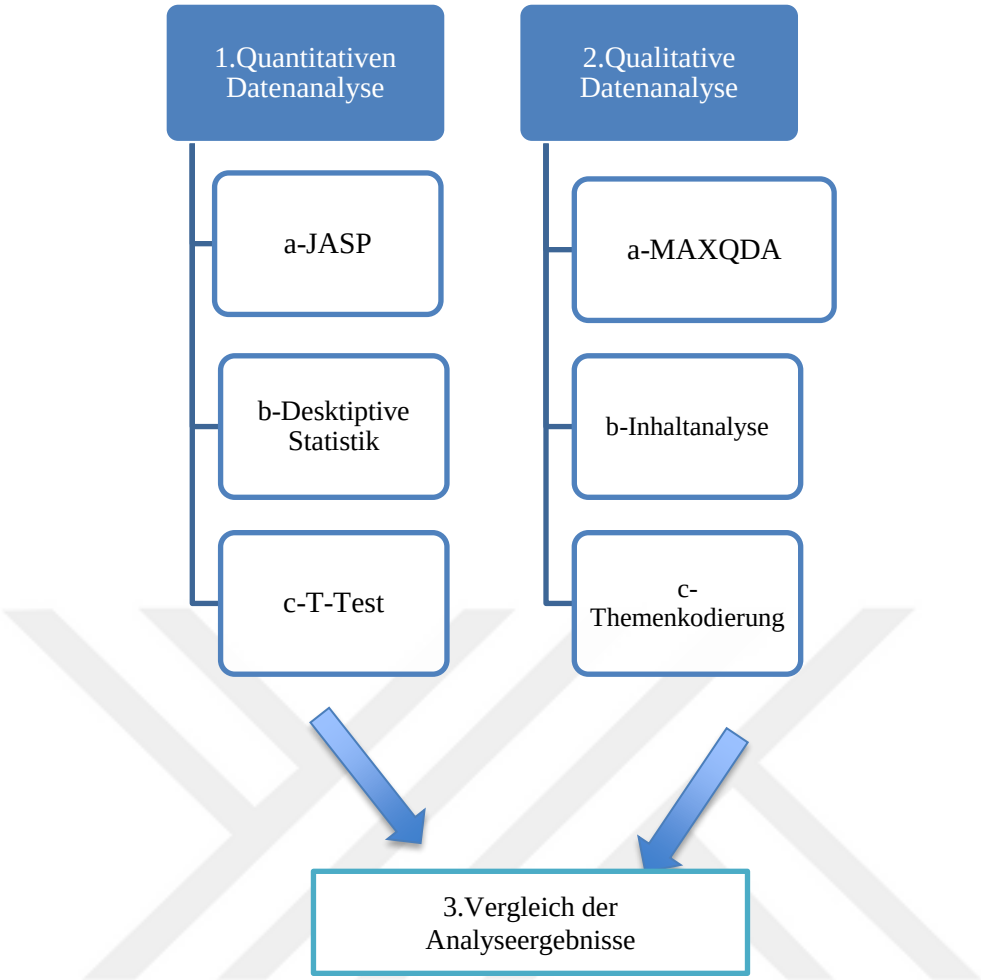


Abb. 17: Datenanalyse der Forschung

Die Abbildung 17 veranschaulicht die zweigleisige Struktur der Datenauswertung und deren abschließende Integration und Interpretation. Die Informationen zur Analyse all dieser Daten werden im nächsten Abschnitt erläutert.

3.6.1 Qualitative Datenanalyse

Die qualitative Datenanalyse dieser Studie konzentriert sich auf die Auswertung der transkribierten Interviews, in denen die Meinungen der Studierenden erhoben wurden. Mithilfe der Inhaltsanalyse wurden wiederkehrende inhaltliche Schwerpunkte, Argumentationsmuster und thematische Kategorien identifiziert. Dadurch konnten Einblicke in individuelle Denkweisen, subjektive Erfahrungen sowie wahrgenommene Herausforderungen im Kontext der untersuchten Thematik gewonnen werden.

In dieser Studie wurde die Methode der Inhaltsanalyse angewendet, mit dem Ziel, strukturierende Kategorien zu identifizieren sowie thematische Zusammenhänge und zugrunde liegende Bedeutungszusammenhänge in den Aussagen der Teilnehmenden herauszuarbeiten (vgl. Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2008). Die aus den Interviews gewonnenen Audioaufnahmen wurden zunächst transkribiert und in die Computerumgebung übertragen. Anschließend wurden diese schriftlichen Dokumente in das Analyseprogramm MAXQDA importiert, in dem sodann Codes und Themen erstellt wurden. Mithilfe von MAXQDA wurden die Daten als Matrizen, Diagramme und Modelle visuell aufbereitet und aussagekräftig dargestellt. MAXQDA erleichtert dem Forscher das Sammeln von Codes zu spezifischen Themen, den Vergleich großer Mengen an Beispieldaten sowie bei Bedarf die schnelle Wiederholung oder Korrektur der Analyse (Cassell et al., 2005).

Im qualitativen Teil der Studie wurden mit Studierenden der Experimentalgruppe zunächst Einzelinterviews und anschließend Fokusgruppeninterviews durchgeführt, um ihre Meinungen zur praktischen Umsetzung im kommunikativen Grammatikunterricht zu erfassen. Für die Vorbereitung der halbstrukturierten Interviews, die Kodierung und daraufhin Validierung der Kodierungen wurde Expertenfeedback eingeholt. „Dieser Prozess umfasst das Zusammenfassen ähnlicher Daten im Rahmen bestimmter Konzepte und Themen“ (Yıldırım & Şimşek, 2008: 227). Die Inhaltsanalyse erlaubt „eine tiefgehende Analyse, die auch bisher nicht offensichtliche Themen und Dimensionen sichtbar macht“ (Strauss & Corbin, 1998: 89). Zu diesem Zweck wurden die Daten in der Studie zunächst konzeptualisiert, dann entsprechend den entstehenden Konzepten organisiert, woraufhin Themen identifiziert wurden, die die Daten erklären.

Die Analyse der qualitativen Daten basiert auf dem allgemeinen Rahmen der Datenaufbereitung und -präsentation, Schlussfolgerung, Validierung und qualitativen Analyse, wie von Miles und Huberman (1994) beschrieben. Zudem folgte der Prozess den Phasen der Codierung, Themenfindung, Neuordnung der Daten gemäß den Codes und Themen sowie der Interpretation der Ergebnisse, wie sie von Yıldırım und Şimşek (2008) empfohlen werden.

3.6.1.1 Beschreibung der Codierungsphasen

Eine detaillierte Beschreibung der Codierungsphasen ist entscheidend, um den Analyseprozess transparent und nachvollziehbar zu gestalten. Im Rahmen dieser Studie wird eine dreistufige

Kodierung nach dem Ansatz von Strauss und Corbin (1998) verwendet, die aus offener, axialer und selektiver Kodierung besteht:

- In der offenen Kodierung werden die Daten zunächst segmentiert und in kleinere bedeutungstragende Einheiten zerlegt, die als erste Codes definiert werden. Ziel ist es, Schlüsselkonzepte und erste Kategorien zu identifizieren, ohne dass eine feste Struktur vorgegeben ist.
- In der axialen Kodierung werden die initialen Codes analysiert, um Beziehungen zwischen den Kategorien zu identifizieren. Hierbei wird untersucht, wie die Konzepte miteinander in Verbindung stehen, wobei zentrale Themen herausgearbeitet werden, die die Datenelemente miteinander verknüpfen.
- In der selektiven Kodierung erfolgt schließlich die Integration der Hauptkategorien in übergeordnete Themen, die die zentrale Aussage der Daten darstellen. Diese Phase dient der Entwicklung eines umfassenden Modells oder Kernthemas, das die gewonnenen Erkenntnisse zusammenfasst.

3.6.1.2 Begründung der Wahl von MAXQDA

Die Wahl von MAXQDA als Analyse-Software basiert auf deren umfangreichen Funktionen für die qualitative Datenanalyse, die eine strukturierte und systematische Auswertung komplexer Datensätze ermöglichen. MAXQDA bietet speziell auf die Bedürfnisse der qualitativen Forschung zugeschnittene Werkzeuge zur Codierung sowie thematische Organisation und Visualisierung von Daten, was den Analyseprozess transparent und nachvollziehbar macht (Kuckartz & Rädiker, 2019).

Ein wesentlicher Vorteil von MAXQDA ist überdies die intuitive Benutzeroberfläche, die es Forschern ermöglicht, große Mengen an Text-, Audio- oder Video-Daten effizient zu organisieren und zu analysieren. Zudem erlaubt die Software eine flexible Codierung und unterstützt verschiedene Analysemethoden wie Inhaltsanalyse, thematische Analyse und Grounded Theory. Diese Flexibilität ist besonders nützlich, um den spezifischen Anforderungen der Forschungsfragen gerecht zu werden und eine detaillierte Interpretation der Daten zu gewährleisten (Silver & Lewins, 2014).

Ein weiterer Vorteil von MAXQDA ist die Möglichkeit zur Visualisierung der Ergebnisse, etwa durch Diagramme, Netzwerke und Konzeptkarten. Diese Funktionen erleichtern es,

komplexe Zusammenhänge und Muster in den Daten zu identifizieren und anschaulich darzustellen, was die Präsentation und Interpretation der Ergebnisse unterstützt.

Insgesamt wurde MAXQDA aufgrund der Benutzerfreundlichkeit, Flexibilität und Möglichkeit zur Visualisierung von Ergebnissen ausgewählt. Diese Eigenschaften tragen dazu bei, den Analyseprozess zu strukturieren, die methodische Nachvollziehbarkeit zu erhöhen und die wissenschaftliche Qualität der qualitativen Forschung zu gewährleisten.

3.6.1.3 Angabe zur Triangulation

In dieser Studie wurden zur Erhöhung der Glaubwürdigkeit und Validität der Forschungsergebnisse die Methode der analytischen Triangulation eingesetzt. Da ausschließlich Gruppeninterviews als Erhebungsinstrument dienten, erfolgte die Auswertung der transkribierten Daten auf mehreren Analyseebenen. Neben der inhaltsanalytischen Kategorienbildung wurden auch thematische Cluster und Querverweise zwischen den Gruppen vergleichend betrachtet, um die Robustheit und Konsistenz der Befunde abzusichern. Durch die analytische Triangulation konnte der Forscher unterschiedliche Perspektiven auf die Aussagen der Teilnehmer entwickeln und somit eine reichhaltige und differenzierte Interpretation der Daten gewährleisten.

Der Einsatz der analytischen Triangulation ermöglichte es, Muster und Themen in den Gruppendiskussionen systematisch zu identifizieren und auf Konsistenz zu prüfen. Diese Methode trug dazu bei, potenzielle Verzerrungen in der Analyse zu reduzieren und eine tiefergehende und facettenreiche Sicht auf die Forschungsfragen zu gewinnen (Patton, 1999). Die Anwendung der analytischen Triangulation stärkt somit die Validität der Studie und erhöht die wissenschaftliche Vertrauenswürdigkeit der Ergebnisse, indem sie eine differenzierte und umfassende Analyse der Gruppeninterviews ermöglicht.

3.6.1.4 Validierung der Codierung

Die Validierung der Codierung ist ein ergänzender Schritt, um die wissenschaftliche Vertrauenswürdigkeit und Konsistenz der Analyse zu gewährleisten. In dieser Studie wurde zur Validierung der Codierung eine Intercoder-Reliabilität durchgeführt. Dabei haben zwei unabhängige Forscher denselben Datensatz kodiert und anschließend die Ergebnisse verglichen, um die Übereinstimmungsrate der Kodierungen zu überprüfen.

Diese Vorgehensweise stellt sicher, dass die Kodierungen konsistent und zuverlässig sind. Zudem ermöglicht es der Vergleich, Diskrepanzen in der Interpretation der Daten zu identifizieren und zu klären, wodurch potenzielle Verzerrungen verringert werden. Eine hohe Übereinstimmungsrate zwischen den beiden Kodierern unterstützt die Validität der Analyse und stärkt das Vertrauen in die interpretativen Ergebnisse der Studie. Durch diesen Validierungsprozess wird sichergestellt, dass die entwickelten Codes und Themen die Daten objektiv und präzise widerspiegeln, was zur methodischen Transparenz und wissenschaftlichen Qualität der Analyse beiträgt.

3.6.1.5 Reflexion über die Rolle des Forschers

Eine Reflexion über die Rolle des Forschers ist ein wesentlicher Bestandteil der qualitativen Analyse, um potenzielle Verzerrungen (Bias) zu minimieren und die Objektivität der Interpretation zu erhöhen. In der qualitativen Forschung wird anerkannt, dass der Forscher selbst ein „Instrument“ der Datenerhebung und -analyse ist und seine eigenen Perspektiven, Annahmen und Erfahrungen die Analyse demnach beeinflussen können (Patton, 2002). Daher sollte sich der Forschende seiner potenziellen Voreingenommenheit bewusst sein und kritisch reflektieren, inwiefern diese die Interpretation der erhobenen Daten beeinflussen könnte.

Ein Ansatz zur Reduzierung solcher Verzerrungen ist die reflexive Praxis, bei der der Forscher kontinuierlich über seine eigenen Reaktionen, Erwartungen und Interpretationen nachdenkt (Creswell & Poth, 2018). In dieser Studie wurde während der Analyse regelmäßig reflektiert, um sicherzustellen, dass persönliche Vorannahmen den Kodierungs- und Interpretationsprozess nicht unbewusst beeinflussen.

Zusätzlich hat der Forscher Methoden wie Peer-Debriefing oder -Feedback genutzt, um seine Interpretation zu hinterfragen und alternative Perspektiven zu berücksichtigen (Lincoln & Guba, 1985). Diese Maßnahmen tragen dazu bei, die methodische Transparenz zu erhöhen und die Objektivität und Vertrauenswürdigkeit der Analyse zu sichern.

3.6.2 Quantitative Datenanalyse

Die quantitative Datenanalyse dieser Studie umfasst die Anwendung statistischer Methoden zur Auswertung der numerischen Daten, die aus den Leistungstests und anderen quantitativen Erhebungsinstrumenten stammen. Die Datenspeicherung und -auswertung wurde mit dem Softwarepaket JASP durchgeführt.

JASP wurde aufgrund seiner vielfältigen statistischen Analysemöglichkeiten ausgewählt, die es ermöglichen, Deskriptivstatistiken und inferenzstatistische Verfahren anzuwenden, um die Daten umfassend zu analysieren. Diese Analyse bietet eine solide Grundlage zur Untersuchung von Zusammenhängen und Unterschieden in den Testergebnissen und anderen quantitativen Variablen der Studie, was zur Beantwortung der Forschungsfragen beiträgt.

Da in dieser Studie eine einzelne Experimentalgruppe untersucht wurde, lag der Schwerpunkt auf Vorher-Nachher-Vergleichen. Zur Analyse der Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten (Vortest und Nachtest) wurde der t-Test für verbundene Stichproben (Paired Samples t-Test) eingesetzt. Dieser ermöglichte es, signifikante Unterschiede in den Werten der Leistungsskala, Einstellungsskala und Motivationsskala vor und nach der Intervention zu ermitteln. Ein signifikanter p-Wert (<0,05) zeigt an, dass sich die Werte in der Experimentalgruppe durch die Intervention signifikant verändert haben.

TEIL IV
BEFUNDE UND BEWERTUNG

In diesem Abschnitt werden drei verschiedene im Rahmen der Forschung erhobene quantitative und qualitative Daten analysiert und die Ergebnisse präsentiert. Zunächst werden für jeden Datensatz deskriptive Statistiken angegeben. Anschließend wird mithilfe statistischer Tests ermittelt, ob die Unterschiede zwischen den Variablen signifikant waren.

4.1. Motivation zum Deutschlernen

In diesem Abschnitt wird die Motivation der Teilnehmer zum Erlernen der deutschen Sprache untersucht. Zunächst werden beschreibende Statistiken präsentiert, anschließend werden Vortest- und Nachtestvergleiche angestellt.

4.1.1. Deskriptive Statistik

Die Motivationsniveaus der Teilnehmer vor dem Experiment (Vortest) und nach dem Experiment (Nachtest) sind in der folgenden Tabelle 10 dargestellt:

Tab. 10: Deskriptive Statistik zum Motivationsniveau

Descriptive Statistics

	Vortest	Nachtest
Valid	11	11
Missing	0	0
Mode	3.450	3.650
Median	3.700	3.650
Mean	3.664	3.714
Std. Deviation	0.321	0.459
Skewness	-0.071	0.528
Std. Error of Skewness	0.661	0.661
Kurtosis	0.452	1.723

Descriptive Statistics

	Vortest	Nachtest
Std. Error of Kurtosis	1.279	1.279
Range	1.150	1.750
Minimum	3.050	2.950
Maximum	4.200	4.700
Sum	40.300	40.850

Den Ergebnissen zufolge konnte ein kleiner Anstieg zwischen der durchschnittlichen Motivation der Teilnehmer vor dem Test (M = 3,664, SD = 0,321) und der durchschnittlichen Motivation nach dem Test (M = 3,714, SD = 0,459) beobachtet werden. Der Anstieg der Standardabweichung (von 0,321 auf 0,459) deutet jedoch darauf hin, dass die individuellen Unterschiede zwischen den Teilnehmern zugenommen haben.

Während im Vortest der niedrigste Motivationswert bei 3,05 und der höchste Motivationswert bei 4,20 lag, variierten diese Werte im Nachtest zwischen 2,95 und 4,70. Dabei zeigt sich, dass bei manchen Teilnehmern die Motivation zunimmt, bei anderen jedoch abnimmt.

Darüber hinaus betrug der Schiefewert -0,071 im Vortest und 0,528 im Nachtest, was auf eine kleine Änderung in der Verteilung der Motivationswerte hinweist. Während die Verteilung im Vortest symmetrisch war, war die Verteilung im Nachtest nach rechts verzerrt.

Diese deskriptiven Statistiken verdeutlichen, dass zwischen dem Vortest und dem Nachtest ein Beobachtungsunterschied besteht. Es wurden jedoch weitere Analysen durchgeführt, um festzustellen, ob dieser Unterschied statistisch signifikant war. Im nächsten Abschnitt werden die Ergebnisse statistischer Tests vorgestellt, um festzustellen, ob dieser Unterschied signifikant ist.

4.1.2 Vergleich von Vortest und Nachtest

Um zu ermitteln, ob der Unterschied zwischen dem Vortest und dem Nachtest signifikant war, wurde der T-Test für abhängige Stichproben angewendet. Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle 11 dargestellt:

Tab. 11: T-Test der Motivationsskala für Vor- und Nachtest

Paired Samples T-Test

Measure 1		Measure 2	t	df	p
Vortest	-	Nachtest	-0.298	10	0.772

Note. Student's T-test.

Als Ergebnis der statistischen Analyse zeigt sich, dass t (10) = -0,298, p = 0,772. Da p > 0,05, ist der Unterschied zwischen Vortest und Nachtest nicht statistisch signifikant. Dies verdeutlicht, dass die angewandte Methode keine signifikante Veränderung des Motivationsniveaus der Teilnehmer bewirkte.

4.2. Einstellung zur deutschen Grammatik

In diesem Abschnitt werden die Einstellungen der Teilnehmer zur deutschen Grammatik untersucht. Zunächst werden deskriptive Statistiken vorgestellt, anschließend wird die Wirkung der angewandten Methode durch Vor- und Nachtestvergleiche evaluiert.

4.2.1. Deskriptive Statistik

In der folgenden Tabelle 12 sind deskriptive Statistiken zu den Wertungen der Teilnehmer hinsichtlich der Grammatikeinstellung im Vortest (vor dem Experiment) und im Nachtest (nach dem Experiment) aufgeführt:

Tab. 12: Deskriptive Statistik zur Grammatikeinstellung

Descriptive Statistics

	Vortest	Nachtest
Valid	11	11
Missing	0	0
Mode	2.625 [a]	2.625 [a]
Median	2.813	3.000
Mean	2.932	2.972
Std. Deviation	0.295	0.326
Skewness	0.808	0.676
Std. Error of Skewness	0.661	0.661
Kurtosis	-0.462	-0.102
Std. Error of Kurtosis	1.279	1.279
Minimum	2.625	2.625
Maximum	3.500	3.625
Sum	32.250	32.688

[a] The mode is computed assuming that variables are discreet.

Wie aus der Tabelle 12 ersichtlich wird, ist hinsichtlich der Einstellungen der Schüler zur deutschen Grammatik zwischen den Durchschnittswerten vor und nach dem Test ein leichter Anstieg zu beobachten. Während im Vortest noch ein Durchschnittswert von 2,932 Punkten erreicht wurde, stieg dieser Wert im Nachtest auf 2,972 Punkte. Ebenso stieg der Medianwert von 2,813 im Vortest auf 3,000 im Nachtest. Es gab jedoch einen kleinen Anstieg bei den

Standardabweichungswerten (Vortest: 0,295; Nachtest: 0,326), was darauf schließen lässt, dass die einzelnen Antworten im Nachtest eine größere Vielfalt zeigten.

Die Analyse der Schiefewerte deutet darauf hin, dass beide Testergebnisse eine annähernde Normalverteilung aufweisen (Vortest = 0,808; Nachtest = 0,676). Zu den Kurtosis-Werten zählen auch Werte, die sich für eine Normalverteilung eignen. In diesem Zusammenhang ist zwar nach dem Experiment eine leichte Verbesserung der Einstellung der Schüler zur deutschen Grammatik zu verzeichnen, ob diese Änderung jedoch statistisch signifikant ist, wird mit dem T-Test für abhängige Stichproben und dem Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test überprüft. Da die Schiefwerte auf mögliche Abweichungen von der Normalverteilung hindeuten, wurde zusätzlich ein Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test durchgeführt.

4.2.2. Vergleich von Vortest und Nachtest

Um zu ermitteln, ob der Unterschied zwischen dem Vortest und dem Nachtest signifikant war, wird der T-Test für abhängige Stichproben angewendet. Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle 13 dargestellt:

Tab. 13: T-Test der Grammatikeinstellungsskala für Vor- und Nachtest

Paired Samples T-Test

Measure 1		Measure 2	Test	Statistic	z	df	p
Vortest	-	Nachtest	Student	-0.245		10	0.811
			Wilcoxon	32.500	-0.044		1.000

- Gemäß den Ergebnissen des T-Tests für abhängige Stichproben:

T (10) = -0,245, p = 0,811

Da der p-Wert größer als 0,05 ist, gibt es keinen signifikanten Unterschied.

- Laut den Ergebnissen des Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Tests:

z = -0,044, p = 1,000

Dies zeigt, dass kein signifikanter Unterschied besteht. Es gab lediglich einen Anstieg der Grammatikeinstellungen der Teilnehmer um 0,04.

4.2.3. Auswertung der Ergebnisse

In dieser Studie wurde untersucht, ob sich die Einstellung der Studierenden zur deutschen Grammatik nach dem Einsatz alternativer Bewertungsmethoden verändert hat. Die Analyse der deskriptiven Statistik zeigt, dass die durchschnittlichen Punktwerte in der Nachtestung im Vergleich zur Vortestung (M = 2.932) leicht gestiegen sind (M = 2.972). Dieser Anstieg beträgt 0.04 Punkte, was darauf hindeutet, dass es eine minimale Veränderung in der Einstellung zur Grammatik gegeben hat.

4.3. Die Ergebnisse des Grammatikleistungstest

Die Analyse umfasst die deskriptiven Statistiken sowie die Ergebnisse eines T-Tests für abhängige Stichproben, um mögliche Leistungsunterschiede zwischen dem Vor- und Nachtest zu bestimmen.

4.3.1. Deskriptive Statistik

In der folgenden Tabelle 14 sind deskriptive Statistiken zu den Wertungen der Teilnehmer hinsichtlich der Grammatikleistung im Vortest (vor dem Experiment) und im Nachtest (nach dem Experiment) aufgeführt:

Tab. 14: Deskriptive Statistik zur Grammatikleistung

Descriptive Statistics

	Vortest	Nachtest
Valid	11	11
Missing	0	0
Mode	56.000 [a]	92.000 [a]
Median	56.000	80.000
Mean	57.091	80.364

Descriptive Statistics

	Vortest	Nachtest
Std. Deviation	16.009	14.165
Minimum	36.000	56.000
Maximum	80.000	96.000
Sum	628.000	884.000

[a] The mode is computed assuming that variables are discreet.

Die durchschnittliche Punktzahl der Teilnehmenden stieg von M = 57.091 (SD = 16.009) im Vortest auf M = 80.364 (SD = 14.165) im Nachtest. Diese Veränderung deutet auf eine signifikante Leistungssteigerung hin.

4.3.2. Ergebnisse des T-Tests für abhängige Stichproben

Zur Überprüfung des Lernzuwachses in der Grammatikkompetenz der Teilnehmenden wurde ein T-Test für verbundene Stichproben durchgeführt. Dabei wurden die Ergebnisse des Vortests mit jenen des Nachtests verglichen, um festzustellen, ob sich die Leistung der Lehramtskandidaten nach dem Einsatz der geplanten Unterrichtsintervention signifikant verbessert hat.

Tab. 15: T-Test der Grammatikleistung für Vor- und Nachtest

Paired Samples T-Test

Measure 1		Measure 2	t	df	p
Vortest	-	Nachtest	-6.068	10	< .001

Note. Student's T-test.

- t (10) = -6.068, p < .001 → Der Unterschied zwischen Pretest und Posttest ist statistisch signifikant.
- p < 0.001 bedeutet, dass dieser Unterschied mit einer Wahrscheinlichkeit von 99 % nicht zufällig ist.

- Die Teilnehmenden erzielten im Posttest signifikant höhere Punktzahlen als im Pretest.
- Der große Unterschied in den Mittelwerten zeigt, dass die Interventionsmaßnahme einen positiven Einfluss auf die Leistung der Teilnehmenden hatte.

Die Ergebnisse belegen, dass sich die Leistung der Lernenden durch die Interventionsmethode signifikant verbessert hat. Der signifikante Anstieg der Punktzahlen bestätigt, dass die experimentelle Lehrmethode einen positiven Einfluss auf die akademische Leistung der Lernenden hatte.

4.4. Qualitative Analyse der Ergebnisse

Neben der quantitativen Analyse wurden qualitative Daten aus Fokusgruppeninterviews erhoben, um die subjektiven Wahrnehmungen der Studierenden hinsichtlich der eingesetzten Bewertungsmethoden im kommunikativen Grammatikunterricht zu erfassen. Ziel war es, Einblicke darüber zu gewinnen, inwiefern verschiedene Evaluationsverfahren die Motivation, den Lernprozess und die Einstellung zur Grammatik beeinflusst haben.

Die Auswertung der qualitativen Daten erfolgte themenbasiert. Dabei wurde eine Einfachkodierung vorgenommen, das heißt, von jeder befragten Person wurde ein zentraler Satz oder Ausdruck ausgewählt und nur einem Themenbereich zugeordnet. Dieses Vorgehen dient der Klarheit und Fokussierung der Analyse und ermöglicht es, repräsentative Aussagen gezielt herauszuarbeiten. Laut Schreier (2012) eignet sich die Einfachkodierung insbesondere dann, wenn der Fokus auf der Identifikation dominanter Bedeutungen oder Haltungen liegt und nicht auf der komplexen Verschränkung mehrerer Themen.

Zentrale Aussagen der Studierenden wurden exemplarisch aufgeführt und durch eine Frequenzanalyse ergänzt, um die Häufigkeit bestimmter Perspektiven zu veranschaulichen.

Frage 1: Glauben Sie, dass die Methoden, die zur Bestimmung Ihrer Leistung in der kommunikativen Grammatikstunde verwendet wurden, einen Einfluss auf Ihre Motivation, Deutsch zu lernen, hatten? Inwiefern?

Tab. 16: Wahrnehmung der Lernenden zu Evaluationsmethoden im Grammatikunterricht

Thema	Unterthema	Studenten-Aussagen	Frequenz (n=11)
Motivation durch Bewertung	externe Einschätzung	„Ich war gespannt auf das Feedback.“ (S5, S11) „Dass jemand anderes mich bewertet, hat mich motiviert.“ (S6) „Das Wissen um die Bewertung hat meine Aufmerksamkeit erhöht.“ (S3, S4) „Die Rückmeldungen von Lehrern und Freunden waren hilfreich.“ (S9)	6
Motivation durch Gruppenarbeit	Zusammenarbeit mit Peers	„Meine Freunde und ich haben uns gegenseitig motiviert.“ (S2) „Gruppenarbeit hat meine Motivation gesteigert.“ (S1)	2
Motivation durch Lehrer- und Peer-Feedback	Lehrer- und Peer-Kommentare	„Positive Kommentare meiner Freunde haben mich ermutigt.“ (S5, S7)	2
Keine direkte Motivation durch Bewertung	Orientierung statt Motivation	„Feedback half mir eher zur Orientierung als zur Motivation.“ (S2)	1

Aus der Analyse ergibt sich, dass ein Großteil der Studierenden den Einsatz der Bewertungsmethoden als positiv für ihre Lernmotivation einschätzt. Insbesondere die Bewertung durch Lehrkräfte und Gleichaltrige sowie die Möglichkeit zur Selbstreflexion wurden als motivierende Faktoren genannt. Besonders häufig wurde hervorgehoben, dass das Wissen um eine bevorstehende Evaluation die Aufmerksamkeit und das Engagement im Unterricht gesteigert hat. Einige Studierende gaben jedoch an, dass die Motivation sowohl durch die interaktiven Unterrichtsaktivitäten als auch Bewertung selbst gefördert wurde.

Frage 2: Welche dieser Bewertungs- und Evaluierungsmethoden hatte die größte Wirkung? Warum?

Tab. 17: Effektivste Evaluationsmethode aus Sicht der Lernenden

Thema	**Unterthema**	**Studenten-Aussagen**	**Frequenz (n=11)**
Effektivität von Bewertungsmethoden	Lehrerbewertung als effektivste Methode	- „Die effektivste Bewertung war die Bewertung durch den Lehrer, weil ich ein klareres Feedback erhalten habe.“ (S8) - „Die Lehrerbewertung war für mich sehr wichtig, ich war sehr neugierig auf Ihr Feedback.“ (S11) - „Die Lehrerevaluierung war die effektivste Methode für mich.“ (S3) - „Die Bewertung durch den Lehrer und die Bewertung durch Gleichaltrige waren am effektivsten.“ (S9)	**5**
	Peer-Evaluation als wertvolle Ergänzung	- „Die Bewertung durch den Lehrer und die Beurteilung durch Kollegen haben mir geholfen, mehr zu lernen.“ (S10) - „Die Beurteilung durch Gleichaltrige war für mich auch sehr wichtig, weil ich mein Feedback von Mitschülern erhalten habe.“ (S1) „Die Bewertung durch den Lehrer und die Bewertung durch Gleichaltrige waren für mich die effektivsten Methoden, aber ich habe der Lehrerbewertung mehr Bedeutung beigemessen.“ (S2)	**3**
	Selbstevaluation als motivationsfördernd	- „Die effektivste Methode für mich war die Selbsteinschätzung, weil ich mein Potenzial erkannt habe.“ (S4)	**1**
Erwartung an Feedback	Neugier auf Bewertungsergebnisse	- „Ich war sehr neugierig auf Ihre Bewertungen, also habe ich sie geöffnet und analysiert.“ (S5) - „Ich wollte wissen, welchen Eindruck ich auf den Lehrer gemacht habe, weil er mich nur auf Basis meiner Arbeit bewertet hat.“ (S6)	**2**

Die Ergebnisse legen nahe, dass die Bewertung durch Lehrkräfte und Gleichaltrige als am wirkungsvollsten wahrgenommen wurde, während die Selbsteinschätzung für einige Studierende eine unterstützende Rolle spielte. Besonders häufig wurde betont, dass das Feedback der Lehrkraft als objektiver und detaillierter empfunden wurde, während Peer-Evaluation zusätzliche Perspektiven auf individuelle Stärken und Schwächen eröffnete.

Studierende äußerten eine hohe Neugier auf die Bewertungen, was ihre Reflexionsfähigkeit und ihr Engagement im Lernprozess verstärkte.

Frage 3: Wie wirken sich die Methoden zur Leistungsfeststellung in dem kommunikativen Grammatikunterricht auf Ihren Deutschlernprozess aus?

Tab. 18: Lernerfahrungen durch Bewertungsmethoden im kommunikativen Grammatikunterricht

Thema	**Unterthema**	**Studenten-Aussagen**	**Frequenz (n=11)**
Einfluss auf den Lernprozess	Verbesserung der Grammatikkenntnisse	- „Diese Methoden haben meinen Grammatiklernprozess positiv beeinflusst, weil ich das Thema besser verstanden habe.“ (S10) - „Diese Methoden haben meinen Grammatiklernprozess verbessert, weil ich die Möglichkeit hatte, das Thema mehr zu erforschen und anzuwenden.“ (S9, S11) - „Diese Methoden haben meinen Grammatiklernprozess effizienter gemacht, weil ich die Informationen, die ich gelernt habe, dauerhafter gemacht habe.“ (S8) - „Diese Bewertungsmethoden hatten einen positiven Effekt auf meinen Grammatiklernprozess, weil ich mich mehr auf das Thema konzentriert habe.“ (S7)	**5**
	Bewusstsein für Fehler und Lernfortschritt	- „Ich habe erkannt, in welchen Themen ich Fehler gemacht habe, aber ich habe sie nicht genug wiederholt, um sie zu korrigieren.“ (S6) - „Die Themen, die mir in Bezug auf die Grammatik fehlten, wurden durch die Bewertungen klarer, sodass ich wusste, worauf ich mich konzentrieren musste.“ (S2)	**2**
	Keine signifikante Veränderung des Lernprozesses	- „Ich habe alle Bewertungen gelesen, aber ich glaube nicht, dass es eine Verbesserung oder Verschlechterung meiner Leistung gibt.“ (S3) - „Diese Bewertungsmethoden hatten keinen direkten Einfluss auf meinen Deutschlernprozess, da ich nicht zurückgegangen bin, um meine Fehler zu analysieren.“ (S1) - „Ich bin nicht jemand, der leicht von gewohnten Methoden abweicht, daher hatte dieser Prozess keine direkten Auswirkungen auf meinen Lernprozess.“ (S5)	**3**
Motivation und Selbstvertrauen	weniger Angst vor Fehlern	- „Früher hatte ich Angst, im Unterricht Fehler zu machen, jetzt denke ich, dass es normal ist, Fehler zu machen, und ich kann leichter sprechen.“ (S4)	**1**

Die Studierenden nannten unterschiedliche Wahrnehmungen über den Einfluss der Bewertungsmethoden auf ihren Lernprozess. Während einige angaben, dass die Reflexion durch verschiedene Bewertungsformen ihnen geholfen habe, Schwachstellen zu identifizieren und gezielter an diesen zu arbeiten, berichteten andere, dass sie trotz der Bewertungen ihre Lernstrategie nicht wesentlich verändert haben. Insbesondere die gezielte Auseinandersetzung mit schwierigen Grammatikthemen wie dem Konjunktiv II wurde als förderlich für das Langzeitlernen beschrieben. Als mögliche Gründe für diese ausbleibende Veränderung wurden eine bereits etablierte Lernroutine, fehlende Zeitressourcen oder auch eine geringe subjektive Relevanz der Bewertungen genannt. Insbesondere die gezielte Auseinandersetzung mit schwierigen Grammatikthemen wie dem Konjunktiv II wurde jedoch von vielen als förderlich für das Langzeitlernen beschrieben.

Frage 4: Können Sie die kommunikative Grammatik, die mit diesem Bewertungsmodell durchgeführt wurde, mit den Grammatikunterrichten vergleichen, die Sie zuvor besucht haben?

Tab. 19: Formative Bewertungsmethoden und ihre Wirkung auf den kommunikativen Grammatikunterricht

Thema	**Unterthema**	**Studenten-Aussagen**	**Frequenz (n=11)**
Vergleich mit traditionellen Methoden	Interaktivität und aktive Teilnahme	- „Dieser Unterricht war viel interaktiver und bot einen effizienteren Lernprozess als die Kurse, die ich bisher besucht habe.“ (S7, S11) - „Dieser Unterricht war interaktiver und hat mehr Spaß gemacht als die vorherigen Kurse, sodass ich mehr gelernt habe.“ (S8) - „In dieser Stunde nahm ich eine viel aktivere Rolle ein, eine solche Erfahrung hatte ich noch nie gemacht.“ (S1) - „Dieser Unterricht war interaktiver und bot mehr praktisches Lernen als meine vorherigen Grammatikstunden.“ (S9) - „Dieser Unterricht war viel interaktiver als die anderen und bot mehr Möglichkeiten, die Themen zu üben.“ (S10)	**6**
	Traditioneller vs. kommunikativer Grammatikunterricht	- „In den früheren Grammatikkursen wurde im Allgemeinen eine traditionelle Methode angewandt: Der Lehrer schrieb an die Tafel, erklärte, der Schüler hörte zu und machte sich Notizen.“ (S3) - „Normalerweise wurden Regeln an die Tafel geschrieben, es wurden bestimmte Muster vorgegeben, und wir gingen diese Muster durch. In diesem Unterricht war es jedoch anders: Geschichten,	**3**

Thema	Unterthema	Studenten-Aussagen	Frequenz (n=11)
		Poster und verschiedene Aktivitäten spielten eine Rolle.“ (S2) - „In dieser Stunde nahm ich eine viel aktivere Rolle ein, eine solche Erfahrung hatte ich noch nie gemacht.“ (S1)	
	Lernen im Kontext & weniger mechanisches Lernen	- „Früher erschien mir Grammatik wie ein mathematischer und mechanischer Prozess, weil wir nur Regeln und Muster gelernt haben. In diesem Unterricht war es jedoch eher narrativ und wurde im Kontext präsentiert.“ (S2)	**1**
	Strukturierte Darstellung der Grammatikthemen	- „Im herkömmlichen Unterricht wurden Themen über Monate hinweg verteilt, sodass ich Schwierigkeiten hatte, Verbindungen herzustellen. In dieser Stunde sahen wir alle Versionen zusammen, was mir half, die Unterschiede deutlicher zu erkennen.“ (S5)	**1**
Effizienz durch Gruppengröße	Kleinere Gruppen, mehr Möglichkeiten zur Beteiligung	- „Der Lehrer konnte nicht auf jeden einzelnen Schüler eingehen, und es wurde nicht überprüft, ob wir etwas gelernt hatten. Da die Gruppe in diesem Unterricht jedoch kleiner war, konnte jeder sprechen und sein Verständnis beurteilen.“ (S4)	**1**

Die Mehrheit der Studierenden bewertete den kommunikativen Grammatikunterricht mit formativen Bewertungsmethoden als interaktiver und effektiver als ihre bisherigen Erfahrungen mit traditionellen Grammatikstunden. Es wurde betont, dass die aktive Einbindung in den Unterricht, Gruppenarbeit und kontextualisierte Beispiele das Lernen erleichterten. Besonders auffällig war die Aussage, dass Grammatik durch die neue Herangehensweise nicht mehr als mechanischer Prozess, sondern als funktionale Kompetenz wahrgenommen wurde.

Frage 5: Würden Sie empfehlen, diese Bewertungsmethoden in Zukunft im Unterricht einzusetzen? Warum? Würden Sie zu Beginn Ihrer beruflichen Laufbahn diese Arten von Bewertungs- und Evaluierungsmethoden in Ihrem Unterricht einsetzen wollen? Welche und warum?

Tab. 20: Einsatz formativer Bewertungsansätze im zukünftigen Lehrerberuf

Thema	Unterthema	Studenten-Aussagen	Frequenz (n=11)
Empfehlung zur zukünftigen Nutzung	Allgemeine Empfehlung	- „Ich würde vorschlagen, diese Bewertungsmethoden in zukünftigen Unterrichtsstunden zu verwenden, weil sie für mehr Interaktion zwischen den Schülern sorgen.“ (S7) - „Ich würde vorschlagen, diese Bewertungsmethoden in zukünftigen Stunden zu verwenden, weil sie mehr	**5**

Thema	Unterthema	Studenten-Aussagen	Frequenz (n=11)
		Interaktion und Feedback zwischen den Studenten ermöglichen.“ (S8, S11) - „Ich würde vorschlagen, diese Methoden in zukünftigen Unterrichtsstunden zu verwenden, weil sie mehr Interaktion und Feedback zwischen den Studenten ermöglichen.“ (S9) - „Ich würde empfehlen, diese Methoden in zukünftigen Unterrichtsstunden zu verwenden, weil sie mehr Interaktion und Feedback bieten.“ (S10)	
Herausforderungen und Grenzen der Anwendung	Umsetzung in großen Klassen	- „Ich denke jedoch, dass es schwierig wäre, diese Methode in großen Gruppen anzuwenden. Selbst wenn sie funktioniert, wäre es viel komplizierter, sie in großen Klassen anzuwenden.“ (S1) - „Allerdings habe ich einige Bedenken, wie diese Methode in einer sehr vollen Klasse umgesetzt werden kann. Wie kann die Lehrkraft mit allen mithalten?“ (S5) - „Wie meine Freunde jedoch sagten, könnte es etwas schwierig sein, es in überfüllten Klassen anzuwenden.“ (S4)	3
Zukünftiger Einsatz im Berufsleben	Planung zur Integration der Methoden	- „Ich verwende solche Beurteilungsmethoden auch in meinem Berufsleben. Ich kann Methoden wie die Bewertung durch Kollegen und die Bewertung durch den Lehrer in meinen Unterricht einbeziehen.“ (S2) - „Ich plane, in meinem Berufsleben in Zukunft Methoden wie Selbstevaluation, Peer-Evaluation und Lehrerevaluation einzusetzen.“ (S3)	2
	Studenten bewerten auch den Lehrer	- „Außerdem denke ich darüber nach, ein System einzuführen, bei dem die Studenten den Lehrer bewerten. Auf diese Weise könnte man die Effizienz des Unterrichts steigern.“ (S2) - „Wie Esin sagte, wäre es ein sehr nützliches System für kleine Gruppen, wenn es eine Anwendung gäbe, bei der die Schüler den Lehrer bewerten.“ (S4)	1

Fast alle Studierenden empfahlen den zukünftigen Einsatz der Bewertungsmethoden, da sie Interaktion, Reflexion und kontinuierliches Feedback fördern. Gleichzeitig wurde jedoch betont, dass die Umsetzung in großen Klassen eine Herausforderung darstellen könnte. Einige Studierende sprachen sich zudem für eine Ergänzung durch formative Lehrerbewertungen und Peer-Assessment in ihrem späteren Berufsleben aus.

Frage 6: Wie haben sich die Bewertungs- und Evaluierungsmethoden, die zur Feststellung Ihrer Leistungen im kommunikativen Grammatikkurs verwendet wurden, auf Ihre Einstellung zum Erlernen der deutschen Grammatik ausgewirkt?

Tab. 21: Veränderte Einstellungen durch formative Evaluation im Grammatikunterricht

Thema	Unterthema	Studenten-Aussagen	Frequenz (n=11)
Positive Veränderung der Einstellung zur Grammatik	Steigerung der Interesse	- „Während dieser Hauptstudie hatte ich die Möglichkeit, die Themen zu vertiefen und unter verschiedenen Aspekten zu lernen. Dieser Prozess hat meine Motivation erheblich gesteigert.“ (S1) - „Ich kann ganz objektiv sagen, dass mein Interesse an der Grammatik durch diese Evaluationsmethoden gestiegen ist und ich sie mehr mag.“ (S3, S11) - „Ich kann nicht sagen, dass ich früher freiwillig am Grammatikunterricht teilgenommen habe. Normalerweise habe ich teilgenommen, weil ich musste, und der Unterricht hat mir nicht besonders viel Spaß gemacht. Dieser Prozess war jedoch anders und motivierend für mich.“ (S4)	**4**
Zunahme des Selbstvertrauens und positiverer Selbstwahrnehmung	Mehr Mut im Umgang mit Grammatik	- „Vorher habe ich mich in der deutschen Grammatik immer selbst bewertet, aber meistens auf eine negative Art und Weise. Nach diesem Unterricht habe ich gemerkt, dass ich es tatsächlich kann, und mein Selbstvertrauen ist gewachsen.“ (S2) - „Meine Einstellung wurde gemäßigter, ich begann mutiger und unternehmungslustiger zu werden.“ (S2)	**2**
Effektivere Reflexion durch alternative Bewertung	Bewertung ohne Notendruck als Vorteil	- „Anstatt nur durch Tests oder klassische Prüfungen bewertet zu werden, wirkten sich diese Art von Gesprächen und die Beurteilung durch Gleichaltrige ohne Zahlenwert offensichtlich positiver auf mich aus.“ (S2) - „Wenn ich nur anhand von Zahlenwerten wie ‚Ich habe 80‘ oder ‚Ich habe 90‘ bewertet worden wäre, wären diese Ergebnisse für mich vielleicht nur vorübergehend gewesen.“ (S2)	**2**
Kein oder begrenzter Einfluss	Keine grundlegende Einstellungsänderung	- „Dieser Prozess hat meine Motivation erhöht, aber meine Einstellung zum Grammatiklernen hat sich nicht geändert.“ (S5) - „Dank diesem Unterricht habe ich gemerkt, dass ich Grammatikunterricht wirklich mag. Da unser derzeitiger Unterricht jedoch nicht auf diese Weise erteilt wird, hat sich meine allgemeine Einstellung nicht wesentlich geändert.“ (S3)	**2**
Aktivere Beteiligung als Einflussfaktor	Bessere Integration in den Unterricht	- „Die Beurteilungs- und Bewertungsmethoden haben meine Einstellung zum Grammatiklernen positiver gemacht, weil ich aktiver beteiligt war.“ (S7) - „Die Beurteilungs- und Bewertungsmethoden haben meine Einstellung zum Grammatiklernen positiv beeinflusst, weil ich mich aktiver beteiligt habe.“ (S8) - „Die Beurteilungs- und Bewertungsmethoden haben meine Einstellung zum Grammatiklernen positiv beeinflusst, weil ich mich aktiver beteiligt	**4**

Thema	Unterthema	Studenten-Aussagen	Frequenz (n=11)
		habe.“ (S9) - „Die Beurteilungsmethoden haben meine Einstellung zum Grammatiklernen positiv beeinflusst, weil ich mir die Themen besser angeeignet habe.“ (S10)	

Die Analyse legt nahe, dass die Mehrheit der Studierenden infolge der angewandten Bewertungsmethoden eine positivere Haltung gegenüber der deutschen Grammatik entwickelt hat. Besonders häufig wurde betont, dass sich ihr Selbstvertrauen durch das formative Feedback gesteigert hat und sie sich aktiver am Unterricht beteiligten. Einzelne Studierende gaben an, dass ihre generelle Haltung gegenüber Grammatik unverändert geblieben sei, obwohl sie die interaktiven Elemente des Unterrichts als bereichernd empfanden.

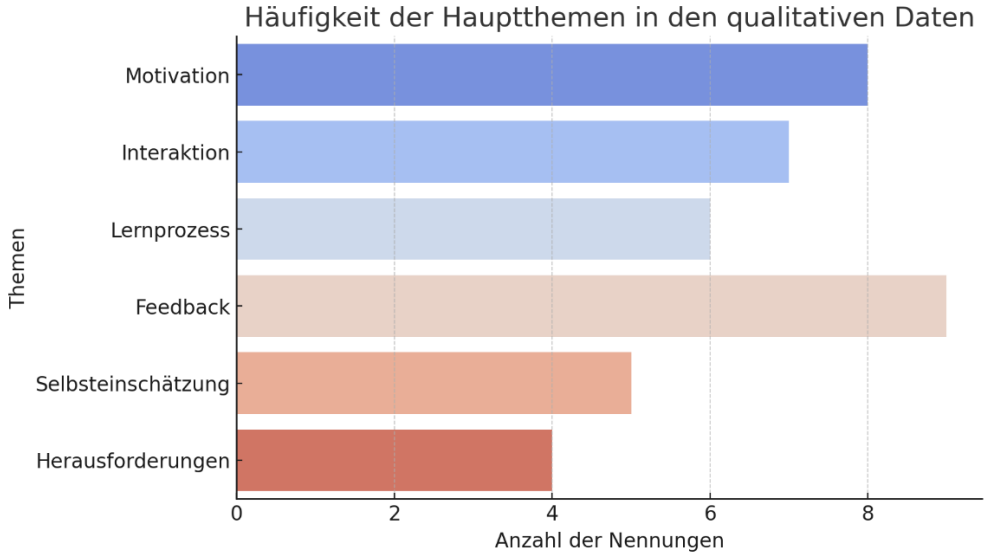


Abb. 18: Hauptthemen der qualitativen Daten

Die Abbildung 18 verdeutlicht die Häufigkeit der Hauptthemen in den Antworten der Studierenden. Themen wie „Feedback“, „Motivation“ und „Interaktion“ wurden besonders häufig genannt, was auf die Bedeutung dieser Faktoren im Lernprozess hinweist.

Die abschließenden Aussagen der Studierenden bestätigen die positiven Effekte der formativen Bewertung auf Motivation, aktive Teilnahme und die Vertiefung des gelernten Materials. Mehrere Studierende hoben hervor, dass ihre Einstellung zur Grammatik sich durch diesen Prozess verbessert habe. So betont S1: *„Unsere Einstellung hat sich geändert, unsere Motivation ist gestiegen und wir haben die Themen wirklich vertieft gelernt.“* Dies deutet

darauf hin, dass die Methoden nicht nur kurzfristig wirkten, sondern langfristige Lerneffekte hinterließen.

Ein zentrales Thema war die Frage nach der Übertragbarkeit der Methoden auf größere Klassen und verschiedene Bildungsstufen. S2 reflektierte: *„Ja, wir mochten diese Methode und haben ein gutes Feedback gegeben, aber kann sie auf Grundschul-, Oberschul- und Universitätsebene angewendet werden, insbesondere in überfüllten Klassen?“* Diese kritische Auseinandersetzung zeigt, dass die Studierenden nicht nur den eigenen Lernfortschritt wahrnahmen, sondern auch über strukturelle Herausforderungen der Implementierung nachdachten.

Zudem wurde die interaktive Natur des Unterrichts gelobt. S3 hebt hervor: *„Ich finde diesen Kurs wirklich produktiv […] der Unterricht war dank Methoden wie Übungen, Posterstellen, Gruppen- und Partneraktivitäten sehr interaktiv.“* Dies deutet darauf hin, dass das Einbeziehen verschiedener Methoden und Sozialformen eine entscheidende Rolle für den Erfolg der Lehrstrategie spielte.

Ein weiterer relevanter Aspekt war die persönliche Entwicklung der Studierenden. Einige Studierende reflektierten über die zwischenmenschlichen Effekte des Kurses. S2 erklärte: *„Diese Vorlesungen waren nicht nur akademisch nützlich, sondern haben uns auch geholfen, uns besser kennenzulernen.“* Dies zeigt, dass der Unterricht nicht nur kognitive, sondern auch soziale Vorteile mit sich brachte und eine stärkere Gruppendynamik förderte.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die formativen Bewertungsmethoden eine tiefgreifende Wirkung auf die Lernmotivation, die Interaktivität des Unterrichts und die persönliche Reflexion der Studierenden hatten. Gleichzeitig wurde kritisch hinterfragt, inwiefern diese Methoden in größere Bildungskontexte übertragbar sind.

TEIL V
5. SCHLUSSFOLGERUNG, DISKUSSION, VORSCHLÄGE

In diesem Abschnitt der Dissertation werden zunächst die Ergebnisse in der vorgegebenen Reihenfolge präsentiert. Basierend auf den Ergebnissen werden Diskussion und Vorschläge für zukünftige Studien zum DaF-Unterricht gemacht.

Schlussfolgerung

Didaktisch-methodische Prinzipien wie Handlungsorientierung, Lerneraktivierung, Kompetenzorientierung, Interaktionsfokussierung sowie die systematische Integration digitaler Medien stellen zentrale konzeptionelle Säulen eines zeitgemäßen Fremdsprachenunterrichts dar. In ihrer Gesamtheit bieten diese Prinzipien einen flexiblen und adaptiven Orientierungsrahmen, der es ermöglicht, Lernprozesse zielgerichtet, lernendenzentriert und effektiv zu gestalten. Dabei ist ihre Wirkung sowohl auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung als auch in der Leistungsmessung signifikant.

Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung besteht in der Erkenntnis, dass die Qualität des Fremdsprachenunterrichts nicht allein von den eingesetzten Methoden abhängt, sondern insbesondere von deren kohärenter Verknüpfung mit den Prinzipien der Messung, Bewertung und Rückmeldung. In diesem Zusammenhang wurde ersichtlich, dass formative Evaluationsansätze – wie Selbstevaluation, Peer-Feedback, Lehrerevaluation– den Lernerfolg nicht nur abbilden, sondern ihn aktiv fördern. Darüber hinaus verdeutlichten die empirischen Befunde der Haupt- und Pilotstudie, dass eine didaktische Ausrichtung entlang kommunikativer Grammatikmodelle zu einer Steigerung der Lernerautonomie, Motivation und Kompetenzentwicklung führt.

Die empirischen Befunde aus Haupt- und Pilotstudie bestätigen darüber hinaus, dass eine konsequente didaktische Ausrichtung an kommunikativen Grammatikmodellen zu einer signifikanten Steigerung der Lernmotivation, Lernerautonomie und Entwicklung sprachlicher Handlungskompetenz führt. Diese Verbindung zwischen kommunikativer Grammatikvermittlung und lernförderlicher Beurteilung schafft eine tragfähige Basis für einen effektiven und reflektierten Fremdsprachenunterricht.

Darüber hinaus verdeutlicht die Studie, dass die Implementierung kommunikativer Grammatikaufgaben in Verbindung mit reflexiven Evaluationsverfahren nicht nur die Sprachkompetenz der Lernenden fördert, sondern auch zur Entwicklung einer kritisch-reflektierenden Lernhaltung beiträgt. Im Zeitalter der Digitalisierung erscheint es zudem unabdingbar, innovative digitale Instrumente zur Förderung der Lernendenautonomie systematisch in Evaluationsprozesse zu integrieren. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass eine nachhaltige Veränderung der Bewertungskultur in der Lehramtsausbildung erforderlich ist – weg von rein summativen Testformaten, hin zu formativen, prozessorientierten und lernförderlichen Ansätzen.

Vor diesem Hintergrund leitet dieser Abschnitt die abschließende Phase dieser Dissertation ein. In diesem letzten Teil werden die zentralen Ergebnisse strukturiert dargestellt und diskutiert. Darüber hinaus werden auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse praxisrelevante Implikationen sowie Empfehlungen für zukünftige Forschungsvorhaben im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) entwickelt.

FF1: Wie beeinflussen die Evaluationsmethoden den grammatikalischen Erfolg von Deutschlehramtskandidaten?

- Die statistische Analyse zeigt, dass die Teilnehmenden im Nachtest signifikant höhere Ergebnisse erzielten als im Vortest ($p < .001$). Dies deutet darauf hin, dass die eingesetzten Evaluationsmethoden einen positiven Einfluss auf den Grammatiklernerfolg hatten.
- Die qualitative Analyse bestätigt, dass die Reflexion über Fehler, Peer-Feedback und strukturierte Bewertungsraster den Lernprozess unterstützten.

FF2: Wie wirken sich die Evaluationsmethoden auf die Motivation zum Deutschlernen aus?

- Die Ergebnisse weisen auf einen geringen, jedoch nicht signifikanten Unterschied zwischen den Ergebnissen des Vor- und Nachtests hinsichtlich der Lernmotivation hin ($p > 0.05$).
- Allerdings verdeutlichen die qualitativen Daten, dass insbesondere Peer-Feedback und interaktive Bewertungsmethoden als motivierend wahrgenommen wurden.

FF3: Wie beeinflussen die Evaluationsmethoden die Einstellungen der Studierenden zur Grammatik?

- Statistisch betrachtet gab es einen kleinen signifikanten Unterschied in den Grammatikeinstellungen vor und nach der Intervention ($p > 0.05$).
- Mehrere Studierende berichten, dass sie Grammatik durch die neue Herangehensweise als weniger mechanische, sondern vielmehr kommunikative Fähigkeit wahrnahmen.

FF4: Wie bewerten die Studierenden die Evaluationsmethoden hinsichtlich Praktikabilität, Effektivität und Anwendbarkeit?

- Die Studierenden empfanden die Evaluationsmethoden als praxisnah, interaktiv und lernförderlich, insbesondere die Kombination aus Lehrer- und Peer-Feedback. Zudem fanden sie die Selbstevaluation im geschlossenen Format (z. B. strukturierte Reflexionsbögen) besonders praktisch und zugleich lernförderlich. Offene Fragen hingegen wurden als zeitaufwendig wahrgenommen.

Diskussion

Die vorliegenden Ergebnisse bieten wertvolle Einblicke in die Wirkung unterschiedlicher Evaluationsmethoden im kommunikativen Grammatikunterricht. Ziel ist es, diese Befunde in den Kontext aktueller Forschung einzuordnen und deren Implikationen für Theorie und Praxis aufzuzeigen.

Ein zentrales Ergebnis besteht in der signifikanten Verbesserung der Grammatikleistung im Nachtest ($t(10) = -6.068$, $p < .001$), was auf die Effektivität der eingesetzten Evaluationsmethoden hindeutet. Insbesondere formative Verfahren wie Lehrer- und Peer-Feedback scheinen den Lernprozess gezielt zu unterstützen. Demgegenüber fielen die Veränderungen hinsichtlich Motivation und grammatikbezogener Einstellung eher moderat aus. Diese differenzierten Effekte bestätigen frühere Studien, die die Vorteile formativer Bewertung für die Leistungsentwicklung hervorheben, gleichzeitig jedoch deren begrenzten Einfluss auf affektive Faktoren betonen (vgl. Black & Wiliam, 1998; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Ein besonders bemerkenswertes Ergebnis ist die hohe Akzeptanz der Lehrerevaluation als effektivste Methode. Die Studierenden schätzten das detaillierte Feedback von Lehrkräften als

objektiv und strukturiert ein. Gleichzeitig wurde Peer-Feedback als wertvolle Ergänzung wahrgenommen, da es alternative Perspektiven auf die eigene Leistung eröffnete. Dies steht im Einklang mit Studien, die verdeutlichen, dass soziale Interaktionen in Evaluationsprozessen eine lernförderliche Wirkung entfalten können (Topping, 2009; Vattøy & Smith, 2019; Taskıran & Goksel, 2022).

Die Selbstevaluation führte zu einer signifikanten Leistungssteigerung und half einigen Studierenden, ihr Lernverhalten bewusster zu reflektieren. Besonders das geschlossene Format (z. B. strukturierte Checklisten) wurde als nützlich empfunden, da es einen besseren Überblick über den Lernfortschritt bot und schnell auszufüllen war. Offene Fragen hingegen wurden als arbeitsintensiv wahrgenommen. Viele empfanden sie als zeitaufwendig und bevorzugten eine klare Struktur mit vorgegebenen Kriterien zum Abhaken, da dies den Aufwand minimierte und den Fokus auf konkrete Lerninhalte lenkte. Die Resultate bestätigen Erkenntnisse früherer Studien, wonach formative Feedbackverfahren die Lernleistung signifikant fördern, da sie eine erhöhte Transparenz im Lernprozess ermöglichen und zur vertieften Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen beitragen (Hattie & Timperley, 2007; Drackert & Nechaeva, 2018).

Im Gegensatz zu einigen Studien (Müller & Weigand, 2020), die eine starke Korrelation zwischen Peer-Feedback und Motivation nachweisen, zeigte diese Untersuchung moderate Effekte. Ein möglicher Erklärungsansatz könnte in der geringen Erfahrung der Studierenden mit Peer- und Selbstevaluation liegen, da sie diese Methoden in ihrer voruniversitären Ausbildung kaum genutzt haben.

Ein weiterer Aspekt ist der Einfluss technologiegestützter Bewertungsmethoden. Während die vorliegende Studie keine digitalen Tools einsetzte, belegen Chien et al. (2020) sowie Li et al. (2020), dass der Einsatz von VR-Umgebungen und sozialen Plattformen das Engagement und die Motivation der Lernenden steigern kann. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Kombination aus formativer Bewertung und digitalen Tools die positiven Effekte weiter verstärken könnte.

Darüber hinaus zeigte sich, dass die Studierenden durch die Bewertungsmethoden nicht nur den Umgang mit Feedback erlernten, sondern auch gezielt handlungsorientierte Aufgaben zur kommunikativen Grammatik bewältigten. Die erlernten grammatischen Strukturen wurden dabei in realen Kommunikationssituationen angewandt, insbesondere in Partner- und Gruppenarbeiten. Diese praxisnahe Umsetzung wurde als besonders unterstützend und

motivierend empfunden, da sie eine direkte Verbindung zwischen Grammatiklernen und authentischer Sprachverwendung herstellte. Diese Beobachtung bestätigt frühere Studien, die darauf hinweisen, dass ein kommunikativer und anwendungsorientierter Grammatikunterricht die Sprachkompetenz effektiver fördert als rein regelbasierte Ansätze (Ellis, 2006). Aktuelle Studien unterstützen diese Sichtweise und betonen die Bedeutung eines kontextualisierten Grammatikunterrichts im DaF-Unterricht, der die Sprachkompetenz der Lernenden durch die Anwendung grammatischer Strukturen in kommunikativen Kontexten verbessert (Bjerre & Kabel, 2023).

Aufbauend auf diesen Erkenntnissen lassen sich auch konkrete Perspektiven für zukünftige Forschungsvorhaben ableiten. Im Folgenden werden daher verschiedene Vorschläge für weiterführende Studien präsentiert, die sich an den Ergebnissen und Limitationen der vorliegenden Untersuchung orientieren und als Grundlage für zukünftige empirische Arbeiten im Bereich der Fremdsprachendidaktik dienen können.

Vorschläge

- Digitale Tools wie E-Portfolios oder KI-gestützte Feedbacksysteme sollten vermehrt in den Grammatikunterricht eingebunden werden, um eigenständiges Lernen und Selbsteinschätzung zu fördern.
- Es wird empfohlen, die Evaluation nicht nur als Abschlussaktivität, sondern als integralen Bestandteil des Unterrichtsprozesses zu betrachten.
- Lehrkräfte in Ausbildung sollten verstärkt für dynamische, formative Rückmeldungsformen sensibilisiert werden, die auf Kommunikationsfähigkeit und Reflexion zielen.
- Lehrkräfte sollten formative Evaluation mit Strategien des selbstregulierten Lernens verknüpfen (z. B. durch Lerntagebücher, Reflexionsaufgaben oder Checklisten), um die Eigenverantwortung der Lernenden zu stärken.
- Angesichts der von den Lernenden geäußerten Bedenken hinsichtlich der Anwendbarkeit formativer Bewertungsmethoden in großen Klassen wäre es sinnvoll, die Implementierung dieser Methoden in unterschiedlich großen Lerngruppen zu untersuchen. In diesem Zusammenhang könnte der Einsatz von KI einen innovativen Ansatz darstellen, um Herausforderungen in der praktischen Umsetzung zu bewältigen.
- Da Lernende möglicherweise nur über begrenzte Vorerfahrungen mit formativen Bewertungsformen verfügen, ist eine vorbereitende Einführung vor deren Einsatz im

Unterricht empfehlenswert. Ziel dieser Einführung ist es, ein grundlegendes Bewusstsein für die Ziele und Prinzipien formativer Evaluation zu schaffen, zentrale Konzepte zu erläutern sowie exemplarische Instrumente und deren Anwendungsmöglichkeiten vorzustellen.

- Es gilt, eine wertschätzende Feedback-Kultur zu etablieren, die Fehler nicht als Defizite, sondern als integralen Bestandteil des Lernprozesses begreift und die Lernenden zur aktiven Mitgestaltung von Bewertung und Reflexion ermutigt.
- Zukünftige Studien könnten analysieren, inwiefern persönliche Lernstile und bisherige Erfahrungen mit Grammatikunterricht die Wirksamkeit formativer Bewertungsmethoden beeinflussen.
- Die Studie konzentrierte sich auf Deutschlehramtskandidaten. Weitere Forschung könnte untersuchen, ob sich die Ergebnisse auf andere Lernende wie Schüler oder Studierende in anderen Fachbereichen übertragen lassen.
- Während diese Studie qualitative Daten in Form von Gruppendiskussionen erhoben hat, könnten zukünftige Arbeiten mit detaillierteren Interviews oder Tagebuchstudien die subjektiven Wahrnehmungen der Lernenden noch differenzierter erfassen.

Durch die Umsetzung dieser Vorschläge könnten zukünftige Forschungen einen tieferen Einblick in die Wirksamkeit und Optimierung formativer Evaluationsmethoden im Fremdsprachenunterricht bieten.

Einschränkungen der Forschung

Trotz der wertvollen Erkenntnisse dieser Studie gibt es einige Einschränkungen, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden sollten:

a. Geringe Teilnehmerzahl: Die Stichprobengröße war mit 11 Teilnehmenden klein, was die Generalisierbarkeit der Ergebnisse einschränkt. Eine größere Stichprobe könnte detailliertere Einblicke und robustere statistische Analysen ermöglichen.
b. Mangelnde Vorerfahrung mit formativer Bewertung: Die Studierenden verfügten über wenig praktische Kenntnisse zu alternativen und formativen Beurteilungen. In ihrer voruniversitären Ausbildung hatten sie solche Methoden kaum oder gar nicht kennengelernt. Dies könnte dazu geführt haben, dass einige Teilnehmende den Mehrwert dieser Methoden nicht sofort erkannten oder sich schwerer an sie anpassten.

c. Generalisierbarkeit: Die geringe Teilnehmerzahl schränkt die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ein. Zukünftige Studien sollten mit größeren Stichproben sowie Kontroll- und Experimentalgruppen durchgeführt werden, um belastbarere Aussagen zur Wirksamkeit der Bewertungsverfahren zu ermöglichen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die erhaltenen Erkenntnisse einen wertvollen Beitrag zur Diskussion um formative Evaluationsverfahren im kommunikativen Grammatikunterricht leisten. Gleichwohl verdeutlichen die genannten Einschränkungen die Notwendigkeit weiterer empirischer Untersuchungen, um die Übertragbarkeit der Ergebnisse abzusichern und die theoretischen Annahmen in unterschiedlichen Lehr-Lern-Kontexten zu validieren.

LITERATURVERZEICHNIS

Addo, A. O. (1997). Children’s idiomatic expressions of music cultural knowledge. *International Journal of Music Education*, 30(3), 15–25.

Ahmadi, M., & Beheshti, S. (2018). Interactionist and interventionist group dynamic assessment (GDA) and EFL learners' listening comprehension development. *Iranian Journal of Language Teaching Research,* 6(3) 37-56.

Akay, E. & Toraman, Ç. (2015). Students' attitudes towards learning English grammar: A study of scale development. *Journal of Language and Linguistic Studies,* 11(2), 67-82.

Albers, H. & Bolton, S. (1995). *Testen und Prüfen in der Grundstufe*. Langenscheidt, Berlin.

Alsaadi, H. M. A. (2021). Dynamic Assessment in Language Learning: An Overview and the Impact of Using Social Media. *English Language Teaching*, 14(8), 73-82.

Altunişik, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yildirim, E. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* Ankara: Sakarya Yayıncılık.

Anderson, L. (2014). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision Of Bloom’s. Edinburgh.* Edinburgh: Pearson.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: Complete edition*. New York: Longman.

Andrade, H. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education, 4*(87), 1–13.

Anton, M. (2009). Dynamic assessment of advanced second language learners. *Foreign Language Annals,* 42(3), 576-598.

Arras, U., & Grotjahn, R. (2002). TestDaF: Aktuelle Entwicklungen. *Fremdsprachen und Hochschule*, (66), 65–88.

Ascherl, C. & Ballis, A. (2017). Lernen mit Digitalen Medien. Chancen und Herausforderungen für schulisches Lernen. *DaZ Sekundarstufe*, 1(2), 5-8.

Askarova, S., Tursynbayeva, K., & Chakibayeva, A. (2020). Competence-Based Approach. The Formation of Intercultural-Communicative Competence. Foreign Language Teaching. *ХАБАРШЫ*, 4(1), 588–593.

Atasoy-Üçok, M. (2019). *An investigation into testing and assessment in young learners' classrooms: Does practice match the policy*. (Magisterarbeit). Pamukkale Universität.

Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing.* Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. (2004). *Statistical analysis for language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bachman, L. & Palmer, Adrian S. (1996). *Language testing in practise*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachmann, L., & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world.* Oxford: Oxford University Press.

Badilla, D. C, & Chacón, G. P. (2013). Communicative grammar: An effective tool to teach a second language in today's classes. *Revista De Lenguas Modernas*, 18(4), 267-283.

Bailey, K. M. (1998). *Learning about language assessment: dilemmas, decisions, and directions*. National Geographic Learning/Heinle.

Balcı, A. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J., & Pilypaitytė, L. (2017). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* Stuttgart: Klett.

Bancolé-Minaflinou, E. (2018). Exploring the Teaching of Communicative Grammar in EFL Classes in Benin to Promote Language Use in CBA Context. *World Journal of Education*, 8(6), 58-73.

Bard, (2023). Künstliche Intelligenz. Verfügbar unter: https://bard.google.com/chat [Letzter Zugriff: 13.10.2023].

Barić, K., Kic-Drgas, J., & Serena, S. (2019). Interaktion im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht zur Entwicklung von sprachlicher Handlungskompetenz im Studium, im Beruf und im Alltag. *Germanica Wratislaviensia*, 144(1), 293-307.

Bausch, K. R., Bergmann, B., Grögor, B., Heinrichsen, H., Kleppin, K., Menrath, B., & Thürmann, E. (2009). *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache "für das Auslandsschulwesen. Bonn: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.* https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/DSD/DaF-Rahmenplan.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [Letzter Zugriff: 19.09.2022].

Baydikova, N. L., & Davidenko, Y. S. (2019). Teaching communicative grammar to technical university EFL learners. *In Conference Series: Earth and Environmental Science*, *272*(3), 032170.

Bayer, S. (2015). *Konzepte des schulischen Grammatikunterrichts im Wandel*. München: GRIN Verlag.

Biebighäuser, K., & Feick, D. (2020). *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Bing, (2023). Künstliche Intelligenz. Verfügbar unter: https://www.bing.com/ [Letzter Zugriff: 13.10.2023].

Bjerre, K. & Kabel, K. (2023). „Du musst wahnsinnig gut vorbereitet sein "–Kontextualisierter Grammatikunterricht im DaF-Unterricht für Anfänger* innen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(1), 336-359.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.

Bloom, B. S. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz Verlag.

Blume, M. E., Gültekin, M. N., & Gültekin, N. B. (2017). Validating return-generating models. *Portfolio Construction, Measurement, and Efficiency: Essays in Honor of Jack Treynor,* 3(2), 111-134.

Boeckmann, Klaus-Börge (1997). „*Interaktion" als Leitbegriff in der Fremdsprachendidaktik.* In: Deutschunterricht in Japan, 2, 115-134.https://www.researchgate.net/publication/303699994_Interaktion_als_Leitbegriff_in_der_Fremdsprachendidaktik. [Letzter Zugriff: 10.10.2023].

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Borneleit, S., Böttger, L., & Ende, K. (2013). *Handbuch zur Durchführung einer Fort- und Weiterbildung mit Deutsch Lehren Lernen*. München: Goethe-Institut.

Böttger, H. (2005). Englisch lernen anhand von realitätsnahen Aufgaben: Task-based Learning. *Praxis Fremdsprachenunterricht: Englisch, Französisch, Russisch – Die Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*, *1*(1), 16–19.

Bowling, A. (2014). *Research methods in health: Investigating health and health services* (4th ed.). Maidenhead, UK: Open University Press.

Brandt, B., Bröll, L. & Dausend, H. (2020). Lernen digital II. Aktuelle Trends in Forschung und Praxis. In: B. Brandt, L. Bröll & H. Dausend (Hrsg.), *Digitales Lernen in der Grundschule II. Aktuelle Trends in Forschung und Praxis* (9-17). Waxmann Münster.

Bredel, U. (2007). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. München: Urban und Schwarzenberg.

Bredella, L. (1999). Zielsetzung interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In L. Bredella & W. Delanoy (Hrsg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht* (S. 85–116). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Brown, H. D. (2004a). *Language assessment: Principles and classroom practices*. White Plains, NY: Pearson Education.

Brown, H. D. (2004b). *Principles of language assessment. Language Assessment*: *Principles and classroom practices.* Newyork: Pearson Education.

Brown, J. D. (1995). Language Program Evaluation: Decisions, Problems and Solutions. *Annual Review of Applied Linguistics,* 15(1), 227-248.

Brown, S. (1998). *Peer assessment in practice*. Birmingham: Staff and Educational Development Association (SEDA).

Brown, S. (2005). Assessment for learning. *Learning and teaching in higher education*, 4(1), 81-89.

Bruner, J. (1982). The language of education. *Social Research,* 49(4), 835–853.

Brunsmeier, S. (2022). Making the match: English and media competences: Digitale Medien im Englischunterricht der Grundschule. *Grundschule Englisch*, (79)4, 2-7.

Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research,* 6(1), 97–113.

Büchter, A., & Leuders, T. (2005). *Mathematikaufgaben selbst entwickeln: Lernen fördern – Leistung überprüfen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Burns, A. (2009). Grammar and communicative language teaching: why, when and how to teach it? *TESOL Conference on English Language Teaching*, 5(2), 75-89.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008*). Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Byard, V. (1989). Power play: The use and abuse of power relationships in peer critiquing. Paper presented at the Conference on College Composition and Communication, Seattle, WA.

Bybee, R. W. (2006). *The BSCS 5E instructional model and 21st century skills*. Colorado Springs, CO: BSCS.

Bygate, M., Norris, J., & Van den Branden, K. (2012). Task-based language teaching. *The encyclopedia of applied linguistics*, 3(5), 1-8.

Camilli, G. (2006). Test fairness. *Educational measurement*, 4(2), 221-256.

Carin, A. A., Bass, J. E., & Contant, T. L. (2005). *Teaching science as inquiry* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Cassell, C., Buehring, A., Symon, G., Johnson, P. & Bishop, V. (2005). *Qualitative Management research: A thematic analysis of interviews with stakeholders in the field*. Report To ESRC.

Cauley, K. M., & McMillan, J. H. (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. The clearing house: *A journal of educational strategies, issues and ideas,* 83(1), 1-6.

Chang, C. W., Pearman, C. J., & Farha, N. W. (2010). Assessing a peer evaluation strategy. *Journal of Educational Technology Development and Exchange,* 3(1), 69-84.

Chen, L., Chen, P. & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education*: Areview. IEEE Access*, 8(4), 75264 –75278.

Chen, M. (2008). Learning to self-assess oral performance in English: A longitudinal case study. *Language teaching research*, 12(2), 235-262.

Chien, S.-Y., Hwang, G.-J., & Jong, M. S.-Y. (2020). Effects of peer assessment within the context of spherical video-based virtual reality on EFL students' English-speaking performance and learning perceptions. *Computers & Education*, 146(4), 80-95.

Ching, P. Y. (2009). A review of washback and its pedagogical implications. *VNU Journal of Science Foreign Languages,* 25(3), 257-263.

Coombe, C. A., Folse, K. S., & Hubley, N. J. (2010). *A practical guide to assessing English language learners.* University of Michigan Press.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: International student edition qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Los Angeles: Sage.

Creswell, J. W. (2016). Research Design: Qualitative, Quantitative, Mixed Methods Approaches. University Of Nebraska-Lincoln.

Creswell, J. W. & Plano Clark V. L (2011). Designing and Conducting mixed methods research (2nd ed). Sage, Thousand Oaks, CA.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches (4th ed.). Sage Publications.

Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., & Smith, K. C. (Hrsg). (2011). *Best practices for mixed methods research in the health sciences.* Bethesda (Maryland): National Institutes of Health, 541-545.

Çam, S., Serindağ, E., & İşigüzel, B. (2010). Almanca Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 19(2), 302-312.

Çetin, M. & Aktaş, A. (2021). Yapay zekâ ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi,* (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). *Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.

Dejica-Carțis, A. (2016). Grammatik Für Kommunikative Zwecke. *Professional Communication and Translation Studies*, 4(9), 199-204.

Demir, S. (2012). Öğretmen eğitimi bağlamında bir öğrenme ve değerlendirme yöntemi olarak portfolyo. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(32), 237–259.

Demiral, S. (2021). *Ortaöğretim İngilizce dersinde dinamik değerlendirmeye ilişkin bir model önerisi* (Dissertation). Ankara Universität.

Deregözü, A. (2020). Yeni Almanca Öğretmenliği Lisans Programının Ana Öğretim Yeterliliklerine Göre Değerlendirilmesi. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur,* 7(44), 91-109.

Dinçel, A. (2022). *Self-assessment of writing skills: A comparative study on teacher assessment and self-assessment of prospective EFL teachers' writing skills and their perceptions of self-assessment* (Magisterarbeit). Hacettepe Universität.

Djemai-Runkel, S. (2014). Englischlehrerinnen und Englischlehrer mit Migrationshintergrund und der interkulturelle Englischunterricht-Ein verborgenes Potential? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht,* 19(1), 217-228.

Doughty, C. & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C Doughty & J Williams (Eds). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press: Cambridge.

Doyé, P. (1992). *Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.

Drackert, A. (2015). *Validating language proficiency assessments in second language acquisition research: Applying an argument-based approach* (Dissertation). Ruhr-Universität Bochum, Deutschland.

Drackert, A., & Nechaeva, A. (2018). Eigene Fortschritte beim Russischlernen selbst beurteilen: Wie und wozu?. *Fremdsprachen und Hochschule*, 21(3), 87-111.

Drackert, A., & Timukova, A. (2020). What does the analysis of C-test gaps tell us about the construct of a C-test? A comparison of foreign and heritage language learners' performance. *Language Testing*, 37(1), 107-132.

Duban, N., & Küçükyilmaz, E. A. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem Ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına Ilişkin Görüşleri. *İlköğretim online,* 7(3), 769-784.

Duden. (2023). Definition von Validität. https://www.duden.de/rechtschreibung/Validitaet (Zugriff am 21. April 2025).

Egli-Cuenat, M. (2014). Kompetenzorientierung in der fremdsprachlichen Bildung von Lehrpersonen: Berufsspezifisches Curriculum C1* im Projekt «Passepartout». *Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung,* 32(3), 414-428.

Ellis, N. C. (1996). Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in second language acquisition,* 18(1), 91-126.

Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83–107.

Elsner, D. (2018). Institutionalised Foreign Language Learning – Teaching English at Different Levels. In C. Surkamp & B. Viebrock (Hrsg), *Teaching English as a Foreign Language* (S. 17-37). Metzler: Stuttgart.

Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K., & Mohr, I. (2023). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung.* Berlin: Ernst Klett Sprachen.

Eren, B. (2023). *The impact of self-assessment and peer-assessment on EFL learners' writing performance* (Magisterarbeit). Gazi Universität.

Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics,* 5(1), 1–4.

Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking—Developing peer assessment. *Innovations in Education and Training International,* 1(3), 175-187.

Falchikov, N. (2001). *Learning together; peer tutoring in higher education.* Newyork: Routledge.

Fandrych, C. (2023). *Konzepte der Grammatikvermittlung (auch) im Kontext mündlicher und digitaler Kommunikationsformate.* In IDT 2022:* mit. sprache. teil. haben Band 4: Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd* Zweitsprache (pp. 59-72). Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin.

Feigl, E. (2017). Zeitgemäßes Sprachenlernen. Herausgforderungen beim Einsatz neuer digitaler Technologien. *Magazin Erwachsenenbildung*, 1(4), 2-9.

Finkbeiner, C. & Knieriem, M. (2008). Aufgabenorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht. Beispiele zur Förderung kognitiver, metakognitiver und sozioaffektiver Lernprozesse. In: Thonhauser, Josef (Hrsg.): *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik.* Münster/New York: Waxmann, 149-168.

Flick, U. (2019). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.

Fraser, B. J. & Tobin, K. (1992). Combining qualitative and quantitative methods in the study of learning environments. *The study of learning environments*, 5(2), 21-33.

Frye, B. L. (2022). Should using an AI text generator to produce academic writing be plagiarism? *Fordham Intellectual Property, Media & Entertainment Law Journal*. Advance online publication. https://ssrn.com/abstract=4292283 *(Zugriff am 23. April 2025).*

Fulcher, G., & Davidson, F. (2007). *Language Testing and Assessment.* Newyork*:* Routledge.

Funk, H. (2010). Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen u. a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* 1. Halbband. Berlin/New York. 940-952.

Funk, H. & Koenig, M. (1991). *Grammatik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt.

Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D., & Wicke, R. E. (2017). *Aufgaben, Übungen, Interaktion.* Berlin: Ernst Klett Sprache.

Galloway, N. (2019). Focus groups: Capturing the dynamics of group interaction. In The Routledge handbook of research methods in applied linguistics (pp. 290-301). Newyork: Routledge.

Gedil, İ. (2023). *Online testing and assessment in English as a foreign language context: Teachers' perspectives* (Magisterarbeit). Sabancı Universität.

Gemini. (2023). AI und Spracherwerb. https://gemini.google.com (Zugriff am 21. April 2025).

GER, (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* München: Langenscheidt.

Gezer, B., & Oruç, Ş. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından 5E modeline göre hazırlanan ders planlarının incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, *7*(2), 528–561.

Ghufron, M. A., & Rosyida, F. (2018). The role of grammarly in assessingenglish as a foreign language (efl) writing. *Lingua Cultura* 12(4), 395–403.

Göçer, A., & Karadağ, B. F. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Görev Temelli Öğrenme Yönteminin Dilin İletişimsel İşlevi Açısından Önemi. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi,* 6(2), 58-73.

Gornik, H. (2006). Methoden des Grammatikunterrichts. In U. Bredel, H. Günther, et al. (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache: Ein Handbuch* (Bd. 2, 814–829). Stuttgart: Klett.

Grotjahn, R. & Kleppin, K. (2017). *Prüfen, Testen, Evaluieren.* Berlin: Langenscheidt.

Güneş, F. (2013). Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. *Journal of Language and Literature,* 2(7), 71-92.

Hallet, W. (2018). What's (in) a digital classroom? Levels of digitalization in FL learning and teaching. Hallet's Language Learning Log. Verfügbar unter: https://languagelearninglog.de/wp-content/uploads/2018/02/180202_Hallet_Whats_a_digital_classroom-1.pdf [Letzter Zugriff: 16.10.2023].

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. (2013). *Halliday's introduction to functional grammar*. London: Routledge.

Hamidi, H., & Khatib, M. (2017). Investigating The Effect of Portfolio Assessment On Learning English Grammar. *Modern Journal of language Teaching Methods*, 7(3), 133-140.

Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. *Assessment and Learning,* 2(1), 95–110.

Harlen, W. (2007). *Assessment of learning.* London: Sage.

Hartmann, A., & Schocker, M. (2016). *Aufgabenorientierung. Handbuch Fremdsprachenunterricht,* 1(6), 325-329.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Hatipoğlu, S. (2015). Vergleich der Ergebnisse eines Projekts mit den Selbsteinschätzungen der angehenden türkischen Deutschlehrer in Bezug auf die Schreibkompetenz: Beispiel Istanbul Universität. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 3(2), 44-56.

Haukås, Åsta, & Vold, Eva-Thue (2012). Internationale Tendenzen in der fremdsprachendidaktischen Forschung. *Norsk pædagogisk tidsskrift,* (96)5, 386–401.

Hendrich, N. (2021). Selbstevaluation zur Prüfungsvorbereitung im DaF-Unterricht. *DaF-Szene Korea*, 3(12), 35-45.

Hericks, N. (2020). Das Portfolio als Prüfungsinstrument in der Hochschullehre. Herausforderung Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(1), 585-597.

Herman, J.L., Klein, D.C. & Wakai, S.T. (1997). American students' perspectives on alternative assessment: Do they know it's different? *Assessment in Education.* 4(3), 339-351.

Herrlitz, W., Schmitz-Schwamborn, G., Veldenz-Dunne, M., & Vijgen, M. (2004). Handlungsorientierter Unterricht: Didaktisches Konzept. In Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht. Verfügbar unter: https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/daf_baustein1.pdf [Letzter Zugriff: 10.01.2023].

Helbig, G., & Buscha, J. (2013). Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin: Langenscheidt.

Heyd, G. (1991). *Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.

Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2010). The Conscientious Consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27(1), 53-64.

Ho, P. V. P., & Binh, N. T. (2014). The Effects of Communicative Grammar Teaching On Students' Achievement of Grammatical Knowledge And Oral Production. *English Language Teaching,* 7(6), 74-86.

Holec, H. (1985). *On autonomy. Some elementary concepts.* In: Riley, Philip (Hrsg.): Discourseand learning. London: Sage.

Hölscher, P. Piepho, H. & Roche, J. (2006). *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*. Paderborn: Finken Verlag.

Hu, A., Caspari, D., Grünewald, A., Küster, L., Nold, G., Vollmer, H. J., & Zydatiß, W. (2008). Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen-Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung,* 19(2), 163-186.

Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Janikova, V. (2012). Prinzipien eines Sprachunterrichts im Wandel der Zeit. *Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache*, 5(2), 109-118.

Jank, W. & Meyer, H. (1994). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Johnson, B., & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.

Johnson, L. (2021). Using focus groups in applied urban research. In Y. Xiao & L. Zhang (Eds.), *Methods in urban analysis* (pp. 87–103). Singapore: Springer Singapore.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.

Jones, J. (2006). Foreign Languages in the primary school in England: *a new pupil learning continuum Francophonie, 5(31),* 3-7.

Jones, L. (1992). *Communicative grammar practice: activities for intermediate students of English: student's book.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kaikkonen, P. (1997). Fremdverstehen durch schulischen Fremdsprachenunterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 24(1), 78-86.

Kaikkonen, P. (2002). Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache,* 29(1), 3-12.

Kane, M. (2010). Validity and fairness. *Language testing,* 27(2), 177-182.

Karakoç-Keskin, E. (2023). Yapay Zekâ Sohbet Robotu Chatgpt Ve Türkiye İnternet Gündeminde Oluşturduğu Temalar. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 7(2), 114-131.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler.* Ankara: Nobel Yayın.

Kaya, Z. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Khamkhien, A. (2010). Teaching English Speaking and English Speaking Tests in the Thai Context: A Reflection from Thai *Perspective. English Language Teaching*, 3(1), 184- 190.

Kitzinger, J. (1994). "The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants", *Sociology of Health and Illness,* 16(1), 103-121.

Klafki, W. (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Berlin*:* Beltz Verlag.

Kleppin, K. (2015). Prüfen und Evaluieren mündlicher Kompetenzen im DaF-Unterricht. *In: Die deutsche Sprache im Gespräch und in simulierter Mündlichkeit,* (1)16, 129-145.

Klippel, F. (2016). Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. Sechste Auflage.* Tübingen & Basel: A. Francke Verlag, 315-320.

Kniffka, G., & Siebert-Ott, G. (2010). *Deutsch als Zweitsprache*. München: Reinhardt UTB.

Koch, B., Köker, A., & Störtländer, J. C. (2016). Die bildungstheoretische Didaktik und die kritisch-konstruktive Didaktik. In: Porsch R, (Eds.) *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr-und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Münster: Waxmann.

Köksal, H. (2008). Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Zum Einfluss der ersten Fremdsprache zur zweiten Fremdsprache. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 69-88.

Köksal, H. ve Yılmaz, D. (2024). Yabancı Dil Eğitiminde Yapay Zeka Uygulamalarına Yönelik Bir Doküman İncelemesi, içinde: H. Asutay, S. Akol Göktaş, B. Arabacı Candan & R. Şentürk (Ed.) *Trakya Germanistik Araştırmaları, Cilt 3, Dil ve Eğitiminde Yapay Zeka*, (ss. 1-14), Trakya Üniversitesi Yayınevi: Edirne.

Königs, G. (2014). War die Lernerorientierung ein Irrtum? Der Fremdsprachenlehrer im Kontext der Sprachlehrforschung. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 43(7), 66-80.

Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Kleinbub, I., Schiefele, C., & Jeuk, S. (2023). *Sprachbewusstheit und Grammatikunterricht*. In I. Kleinbub, C. Schiefele & S. Jeuk (Hrsg.), Sprachbewusstheit: Perspektiven aus Forschung und Didaktik (S. 225–273). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kovbasyuk, L. (2022). Interaktion in Breakout-Räumen im DaF-Unterricht. In S. Rösler, A. Marx & N. Würffel (Hrsg.), *Befähigung zu grenzenloser Kommunikation: Ansätze–Methoden–Verfahren* (S. 171–187). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Kranert, M. (2013). Korrigieren, Prüfen und Testen im Fach Deutsch als Fremdsprache. Ein kurzer Leitfaden. Verfügbar unter: https://tinyurl. com/yak62rb3 [Letzter Zugriff: 17.09. 2023].

Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy. An Overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.

Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Newyork: Sage.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA: Text, Audio, and Video*. Berlin: Springer.

Kumar, R. (2011). *Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Edge Akademi.

Kunnan, A. J. (2010). Test fairness and Toulmin's argument structure. *Language Testing,* 27(2), 183-189.

Knauf, T. (2008). *Einführung in die Grundschuldidaktik: Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe.* Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D. & Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve Değerlendirme/Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme.* Ankara: Pegem Akademi.

Law, B., & Eckes, M. (1995). *Assessment and ESL*. Winnipeg: Peguis Publishers.

Leskovec, M. (2021). Die Einstellung der DaF-Lehrenden zur Grammatik im Daf-Unterricht am Beispiel slowenischer Abiturprüfender. *Vestnik Za Tuje Jezike,* 13(1), 481-500.

Leupold, E. (2007). *Französisch unterrichten: Grundlagen – Methoden – Anregungen*. Leipzig: Klett-Kallmeyer.

Li, L., Gao, F., & Guo, S. (2020). The effects of social messaging on students' learning and intrinsic motivation in peer assessment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(5), 750–760.

Li, S. (2020). Research on the Exploration and Reflection of Foreign Language Teaching Based on "Artificial Intelligence+ Education" in the Big Data Era. In 2021 2nd International Conference on Big Data Economy and Information Management (BDEIM), 354-357.

Li, Z. G., & Song, M. Y. (2007). The relationship between traditional English grammar teaching and communicative language teaching. *Online Submission,* 4(1), 62-65.

Liao, L. (2023). Artificial Intelligence-Based English Vocabulary Test Research on Cognitive Web Services Platforms: User Retrieval Behavior of English Mobile Learning. *International Journal of e-Collaboration (IJeC),* 19(2), 1-19.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Lundquist-Mog, A. & Widlok. B. (2015). *DaF für Kinder.* Berlin: Klett Sprachen.

Madsen, H. S. (1983). *Techniques in Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Malmir, A. (2020). The effect of interactionist vs. interventionist models of dynamic assessment on L2 learners' pragmatic comprehension accuracy and speed. *Issues in Language Teaching,* 9(1), 279-320.

Maragkaki, I. (2021). *Dynamic assessment of receptive vocabulary and phonology of preschool children with German as a second language* (Doktorarbeit). Universität Genf.

Margaryan, A. (2008). states peer evaluation is valid and practical innovation: A three-component approach. *Journal of Workplace Learning,* 20(6), 400-415.

Martinez, H. (2016). *Lernerperspektive und Lernerorientierung*. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. Sechste Auflage*. Tübingen & Basel: A. Francke Verlag.

MEB, (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf [Letzter Zugriff: 13.02.2023].

Mesleki Yeterlilik Kanunu (MYK), (2015). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dair Tebliğ https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Enqa/TYC_teblig_Tr.pdf [Letzter Zugriff: 13.02.2023].

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Mockenhaupt, A. (2021). Grundlagen der Künstlichen Intelligenz (KI). In S. Reinhart, A. Sauer & M. Lütjen (Hrsg.), *Digitalisierung und Künstliche Intelligenz in der Produktion: Grundlagen und Anwendung* (S. 47–92). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (189–208). Thousand Oaks, CA: Sage.

Müller, J., & Weigand, H. (2020). Peer assessment and its impact on motivation in second language learning. *Journal of Applied Linguistics,* 15(3), 245-268.

Neuland, E., & Peschel, C. (2013). *Mehrsprachigkeit in der Schule. In Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: Metzler.

Neuner, G., & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des Fremdsprachenunterrichts.* Berlin: Langenscheidt.

Nation, I. S. P. (2007). The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 2–13.

Neuner, G., Krüger, M. & Grewer, U. (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht.* Berlin: Langenscheidt.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.

OpenAI, (2023). Verfügbar unter: https://openai.com/ [Letzter Zugriff: 13.10.2023]

Özdemir, A. (2021). *Der Einfluss der Dynamischen Leistungsmessung und–Bewertung auf die Mediationsbedürfnisse der türkischen DaF-Lernenden im Kontext der Zielsprachlichen Textproduktion.* (Doktorarbeit).

Özturan, T. (2022). *The impact of dynamic assessment on English language learners' writing skill* (Dissertation). Hacettepe Universität.

Öztürk, N. (2011). *Formen und Verfahren der Leistungsfeststellung im frühsprachlichen Deutschunterricht der Grundschule* (Magisterarbeit). Universität Gazi.

Özuslu, N. (2018). *An evaluation of the performance assessment component of an EFL preparatory school program* (Magisterarbeit). Universität Gazi.

Pasat, L. (2020). Vorteile Und Grundprinzipien Der Vermittlung Der Kommunikativen Grammatik Im DaF-Unterricht. *Calitate în educație - imperativ al societății contemporane*, 8(2), 210-214.

Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. Health Services Research, 34(5), 1189–1208.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative Research & Evaluation Methods (3rd ed.). Newyork: Sage Publications.

Pavlik, V. J. (2023). Collaborating With Chatgpt: Considering The İmplications Of Generative Artificial İntelligence *For Journalism and Media Education. Journalism & Mass Communication Educator,* 78(1), 84-93.

Pignot-Shahov, V. (2012). Measuring L2 receptive and productive vocabulary knowledge. *Language Studies Working Papers*, 4(1), 37-45.

Poehner, M. E. (2009). Group dynamic assessment: Mediation for the L2 classroom. *TESOL Quarterly*, 12(4), 471–491.

Poehner, M. E., & Lantolf, J. P. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 9(3), 233-265.

Purpura, J. E. (2004). *Assessing grammar.* Cambridge: Cambridge University Press.

Rahman, S., & Majumder, M. (2014). Is it assessment of learning or assessment for learning? *South East Asia Journal of Public Health*, 4(1), 72-74.

Rampillon, U. (2003). Autonomes Fremdsprachenlernen – Wege zu einer veränderten Lernkultur. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch,* 37(66), 4–11.

Rea-Dickins, P. & Gardner, S. (2000). ‘Snares and silver bullets: disentangling the construct of formative assessment. *Language Testing,* 17(2), 215-243.

Rezayat, E., & Bavali, M. (2016). The Effect of Dynamic Assessment of Language Learning: A Review of Literature. *Journal of Studies in Learning and Teaching English,* 5(1), 35-53.

Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today.* Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. & Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.

Rieck, K. (2011). Kennzeichen guter Aufgaben. In: R. Demuth, G. Walther & M. Prenzel (Hrsg.), *Unterricht entwickeln mit SINUS: 10 Module für den Mathematik- und Sachunterricht in der Grundschule* (S. 24–32). Klett Kallmeyer.

Riemer, C. (2015). Da war doch mal was – Lernerorientierung! Wissen wir bereits genug über die Lernenden? In S. Hoffmann & A. Stork (Hrsg.), *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik.* Tübingen: Narr.

Rogina, I. (2007). Neue Wege im Grammatikunterricht – am Beispiel italienischer Universitäten. In C. Taylor (Hrsg.), *Aspetti della didattica e dell'apprendimento delle lingue straniere. Contributi dei collaboratori del Centro linguistico d'Ateneo, Dipartimento di scienze del linguaggio, dell'interpretazione e della traduzione* (S. 29–42). Trieste: Edizioni Università di Trieste.

Roche, J., & Terrasi-Haufe, E. (2017). *Handlungsorientierter Unterricht an beruflichen Schulen in Bayern*. München: Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst.

Rösler, D. & Würffel, N. (2020). *Lehr-und Lernmedien*. Berlin: Langenscheidt.

Russell, M., & Airasian, P. (2008). Designing, administering, and scoring achievement tests. In *Classroom assessment: Concepts and applications* (144–175). McGraw-Hill.

Şahin, Ç., & Çepni, S. (2012). Effect of different teaching methods and techniques embedded in the 5E instructional model on students' learning about buoyancy force. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, 4*(1), 111–124.

Şahin, S. (2008). An application of peer assessment in higher education. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET,* 7(2), 5-10.

Şahin, S. (2019). *An analysis of English language testing and evaluation course in English language teacher education programs in Turkey: Developing language assessment literacy of pre-service EFL teachers* (Dissertation). Middle East Technical University.

Salom, D., & Dualde, J. V. (2016). Student assessment of oral presentations in German as a Foreign Language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228(12), 656-661.

Samad, I. S., & Ismail, I. (2020). Elsa speak application as a supporting media in enhancing students' pronunciation skill. *Majesty Journal*, 2(2), 1–7.

Saraç, H., & Bayrak, N. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı 5E modelinin aşamalarını anlama düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (34),* 70–89.

Saydı, T. (2013). Avrupa Birliği vizyonuyla iki dillilik, çok dillilik ve eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 6(28), 269-283.

Schart, M., & Legutke, M. (2023). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung.* Berlin: Langenscheidt.

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.

Schröder, H. (2002). *Lernen – Lehren – Unterricht*. Oldenburg: Oldenburg Verlag.

Schütze, B., Souvignier, E., & Hasselhorn, M. (2018). Keyword—Formative assessment. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(2), 697-715.

Schwab, G., Hoffmann, S., & Schön, A. (2017). Von der Interaktion zum Unterrichtsdiskurs. In G. Schwab, S. Hoffmann & A. Schön (Hrsg.), *Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Beiträge aus der empirischen Forschung* (S. 7–16). Münster: LIT Verlag.

Selçuk, M., & Uçar, T. (2023). *İkinci / yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Eğitim Yayınevi.

Şemin, İ. (2001). Ölçme-Değerlendirmede Temel İlkeler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi,* Özel Sayı, 95-105.

Şentürk, R. (2021). *Grammatik in Texten am Beispiel von Tempus: Eine Aktionsforschung für Deutschlehramtskandidaten in der Türkei*. (Magisterarbeit). Trakya University.

Şentürk, R. (2023). Die Rolle Künstlicher Intelligenz beim Deutsch als Fremdsprachenlernen: Eine Untersuchung am Beispiel von ChatGPT. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 11(2), 405-430.

Seyhan-Yücel, M. (2019). Auswirkungen von Prüfen, Testen und Evaluieren im DaF-Unterricht. In T. Balcı, A. O. Öztürk & E. Serindağ (Hrsg.), *Schriften zur Sprache und Literatur III*. London: IJOPEC Publication Limited.

Silver, C., & Lewins, A. (2014). Using Software in Qualitative Research: A Step-by-Step Guide. London: Sage Publications.

Spratt, M. (2005). Washback and the classroom: the implications for teaching and learning of studies of washback from exams. *Research,* 9(1), 5–29

Stegmann, K., Wecker, C., Mandl, H., & Fischer, F. (2018). Lehren und Lernen mit digitalen Medien: Ansätze und Befunde der empirischen Bildungsforschung. In H. Reinders, E. Wild & J. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 967–988). Wiesbaden: Springer VS.

Stiggins, R. J. (2002). Assesment crisis. The Absence of assessment for Learning. *Phi Delta Kppan*, 83(4), 758-766.

Stockmann, R. (2004). *Was ist eine gute Evaluation? Einführung zu Funktionen und Methoden von Evaluationsverfahren* (CEval-Arbeitspapier Nr. 9). Saarbrücken: Universität des Saarlandes.

Storch, G. (2008). *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. München: Fink Verlag.

Stoynoff, S. (2012). Fairness in language assessment. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Sundari, H. (2017). Classroom interaction in teaching English as foreign language at lower secondary schools in Indonesia. *Advances in language and Literary Studies*, 8(6), 147-154.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Tassinari, M. (2010). Checklisten zu Lernerautonomie: Erfahrungen mit der Selbsteinschätzung. *Profil*, 1(2), 119-142.

Taskıran, A., & Goksel, N. (2022). Automated feedback and teacher feedback: Writing achievement in learning English as a foreign language at a distance. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 23(2), 120-139.

Taylor, L. (2005). Washback and impact. *ELT Journal, 59(2)*, 154-155.

Tekin, H. (1977). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Mars Matbaası.

Telc. (2022). Telc Sprachprüfungen. https://www.telc.net/ (Zugriff am 21. April 2025).

Trautmann, M., & Wischer, B. (2020). *Theoriebildung im Diskursfeld Heterogenität*. In M. Trautmann & B. Wischer (Hrsg.), Theoriebildung im Diskursfeld Heterogenität: Herausforderungen und Perspektiven für Schule und Lehrerbildung (S. 7–18). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Thonhauser, I. (2012). Die Aufgaben- und Handlungsorientierung und der gymnasiale Fremdsprachenunterricht. *Gymnasium Helveticum*, (2)5, 14-16.

Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. London: Longman.

Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of educational Research*, 68(3), 249-276.

Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20-27.

Trochim, W. M. K., & Donnelly, J. P. (2008). *The research methods knowledge base* (3rd ed.). Mason, OH: Atomic Dog/Cengage Learning.

Tuğlu, Y. (2024). *Türkiye'de Almanca Eğitimi: Yapay Zekâ ve Gelecek Perspektifi*. In H. Asutay, S. Akol-Göktaş, B. Arabacı-Candan & R. Şentürk (Hrsg.), Trakya Germanistik Studien. Band 3: Künstliche Intelligenz in der Sprache und Bildung (S. 145–161). Trakya Üniversitesi Yayınevi.

Tüm, G. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gücü ve geleceği. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, *7*(1), 1–20.

Türnüklü, A. (2000). Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 24(5), 543-559.

Uslu, Z. (2006). Almanca Öğretmenliği lisans programına ilişkin öğrenci görüşleri ışığında 2006-2007 öğretim yılında yapılan değişikliklerin değerlendirilmesi: Dicle üniversitesi örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(32), 169-185.

Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Uyanık, A. (2019). Ein Bewertungsmodell für die Leistungsmessung der Schreibkompetenz im Aufsatzunterricht der DaF Lernenden. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (41), 74-83.

Ünal, A. (2021). *An implementation of computerized dynamic assessment on reading comprehension in a Turkish EFL setting* (Magisterarbeit). Gazi Universität.

Vattøy, K. D., & Smith, K. (2019). Students' perceptions of teachers' feedback practice in teaching English as a foreign language. *Teaching and Teacher Education,* 8(2)5, 260-268.

Veličková, J. (2019). Selbstevaluation als relevante Komponente der Identität und des Selbst (Konzepts) der Lernenden im Fremdsprachenunterricht. Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache, 12(1), 19-30. Verfügbar unter: https://www.academia.edu/30503745/A_flexible_framework_for_task_based_learning_An_overview_of_a_task_based_framework_for_language_teaching [Letzter Zugriff:06.06.2023].

Vollmer, H. (2006). Kompetenzaufgaben als Forschungs- und Evaluationsinstrument. Statement zur 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachensunterrichts. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe* (244–255). Tübingen: Narr.

Walkowska, K. (2018). Interkulturelles Lernen und Lehren im Fremdsprachenunterricht–warum, wozu und wie?. In Forum Filologiczne Ateneum (Vol. 6, No. 1, pp. 187-202). Ateneum-Akademia Nauk Stosowanych w Gdańsku.Werner (Hrsg.), Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 85-116.

Wannemacher, K., & Bodmann, L. (2021). *Künstliche Intelligenz an den Hochschulen: Potenziale und Herausforderungen in Forschung, Studium und Lehre sowie Curriculumentwicklung*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation: An evidence-based approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Wilder, M., & Shuttleworth, P. (2005). Cell inquiry: A 5E learning cycle lesson. *Science Activities*, *41*(4), 37–43.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in educational evaluation*, 37(1), 3-14.

Wiliam, D. (2013). Assessment: The bridge between teaching and learning. *Voices from the Middle*, 21(2), 15-20.

Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. Challenge and change in language teaching, 52-62. Verfügbar unter: https://www.academia.edu/30503745/A_flexible_framework_for_task_based_learning_An_overview_of_a_task_based_framework_for_language_teaching [Letzter Zugriff: 01.06.2023].

Würffel, N. (2020). Soziale Medien im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Potenziale und Herausforderungen. In C. Marx, B. Hufeisen, & M. Riemer (Hrsg.), *Deutschunterricht im digitalen Zeitalter: Herausforderungen und Perspektiven* (S. 217–231). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Xi, X. (2014). How Do We Go About Investigating Test Fairness? *Language Testing*, 27(2), 147-170.

Xia, Y. (2014). Language Theories and Language Teaching from Traditional Grammar to Functionalism. *Journal Of Language Teaching & Research*, 5(3), 559-565.

Xiaohong, W., & Yanzheng, W. (2021). The application of artificial intelligence in modern foreign language learning. In *Proceedings of the 2021 4th International Conference on Big Data and Education (ICBDE)* (34–37). New York, NY: ACM.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖK, (2023). Almanca Öğrentmenliği Lisans Programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Almanca_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf [letzter Zugriff:06.06.2023].

YÖKAK, (2023). Kurumsal Akreditasyon. Verfügbar unter: https://yokak.gov.tr/ [Letzter Zugriff: 01.01.2023].

Yu, L. Han, X. Du, & J. Yu, (2022). An oral English evaluation model using artificial intelligence method. *Mobile Information System*, 1(2), 1-8.

Zehner, F. (2019). Künstliche Intelligenz in der Bildung. Ihr Potenzial und der Mythos des Lehrkraftroboters. *Schulmanagement*, 38(169), 6-30.

Zifonun, G., Hoffmann, L., Strecker, B., & Müller, J. E. (1997). *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin: De Gruyter.

Zhai, X. (2022). ChatGPT User experience: Implications for education. Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=4312418 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4312418. (Letzter Zugriff: 20.02.2025).

Zhang, D., Hoang, T., Pan, S., Hu, Y., Xing, Z., Staples, M., & Quigley, A. (2023). *Test-takers have a say: Understanding the implications of the use of AI in language tests* (arXiv:2307.09885). arXiv.

Zhang, X. (2020). The application research of artificial intelligence and big data analysis technology in university foreign language teaching. *Journal of Physics: Conference Series, 1684*(1), 012024.

Zhang, Y. (2020). The application of artificial intelligence in foreign language teaching. In *Proceedings of the 2020 International Conference on Artificial Intelligence and Education (ICAIE 2020)* (40–42). Paris, France: Atlantis Press.

Anhang 1: Repräsentative Unterrichtsplanung der Hauptstudie

Unterrichtsplan
Ort: Online
Datum: 14.02.2025, Fach: Kommunikativer Grammatikunterricht, Dauer: 50 Min.
Lernziele:

- den Dialog hören und den Text genau lesen und verstehen, die Verwendung von Wunschsätzen sowohl im Text als auch Dialog identifizieren
- die richtigen Formen der Modalverben und sein/haben im Konjunktiv II korrekt ergänzen
- die Aussagen und Bitten (noch) freundlicher schreiben

Zeit	**Teillernziel**	**Lernaktivität**	**Sozial- und Arbeitsform**	**Lernmaterial**	**Lehreraktivität**	**Evaluation**
20 Min	den Dialog und den Text lesen, Konjunktiv-II Sätze in Texten erkennen	TN (Teinehmende) lesen den Dialog und den Text. Dann TN identifizieren die Wunschsätze und geben für jeden eine kurze Erklärung.	Einzelarbeit	Dialog, Text Tabelle	Der Lehrer erklärt die Aufgabe und unterstützt die TN. Nach der Aufgabe diskutiert der Lehrer die Regeln für Konjunktiv-II im Plenum.	Selbst-Evaluation, Kontrollliste
15 Min	die richtigen Formen der Modalverben und sein/haben im Konjunktiv II korrekt ergänzen	Die TN füllen die Lücken in jedem Satz mit der richtigen Form des Konjunktiv II	Einzelarbeit	Arbeitsblatt	Der Lehrer unterstützt die TN.	Selbst-Evaluation
15 Min	die Aussagen und Bitten (noch) freundlicher schreiben	Die TN schreiben die Aussagen freundlicher in der Form des Konjunktiv II um.	Gruppenarbeit	Arbeitsblatt	Der Lehrer unterstützt die TN.	Peer-Evaluation

Aufgabe 1: **Hören** Sie den Dialog und lesen den Text aufmerksam durch und **markieren** Sie die darin enthaltenen Wunschsätze. **Sammeln** Sie alle **identifizierten** Wunschsätze und **klassifizieren** Sie diese in die vorgesehene Tabelle.
Sozialform: Einzelarbeit (20 Min.)



Etwas im Restaurant bestellen!

Kellner: Guten Abend! Herzlich willkommen in unserem Restaurant. Hätten Sie schon eine Wahl getroffen?
Kunde: Guten Abend! Ja, ich hätte gerne die Spaghetti Bolognese, bitte.
Kellner: Selbstverständlich, und für Sie?
Kunde: Ich hätte gerne das Steak mit Pommes, bitte.
Kellner: Sehr wohl, ich werde das sofort für Sie aufnehmen. Würden Sie etwas zu trinken dazu?
Kunde: Ja, ich würde gern bitte ein Glas Rotwein nehmen.
Kellner: Ein Glas Rotwein, verstanden. Und für Sie?
Kunde: Ich nähme eine Flasche Mineralwasser, bitte.
Kellner: Natürlich, ich brächte Ihnen sofort die Getränke. Hätten Sie noch weitere Wünsche?
Kunde: Nein, das ist alles. Vielen Dank!
Kellner: Bitte schön, ich bringe Ihnen Ihr Essen und Ihre Getränke gleich. Einen angenehmen Abend noch!
Kunde: Ihnen auch, vielen Dank!

Sammeln-Ordnen-Systematisieren		
Sammeln Strukturen werden im Text identifiziert.	**Ordnen** Formale Ähnlichkeiten und Unterschiede werden erkannt und sortiert.	**Systematisieren** Strukturen in den gesammelten Beispielen werden bewusst gemacht (Regel)
z.B.- „Hätten Sie schon eine Wahl getroffen?“ …	Kategorien - Höfliche Fragen …	- Verbform Konjunktiv II spezifische Formen: -Haben -> hätte -Hätten+V3 (Tempus: perfekt) …

a) **Erstellen** Sie die zwei Regelkasten für Konjunktiv II! **Vergleichen** Sie Ihre Regelkästen mit einem Partner und diskutieren Sie mögliche Unterschiede.
Sozialform: Einzelarbeit (5 Min.)

	Konjunktiv II			**Im Allgemeinen würde-Form**
	finden	**sein**	**haben**	
1.Ich				
2.Du				
3.Er/sie/es				
4.Wir				
5.Ihr				
6.Sie/sie				

	Konjunktiv II Modalverben			
	können	**müssen**	**sollen**	**dürfen**
1.Ich				
2.Du				
3.Er/sie/es				
4.Wir				
5.Ihr				
6.Sie/sie				

b) **Ergänzen** Sie sein/haben und die Modalverben im Konjunktiv II[27].
Sozialform: Einzelarbeit (5 Min.)
1. Wenn wir Sport machen **würden** (werden), dann **wären** (sein) wir gesünder.
2. Du _____ (sollen) mehr Gemüse essen.
3. Wenn ich mehr Zeit _____ (haben), _____ (werden) ich gern kochen.
4. Sie _____ (dürfen) eigentlich nichts mehr essen, was Zucker hat.
5. Ihr _____ (sollen) jeden Tag etwas Obst zum Frühstück essen.
6. Wenn Paul _____ (wollen), _____ (können) er schnell drei Kilo abnehmen.
7. Wenn ich essen _____ (dürfen), was ich _____ (wollen), dann _____ (werden) ich den ganzen Tag nur Käse essen.
8. Frau Stamm, Sie _____ (sollen) mit dem Rauchen aufhören.

c) **Schreiben** Sie die Aussagen und Bitten (noch) von 1- bis 5 freundlicher. Jede Gruppe schreibt den Rest die möglichen unhöflichen 5 Aussagen. Dann tauschen die Gruppen die Plätze und formulieren die von der vorherigen Gruppe geschriebenen Sätze höflicher um. Vergleichen Sie die freundlichen Formulierungen und besprechen Sie mögliche Verbesserungen[28].

Sozialform: Gruppenarbeit (10 Min.)

Aussagen	**freundlicher☺**
1. Hör auf zu weinen.	Könnten Sie aufhören, zu weinen bitte?
2. Gib mir die Butter.	
3. Lass mich in Ruhe!	
4. Ich nehme Fisch mit Pommes.	
5. Koch endlich mal für uns, wenn du überhaupt Zeit dafür hast.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

[27] Quelle: Berliner Platz 2 Neu, S. 1.
[28] Quelle: Berliner Platz 2 Neu, S. 1.

Selbst-Evaluationsbogen **Name/Nachname:** **Datum:**		
Fähigkeit **Ich kann jetzt ….**	**Selbstbewertung** **(1-5)**	**Begründung**
den Dialog hören und verstehen, die Wunschsätze im Dialog identifizieren und klassifizieren. ☐☐		
den Text lesen und verstehen, Wunschsätzen im Text identifizieren und klassifizieren.		
identifizierten Wunschsätzen erklären.		
Regeln zum Thema „Konjunktiv II“ im Text sammeln, ordnen und systematisieren.		
die unhöflichen Bitten freundlicher umwandeln. ☐☐		
höfliche Fragen mit Modalverben formulieren.		
höfliche Bitten mit „würden“ formulieren.		
die unvollendeten Sätze im authentischen Text mit Konjunktiv II ergänzen. ✏		

Bewertungsschlüssel:
1: Unzureichend ☹☹
2: Grundlegend☹
3: Fortgeschritten☺☺☺
4: Sehr gut☺☺☺☺
5: Hervorragend☺☺☺☺☺

Bemerkungen / Kritik / Vorschläge:

Das habe ich gelernt (Was habe ich gut verstanden? Was ist mir leichtgefallen?):

Das muss ich noch üben Was habe ich noch nicht so gut verstanden bzw. was ist mir schwergefallen? ⊗:

Peer-Evaluationsbogen
Bewertet von:
Name/Nachname:
Datum:

Fähigkeit **Er/Sie kann jetzt ….**	**Peerbewertung (1-5)**	**Begründung**
Wunschsätzen im Dialog identifizieren und in die entsprechende Tabelle klassifizieren.		
Wunschsätzen im Text identifizieren und in die entsprechende Tabelle klassifizieren.		
identifizierten Wunschsätzen erklären. ✍		
Regeln zum Thema Konjunktiv II entdecken und systematisieren.		
Aussagen freundlicher umformulieren. ☐☐		
die Konjunktiv-II-Formen von sein/haben und Modalverben korrekt anwenden. ✓		
höfliche Bitten formulieren, indem er/sie die Formen von "würde" korrekt verwendet. ✍		
Aussagen und Bitten in einer höflicheren Formulierung präsentieren, indem er/sie geeignete Höflichkeitsformen und höfliche Ausdrücke verwendet. ☐☐		
den Konjunktiv II verwenden, um höfliche Bitten und Wünsche auszudrücken. ✨		

Bewertungsschlüssel:
1: Unzureichend ☹☹
2: Grundlegend☹
3: Fortgeschritten☺☺☺
4: Sehr gut☺☺☺☺
5: Hervorragend☺☺☺☺☺

Zusätzliche beobachtete Studentenleistung („Was findest du besonders gut an deinem Partner?“ oder „Gibt es etwas, was er/sie besonders gut gemacht hat?)

Bemerkungen / Kritik / Vorschläge :

✓

Kontrollliste für Lehrer
Bewertet von:
Name/Nachname:
Datum:

Kriterium	**Ja (erfüllt)**	**Teilweise erfüllt**	**Nein (nicht erfüllt)**
1.Er/sie markierte die allen Wunschsätze im Text.	☐	☐	☐
2. Er/sie ordnete die allen Wunschsätze im Text.	☐	☐	☐
3. Er/sie hat die Regeln zur Konjunktiv II-Bildung entdeckt und systematisiert.	☐	☐	☐
4. Er/sie legte seine/ihre Lösungen klar und verständlich dar.	☐	☐	☐
5. Er/sie führte die Aufgabe ordentlich und sorgfältig durch.	☐	☐	☐
6. Er/sie formulierte die unhöflichen Bitten freundlicher um.	☐	☐	☐
7. Er/sie formulierte höfliche Fragen mit Modalverben.	☐	☐	☐
8. Er/sie formulierte höfliche Bitten mit „würden“.	☐	☐	☐
9. Er/sie ergänzte die unvollendeten Sätze im Konjunktiv II.	☐	☐	☐

Bemerkungen zur besonderen Leistung oder Auffälligkeiten im Lernverhalten der Studenten ✍□:

Bemerkungen / Kritik / Vorschläge :

Anhang 2: Feldnotizen von der Fachexpertin

Feldnotiz 1: „Pilotstudie“[29]
Datum: 22. Mai 2024
Uhrzeit: 16:00-17:00
Ort: Trakya Universität, Fakultät für Erziehungswissenschaften, Raum TUH
Umgebung: Der Raum ist hell erleuchtet. Es gibt etwa 15 Stühle mit Armlehnen für jeden Studierenden. An der vorderen Wand befindet sich ein großes Whiteboard mit einem Grammatikthema darauf. Der Raum ist für die Studierenden geeignet, um effektiv miteinander zu kommunizieren.
Teilnehmer:

- **wissenschaftlicher Berater:** Herr Şentürk, Mitte 30, energisch und engagiert.
- **Studierende:** 14 Studierenden im Alter von 19 bis 22 Jahren, gemischte Herkunft, überwiegend weiblich

Aktivität: Herr Şentürk führt die Studierenden in eine Unterrichtsstunde zum entdeckenden Lernen der deutschen Grammatik ein. Die Studierenden sollen die Regeln der deutschen Grammatik selbstständig entdecken, anstatt sie direkt gelehrt zu werden. Zu diesem Zweck wurden verschiedene Arten von Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit eingesetzt. Am Ende haben Studierende eine Selbst- und Partnerevaluation über die Aktivität vorgenommen. Nächste Woche wird Feedback den Studierenden gegeben.
Arbeitsblätter: Jeder Studierende erhält ein Arbeitsblatt mit verschiedenen Sätzen, Texten, Dialogen und verschiedenen Aufgaben, die unterschiedliche Sozialformen erfordern. Die Sätze variieren in ihrer Struktur und enthalten grammatikalische Phänomene (z.B. Modalverben in Konjunktiv II, höffliche Fragen und Bitten mit könnten und würden usw.).
Klärung und Vertiefung: Herr Şentürk fasste das Thema zusammen und korrigierte, wo nötig ist. Er ergänzte und vertiefte die gefundenen Regeln, um Missverständnisse auszuräumen. Falls es erforderlich ist, werden die Anweisungen von Herrn Şentürk nochmals erläutert. Die Fragen der Studierenden wurden sorgfältig beantwortet. Er nutzte die Tafel, um die Regel zur Satzstellung im Konjunktiv II zu verdeutlichen.
Zusammenfassung:
Das entdeckende Lernen der deutschen Grammatik war eine effektive Methode, um Studierende aktiv in den Lernprozess einzubeziehen. Man geht davon aus, dass die Studierenden die Grammatikregeln besser verstehen, wenn sie sie selbst entdecken, als wenn sie sie im klassischen Unterricht lernen. Obwohl einige Herausforderungen sichtbar wurden, insbesondere bei schwächeren Studierenden, war die Methode insgesamt erfolgreich und förderte sowohl das Verständnis als auch die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden. Es ist nützlich für die Studierenden, sich selbst und ihre Partner zu bewerten und ihre Fehler bzw. ihre Schwächen und Stärken zu erkennen. Herr Şentürks Rolle als Moderator war entscheidend für den Erfolg der Pilotstudie.

[29] Es wurde von der Fachexpertin Doç. Dr. Selma Akol Göktaş hergestellt.

Feldnotiz: „Pilotstudie "[30]
Datum: 29. Mai 2024
Uhrzeit: 14:00-16:00
Ort: Trakya Universität, Fakultät für Erziehungswissenschaften, Raum TUH
Beobachtungen:
Umgebung: Der Raum ist hell erleuchtet. Es gibt etwa 15 Stühle mit Armlehnen für jede Studierenden. An der vorderen Wand befindet sich ein großes Whiteboard mit einem Grammatikthema darauf. Der Raum ist für die Studierenden geeignet, um effektiv miteinander zu kommunizieren.
Teilnehmer:

- **wissenschaftlicher Berater:** Herr Şentürk, Mitte 30, energisch und engagiert.
- **Studierende:** 14 Studierenden im Alter von 19 bis 22 Jahren, gemischte Herkunft, überwiegend weiblich, dieselben Studierenden wie in der ersten Pilotstudie

Aktivität: Die Studierenden präsentieren die Plakate, die sie in Partnerarbeit zu den Grammatikregeln erstellt haben, die sie in der vorhergehenden Aktivität (in der ersten Pilotstudie) gelernt haben. In dieser Präsentation erzählen sie ihren Freunden*innen von einer Grammatikregel, die sie ausgewählt haben. In einer anderen Aktivität wechseln die Studierenden interaktiv die Partner im Klassenzimmer und halten sich gegenseitig Vorträge auf Deutsch (Türkisch, falls sie Schwierigkeiten haben) über ihre eigenen Themen. Die anderen Studierenden stellen ihre Fragen. Bei dieser Aktivität sind alle Studierenden gleichzeitig aktiv.
Arbeitsblätter: Jeder Studierende erhält ein Arbeitsblatt mit verschiedenen Sätzen, Texten, Dialogen und verschiedenen Aufgaben, die unterschiedliche Sozialformen erfordern. Gleichzeitig haben die Studierenden ihre Plakate in der Hand, die bereits selbst vorbereitet und präsentiert haben.
Klärung und Vertiefung: Herr Şentürk bat zunächst die Studierenden, die sich freiwillig gemeldet haben, ihre Poster vorzustellen. Alle Studierenden wechselten sich bei der Erstellung ihrer Plakatpräsentationen ab. Der Forscher leitete die Studierenden an und gab ihnen kleine Tipps, wenn sie Schwierigkeiten hatten. Wenn eine Aktivität abgeschlossen war, erklärte er genau den Studierenden anhand der Arbeitsblätter, die sie in den Händen hielten, was sie zu tun haben. Herr Şentürk korrigierte, wo nötig ist. Falls es erforderlich ist, werden die Anweisungen von Herrn Şentürk nochmals erläutert. Die Fragen der Studierenden wurden sorgfältig beantwortet. Er nutzte die Tafel, um die Regel zu verdeutlichen.
Zusammenfassung:
Das entdeckende Lernen der deutschen Grammatik war eine effektive Methode, um Studierende aktiv in den Lernprozess einzubeziehen. Man geht davon aus, dass die Studierenden die Grammatikregeln besser verstehen, wenn sie sie selbst entdecken, als wenn sie sie im klassischen Unterricht lernen. Obwohl einige Herausforderungen sichtbar wurden, insbesondere bei schwächeren Studierenden, war die Methode insgesamt erfolgreich und förderte sowohl das Verständnis als auch die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden. Es ist nützlich für die Studierenden, sich selbst und ihre Partner zu bewerten und ihre Fehler bzw. ihre Schwächen und Stärken zu erkennen. Die Anweisung „Stelle deinem Freund eine Frage" ist sehr erfolgreich. Herr Şentürks Rolle als Moderator war entscheidend für den Erfolg der Pilotstudie.
zu berücksichtigende Punkte:
Wenn die Studierenden Schwierigkeiten mit den Beispielen haben, kann Herr Şentürk als Moderator sofort ein Beispiel an die Tafel schreiben. Anschließend kann er die Studierenden auffordern, anhand dieses Beispiels ein neues Beispiel zu bilden.

[30] Es wurde von der Fachexpertin Doç. Dr. Selma Akol Göktaş hergestellt.

Der Nutzung der Tafel sollte etwas Aufmerksamkeit geschenkt werden. Während der Arbeit an der Tafel sollten die von den Studierenden geschriebenen Beispiele sorgfältig überprüft werden. Wenn es einen Fehler gibt, den Studierende nicht bemerken, sollte Herr Şentürk darauf hingewiesen werden. Einige Fehler wurden an die Tafel geschrieben und nicht korrigiert. (z.B.: Würden Sie **B**itte ein Glass Wasser bringen? Dürfte ich einen Stift ausleic**h**en?)
Um zu überprüfen, ob die anderen Studierenden das Thema verstanden haben, können sie z. B. während der Plakatpräsentation aufgefordert werden, sofort ein Beispiel zu geben.

Anhang 3: Formular für Fokusgruppen-Interviews

Sehr geehrte Teilnehmerinnen und Teilnehmer,

ich möchte Ihnen im Voraus für Ihr Interesse an dieser Studie und für Ihre Zeit danken. Während des kommunikativen Grammatikunterrichts möchte ich die Auswirkungen verschiedener Bewertungsinstrumente auf Ihre kommunikativen Grammatikkenntnisse, Ihre Motivation, Deutsch zu lernen, und Ihre Einstellung zur Grammatik ermitteln. Ich würde gerne mehr über Ihre Gedanken über den Prozess und Ihre Einstellung zu der geplanten und durchgeführten Hauptstudie erfahren. Ihre Kommentare zusammen mit den folgenden Fragen werden einen wichtigen Beitrag zu meiner Studie leisten. Die Antworten auf die Fragen sind weder richtig noch falsch, und jede Antwort basiert auf Ihrer individuellen Erfahrung. Daher wird es dem Zweck der Studie am besten dienen, wenn Sie Ihre Meinung zu jeder Frage frei und ungezwungen äußern.

Die Dauer eines Interviews kann je nach Quantität und Qualität der Antworten des Teilnehmers variieren, dauert aber im Durchschnitt 40-45 Minuten. Während des Interviews werden die Daten mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet, und Ihre persönlichen Daten werden in der Analysephase nicht verwendet. Die erhobenen Daten werden für rein wissenschaftliche Zwecke verwendet und nicht an Dritte weitergegeben. Die Teilnahme an der Befragung ist völlig freiwillig. Hinweise für einen reibungslosen Ablauf:

- Bitte lassen Sie Ihre Mobiltelefone während des Gesprächs ausgeschaltet.
- Vermeiden Sie Verhaltensweisen, die Ihre Aufmerksamkeit ablenken könnten.
- Vergessen Sie nicht, dass Sie das Recht haben, die Worte eines anderen Kollegen zu kommentieren.

Nochmals vielen Dank für Ihre Unterstützung und Ihre Bereitschaft, an diesem Gespräch teilzunehmen.

Mit freundlichen Grüßen
Wiss. Mit. Rahim Şentürk
Trakya Universität

Fragen

1. Denken Sie, dass die Methoden, die zur Bestimmung Ihrer Leistung im kommunikativen Grammatikunterricht verwendet wurden, einen Einfluss auf Ihre Motivation, Deutsch zu lernen, hatten? Inwiefern?
2. Welche Bewertungsmethoden hatte im Besonderen den größten Einfluss auf Ihre Motivation, Deutsch zu lernen? Warum?
3. Wie wirken sich die Methoden zur Leistungsfeststellung im kommunikativen Grammatikunterricht auf Ihren Deutschlernprozess aus? Erläutern Sie dies an konkreten Beispielen!
4. Können Sie den kommunikativen Grammatikunterricht, der mit diesem Bewertungsmodell durchgeführt wurde, mit den Grammatikunterricht vergleichen, die Sie zuvor besucht haben?
5. Würden Sie die Verwendung der Bewertungsmethoden in zukünftigen Kursen empfehlen? Und warum? Würden Sie zu Beginn Ihrer beruflichen Laufbahn diese Art von Bewertungs- und Evaluierungsinstrumenten in Ihrem Unterricht einsetzen wollen? Welche und warum?
6. Wie haben die Bewertungsmethoden, die zur Ermittlung Ihrer Leistungen im kommunikativen Grammatikunterricht verwendet wurden, Ihre Einstellung zum Erlernen der deutschen Grammatik beeinflusst?

Anhang 4: Motivationsskala für Deutschlernen

Sehr geehrte Teilnehmerinnen und Teilnehmer,

die im Rahmen dieser Skala erhobenen Daten werden für meine Dissertation verwendet. Daher ist es von großer Bedeutung, dass Sie Ihre Einschätzungen ehrlich und offen mitteilen. Es genügt, wenn Sie bei jeder Aussage diejenige Zahl ankreuzen, die Ihrer Meinung nach am besten zutrifft.

Die Teilnahme an dieser Umfrage beruht auf Freiwilligkeit. Ihre Angaben und Antworten werden streng vertraulich behandelt, nicht an Dritte weitergegeben und ausschließlich zu Forschungszwecken verwendet. Bitte geben Sie daher weder Ihren Namen noch Ihre Adresse auf dem Fragebogen an.

Die nachfolgende Skala dient der Erfassung Ihrer Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache. Im Folgenden finden Sie Aussagen, die sich auf dieses Thema beziehen. Ich danke Ihnen im Voraus für das Ausfüllen der Skala. Die gewonnenen Daten werden sorgfältig analysiert, um Ihnen künftig ein besseres Lernerlebnis bieten zu können.

Auch an dieser Stelle möchte ich nochmals betonen: Ihre Daten bleiben absolut vertraulich und werden keinesfalls weitergegeben. Das Ausfüllen der Skala dauert etwa 5 Minuten. Vielen Dank, dass Sie sich dafür Zeit nehmen.

Wiss. Mit. Rahim Şentürk
Trakya Universität

Neden Almanca öğrenmek istiyorsun?

	Ölçek Maddesi	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Alman kültürünü önemsediğimden ve daha fazla bilgi edinmek istediğimden	☐	☐	☐	☐	☐
2	Almanca öğretmenim iyi olduğundan ve onu sempatik bulduğumdan	☐	☐	☐	☐	☐
3	Almanya'dan Alman arkadaşlar bulmak istediğimden	☐	☐	☐	☐	☐
4	Almanca öğrenmek beni mutlu ettiğinden	☐	☐	☐	☐	☐
5	Almanya'daki hayat tarzı hoşuma gittiğinden	☐	☐	☐	☐	☐
6	Almanca kelimeleri hızlı öğrendiğimden ve kolay hatırlayabildiğimden	☐	☐	☐	☐	☐
7	Almanca sayesinde daha iyi bir meslek şansım olacağını düşündüğümden	☐	☐	☐	☐	☐
8	Almanca öğrenmek benim için bir hobi olduğundan	☐	☐	☐	☐	☐
9	Almanca öğretmenimin benden memnun olmasını istediğimden	☐	☐	☐	☐	☐
10	Almanya'da üniversite okumak istediğimden	☐	☐	☐	☐	☐
11	Almanca dersleri nadiren sıkıcı olduğundan	☐	☐	☐	☐	☐
12	Almancayı kolay öğrendiğimi fark ettiğimden	☐	☐	☐	☐	☐
13	Almanca dersi benim için eğlenceli olduğundan	☐	☐	☐	☐	☐
14	Alman dili ve kültürü ilgimi çektiğinden	☐	☐	☐	☐	☐

Neden Almanca öğrenmek istiyorsun?

	Ölçek Maddesi	**Kesinlikle Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**
15	Almanca dersinde sınıfımdaki diğer arkadaşlarımdan daha iyi olmak istediğimden	☐	☐	☐	☐	☐
16	İleride büyük bir Avrupa seyahati planladığımdan	☐	☐	☐	☐	☐
17	Almanca dersinden iyi bir nota/yüksek bir puana ihtiyacım olduğundan	☐	☐	☐	☐	☐
18	Almanları sevdiğimden ve Almancayı sempatik bulduğumdan	☐	☐	☐	☐	☐
19	Almanca dersinde çok ilginç konular işlediğimizden	☐	☐	☐	☐	☐
20	Almanlarla daha fazla arkadaşlık kurmak istediğimden	☐	☐	☐	☐	☐

Anhang 5: Einstellungsskala für deutsche Grammatik

Sehr geehrte Teilnehmerinnen und Teilnehmer,

die mit dieser Skala gewonnenen Daten dienen als Grundlage für meine Dissertation mit dem Titel „Bewertung, Testung und Evaluation im kommunikativen Grammatikunterricht im Fach Deutsch“. Daher ist es von großer Bedeutung, dass Sie Ihre Einschätzungen ehrlich und aufrichtig abgeben. Es genügt, wenn Sie bei jeder Aussage diejenige Zahl ankreuzen, die Ihrer Meinung nach am besten zutrifft.

Die Teilnahme an der Umfrage erfolgt auf freiwilliger Basis. Ihre Angaben und Antworten werden streng vertraulich behandelt, nicht an Dritte weitergegeben und ausschließlich zu Forschungszwecken verwendet. Bitte geben Sie auf dem Fragebogen weder Ihren Namen noch Ihre Adresse an.

Die nachfolgende Skala zielt darauf ab, Ihre Einstellung zur deutschen Grammatik zu erfassen. Entsprechende Aussagen finden Sie im folgenden Abschnitt.

Einstellungen werden in der Regel als positive oder negative Bewertungen verstanden, die eine Person gegenüber einem bestimmten Objekt (z. B. einer anderen Person, einem Gegenstand, einem Ereignis usw.) äußert. Die Einstellung zur Grammatik beschreibt also die individuelle positive oder negative Bewertung sprachlicher Strukturen, Regeln und Funktionen.

Ich danke Ihnen bereits im Voraus für das Ausfüllen der Skala. Die erhobenen Daten werde ich sorgfältig analysieren, um Ihnen zukünftig ein noch besseres Lernerlebnis bieten zu können. Ihre Daten werden selbstverständlich absolut vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben.

Das Ausfüllen des Fragebogens wird etwa 5 Minuten in Anspruch nehmen. Vielen herzlichen Dank für Ihre Zeit und Unterstützung!

Wiss. Mit. Rahim Şentürk
Trakya Universität

	Ölçek Maddesi	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Bir dil öğrenilecekse, o dilin kuralları da öğrenilmelidir	☐	☐	☐	☐	☐
2	Almanca dilbilgisi öğretimi insanların Almanca öğrenme hevesini yok etmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Dilbilgisi öğretimi kaldırılmaksızın yabancı dil öğretiminde başarı sağlanamaz.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Karar alacak yetkide birisi olsam, Almanca dilbilgisi saatini en az düzeye çıkarırdım.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Dünyadaki tüm diller kurallardan oluştuğu için kuralların öğrenilmesi şarttır.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Ne zaman Almanca dilbilgisi dersinin adını duysam, huzursuz olurum.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Karar alacak yetkide birisi olsam, dilbilgisi öğretimini zorunlu hale getirirdim.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Dilbilgisi insanlarda yabancı dil öğrenmeye karşı önyargı oluşturur.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Dilbilgisi, Almancayı konuşmama faydası olmadığı için müfredattan kaldırılmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Almanca öğretmeni olsam, dilbilgisinin olmadığı bir öğrenme ortamı yaratırdım.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Almancanın yapı ve kurallarını çözebilmek insana haz verir.	☐	☐	☐	☐	☐

12	Dili eksiksiz ve profesyonel biçimde kullanmak etkili bir dilbilgisi öğretimine bağlıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Almanca dilbilgisi dersine harcadığım zamana acıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Karar alacak yetkide birisi olsam, programa Almanca dilbilgisi dersinin yerine daha etkili uğraşılar koyardım.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Almanca öğretimi, dilbilgisi dersi aracılığıyla çekilmez hale gelmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Almanca dilinin kurallar bütününü öğrendiğimde dil kullanımına hâkim olduğumu hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐

Anhang 6: Leistungstest für Grammatik

Aufgabenstellung: Folgen Sie bitte den Anweisungen und vervollständigen Sie die Prüfung, viel Erfolg.

Name:
Nachname:
Studentennummer:

Hiermit erkläre ich, dass ich an diesem Vortest mit eigenem Wille als Proband teilgenommen habe.
Ja ( ) Nein ( )

Inhalt

Seite	**Inhalt**	**Beschreibung**
2	Einleitung und Begrüßung	Persönliche Begrüßung und Einleitung zum Test.
2	Überblick zum Test	Zusammenfassung der Teststruktur und Ziele
3	Prüferblätter	Unterlagen für die Prüfer zur Durchführung des Tests
5-8	Teil I	Multiple-Choice-Aufgaben
9	Teil II	Richtig/Falsch- Aufgaben
10	Teil III	Lückentext
11	Lösungen	Lösungen für alle Testaufgaben

Vorwort

Liebe Deutschlehramtskandidaten,

herzlich willkommen zum Vortest „Thema Konjunktiv II“. Dieser Test zielt darauf ab, Ihre Kenntnisse in Bezug auf den Konjunktiv II auf B1 GER-Niveau zu überprüfen und zu diagnostizieren.

Bitte nehmen Sie sich ausreichend Zeit für die Bearbeitung der Aufgaben. Beachten Sie die Anweisungen sorgfältig und wählen Sie die korrekten Antworten aus. Der Test umfasst verschiedene Aufgabenformate, darunter Multiple Choice, Richtig/Falsch und einen Lückentext. Bitte markieren Sie Ihre Antworten deutlich auf dem Antwortblatt.

Viel Erfolg!

Überblick zum Test

GER-Niveau:	B1		
Zielgruppe:	**Deutschlehramtskandidaten**	**Zahl der Items**	**Benotung**
Aufgabentyp:	Multiple Choice	15	15 Items × 4 Punkte = 60 Punkte
	Richtig/Falsch	5	5 Items × 4 Punkte = 20 Punkte
	Lückentext	5	5 Items × 4 Punkte = 20 Punkte
Zahl der Aufgaben:	25 Aufgaben		
Testdauer:	30 Min.		
Benotung:	Jede Aufgabe ist 4 Punkte wert. 25x4=100 Punkte		
Thema:	Deutsche Grammatik: „Konjunktiv II“		
Unterricht:	Kommunikativer Grammatikunterricht		
Ort/Fach:	Trakya Universität-Deutschlehrerabteilung		

I TEIL

Sehr geehrte Prüfungsteilnehmerinnen und -teilnehmer,
dieser Teil besteht aus insgesamt 12 Items, die jeweils Ihre Fähigkeiten im Konjunktiv II testen. Sie haben die Freiheit, mit jedem Item zu beginnen, und es ist wichtig, dass Sie jede Aufgabe sorgfältig lesen und die Anweisungen genau befolgen. In jedem Teil gibt es nur eine richtige Lösung für jede Aufgabe.
Bitte beachten Sie, dass Sie Ihre Antworten innerhalb der vorgegebenen Prüfungszeit auf den Antwortbogen schreiben müssen. Stellen Sie sicher, dass Ihre Antworten klar und deutlich lesbar sind und verwenden Sie keinen Bleistift, um mögliche Fehler bei der Erfassung zu vermeiden.
Während der Prüfung sind Hilfsmittel wie Wörterbücher oder Mobiltelefone nicht erlaubt. Es wird erwartet, dass Sie die Aufgaben eigenständig und basierend auf Ihrem Verständnis der bereitgestellten Texte lösen.
Bitte nehmen Sie sich ausreichend Zeit, um die Aufgaben gründlich zu lesen und sie sorgfältig zu beantworten.
Ich wünsche Ihnen viel Erfolg und eine erfolgreiche Prüfungsteilnahme!
Rahim Şentürk

TEIL I

Wählen Sie bei jeder Aufgabe die richtige Lösung a, b, c oder d.

1. Entschuldigung, _____ Sie bitte mir sagen, wo die Mensa ist?
a) wären
b) könnten
c) hätten
d) sollten

2. Hallo, ich _____ gern ein Stück von dem Apfelkuchen bitte.
a) wäre
b) hätte
c) sollte
d) habe

3.Die Türme sehen so aus, als ob sie schief _____.
a) waren b) hatten c) wären d) hätten

4.Ich habe leider kein Auto. Wenn ich doch reich _____, würde gern einen BMW kaufen.
a) wäre
b) habe
c) hätte
d) bin

5.Ich habe Schwierigkeiten, mich auf meine Arbeit zu konzentrieren.
An deiner Stelle _____ ich mir einen ruhigen Arbeitsplatz _____.

a) würde / suchen
b) sollte / finden
c) könnte / nehmen
d) hätte / haben

6.Er unterhält sich mit allen, wie wenn er der Gastgeber _____.

- Stimmt, er wirkt wirklich so, als ob die Party für ihn wäre.

a) wäre

b) ist
c)war
d) hätte

7. Hey, Elena was wünschst du dir?
   - Ich _____ gern mehr Zeit. Und ich würde gern mehr Sport machen.

a) würde
b) habe
c) hatte
d) hätte

8.Ach, wenn ich nur genug Mut _____, um das zu machen, was ich wirklich _____!
a) hätte / will
b) hätte / wollte
c) habe / wollte
d) hätte / wäre

9.Ich habe Stress wegen der Prüfung.
   - Vielleicht _____ es gut, wenn du dir eine Lernpause machen _____.

a) wäre/würdest
b) hat/kannst
c) wäre/ hätte
d) ist/ würdest

10.Mein Freund tut so, als _____ er nie davon gehört.
a) hat
b) hatte
c) wäre
d) hätte

11.Unser Chef redet mit uns, als _____ wir seine Ideen nicht verstehen.
   - Ja, das nervt! Dabei verstehen wir alles.

a) wären
b) würden
c) waren
d) hätten

12.Ich möchte mehr reisen, habe aber wenig Geld.
   - Wenn ich an deiner Stelle wäre, _____ ich nach günstigen Reiseangeboten _____.

a) hätte / suchen
b) würde / suchen
c) könnte / gefunden
d) sollte / holen

13.Ich kann mich nicht auf den Film konzentrieren, weil Sie laut reden.
_____ Sie bitte bis zum Ende des Films still sein?
a) Sind

b) Haben
c) Könnten
d) Dürfen
14. Alle Sitzplätze im Zug sind besetzt. Hier ist noch ein Platz frei. _____ Sie bitte etwas zur Seite rutschen, damit ich mich setzen kann?
a) Sollten
b) Müssen
c)Werden
d) Würden
15. Wenn er doch nur früher _____, dann _____ er die Möglichkeit, die Stelle zu bekommen.
a) ankommt / hätte
b) angekommen wäre / hätte
c) gekommen ist / hätte
d) gekommen wäre / wäre

TEIL II

Sehr geehrte Prüfungsteilnehmerinnen und -teilnehmer,
dieser Teil besteht aus insgesamt 5 Items, die jeweils Ihre Fähigkeiten im Konjunktiv II testen. Sie haben die Freiheit, mit jedem Item zu beginnen, und es ist wichtig, dass Sie jede Aufgabe sorgfältig lesen und die Anweisungen genau befolgen. In jedem Teil gibt es nur eine richtige Lösung für jede Aufgabe.
Bitte beachten Sie, dass Sie Ihre Antworten innerhalb der vorgegebenen Prüfungszeit auf den Antwortbogen schreiben müssen. Stellen Sie sicher, dass Ihre Antworten klar und deutlich lesbar sind und verwenden Sie keinen Bleistift, um mögliche Fehler bei der Erfassung zu vermeiden.
Während der Prüfung sind Hilfsmittel wie Wörterbücher oder Mobiltelefone nicht erlaubt. Es wird erwartet, dass Sie die Aufgaben eigenständig und basierend auf Ihrem Verständnis der bereitgestellten Texte lösen.
Bitte nehmen Sie sich ausreichend Zeit, um die Aufgaben gründlich zu lesen und sie sorgfältig zu beantworten.
Ich wünsche Ihnen viel Erfolg und eine erfolgreiche Prüfungsteilnahme!

Lesen Sie jeden Satz und die Aufgaben von 16 bis 20 dazu. Wählen Sie: Sind die Aussagen Richtig oder Falsch?

16. Der Konjunktiv II wird verwendet, um irreale Bedingungen auszudrücken.	Richtig	Falsch
17. Der Konjunktiv II wird verwendet, um Aussagen oder Befehle in der indirekten Rede zu übertragen.	Richtig	Falsch
18.Der Konjunktiv II wird verwendet werden, um eine Erklärung oder Ursache für eine Handlung oder einen Zustand anzugeben.	Richtig	Falsch
19. Der Konjunktiv II wird verwendet, um irreale Vergleiche anzustellen, die der Realität nicht entsprechen.	Richtig	Falsch
20. Der Konjunktiv II wird verwendet, um Höflichkeitsformen auszudrücken.	Richtig	Falsch

TEIL III

Sehr geehrte Prüfungsteilnehmerinnen und -teilnehmer,
dieser Teil besteht aus insgesamt 7 Items, die jeweils Ihre Fähigkeiten im Konjunktiv II testen.

Sie haben die Freiheit, mit jedem Item zu beginnen, und es ist wichtig, dass Sie jede Aufgabe sorgfältig lesen und die Anweisungen genau befolgen. In jedem Teil gibt es nur eine richtige Lösung für jede Aufgabe.
Bitte beachten Sie, dass Sie Ihre Antworten innerhalb der vorgegebenen Prüfungszeit auf den Antwortbogen schreiben müssen. Stellen Sie sicher, dass Ihre Antworten klar und deutlich lesbar sind und verwenden Sie keinen Bleistift, um mögliche Fehler bei der Erfassung zu vermeiden.
Während der Prüfung sind Hilfsmittel wie Wörterbücher oder Mobiltelefone nicht erlaubt. Es wird erwartet, dass Sie die Aufgaben eigenständig und basierend auf Ihrem Verständnis der bereitgestellten Texte lösen.
Bitte nehmen Sie sich ausreichend Zeit, um die Aufgaben gründlich zu lesen und sie sorgfältig zu beantworten.
Ich wünsche Ihnen viel Erfolg und eine erfolgreiche Prüfungsteilnahme!

Bitte vervollständigen Sie den folgenden Text, indem Sie die Lücken mit den richtigen Formen des Konjunktiv II ausfüllen. Entscheiden Sie sich jeweils für die passende Form des Verbs.

hätte, wäre(x2), würde, könnte

Es __Könnte___ (21) schön, wenn ich jetzt an einem exotischen Strand liegen könnte und die warme Sonne auf meiner Haut spüren würde. Der sanfte Klang der Wellen _____ (22) mich beruhigen, während ich in einem Buch lesen würde. Vielleicht _____ (23) ich einen erfrischenden Cocktail in der Hand und genösse die entspannte Atmosphäre. Ich wünschte, ich _____ (24) einfach alles hinter mir lassen und diesen Moment der Ruhe voll auskosten. Es _____ (25) eine perfekte Flucht vor dem Stress des Alltags.

Lösungen
1-b
2-b
3-c
4-a
5-a
6-a
7-d
8-b
9-a
10-d
11-b
12-b
13-c
14-d
15-b
16- Richtig
17- Falsch
18- Falsch
19- Richtig
20- Richtig
21-wäre
22- würde
23- hätte
24- könnte
25- wäre

Anhang 7: Die Lehrveranstaltungen für Messung und Bewertung im Lehrprogramm der türkischen Deutschlehrerausbildung

Die nachfolgende Tabelle gibt Auskunft über die vorhandenen Lehrveranstaltungen im Hinblick auf Messung und Bewertung.

Tab. A: Die Lehrveranstaltungen für Messung und Bewertung im Lehrprogramm der türkischen Deutschlehrerausbildung

Universität mit Deutschlehrerausbildung	**Messung und Bewertung im Allgemeinen (**Lehrveranstaltung**)**	**Deutsche Sprache Testen und Evaluieren[31] (**Lehrveranstaltung**)**	**Deutsche Sprache Testen und Evaluieren** (Wahlfach)
Anadolu Universität	**6. Semester**	**8. Semester**	**ab des 3. Semesters**
	Messung und Bewertung in der Bildung	Prüfungsvorbereitung im Deutschunterricht	Bewertung des Lernens im Klassenzimmer
Atatürk Universität	**5. Semester**	**8. Semester**	**ab des 3. Semesters**
	Messung und Bewertung in der Bildung	Prüfungsvorbereitung im Deutschunterricht	Bewertung des Lernens im Klassenzimmer
Bursa Uludağ Universität	**6. Semester**	**8. Semester**	**ab des 3. Semesters**
	Messung und Bewertung in der Bildung	Prüfungsvorbereitung im Deutschunterricht	Bewertung des Lernens im Klassenzimmer
Çukurova Universität	**6. Semester**	**8. Semester**	**ab des 3. Semesters**

[31]Mit dem neuen YÖK-Bachelorprogramm 2018 wurde die Lehrveranstaltung „Prüfungsvorbereitung im Deutschunterricht“ in den Lehrplan aufgenommen.

	Messung und Bewertung in der Bildung	Prüfungsvorbereitung im Deutschunterricht	Bewertung des Lernens im Klassenzimmer
Dicle Universität	**6. Semester**	**8. Semester**	**ab des 3. Semesters**
	Messung und Bewertung in der Bildung	Prüfungsvorbereitung im Deutschunterricht	Bewertung des Lernens im Klassenzimmer
Dokuz Eylül Universität	**6. Semester**	**8. Semester**	**ab des 3. Semesters**
	Messung und Bewertung in der Bildung	Prüfungsvorbereitung im Deutschunterricht	Bewertung des Lernens im Klassenzimmer
Gazi Universität	**5. Semester**	**8. Semester**	**ab des 3. Semesters**
	Messung und Bewertung in der Bildung	Prüfungsvorbereitung im Deutschunterricht	Bewertung des Lernens im Klassenzimmer
Ondokuz Mayıs Universität	**6. Semester**	**8. Semester**	**ab des 3. Semesters**
	Messung und Bewertung in der Bildung	Prüfungsvorbereitung im Deutschunterricht	Bewertung des Lernens im Klassenzimmer
Hacettepe Universität	**6. Semester**	**8. Semester**	**ab des 3. Semesters**
	Messung und Bewertung in der Bildung	Prüfungsvorbereitung im Deutschunterricht	Bewertung des Lernens im Klassenzimmer
Hakkari Universität	**6. Semester**	**8. Semester**	**ab des 3. Semesters**
	Messung und Bewertung in der Bildung	Prüfungsvorbereitung im Deutschunterricht	Bewertung des Lernens im Klassenzimmer

İstanbul Universität-Cerrahpaşa	**6. Semester**	**8. Semester**	**ab des 3. Semesters**
	Messung und Bewertung in der Bildung	Prüfungsvorbereitung im Deutschunterricht	Bewertung des Lernens im Klassenzimmer
Marmara Universität	**6. Semester**	**8. Semester**	**ab des 3. Semesters**
	Messung und Bewertung in der Bildung	Prüfungsvorbereitung im Deutschunterricht	Bewertung des Lernens im Klassenzimmer
Muğla Sıtkı Koçman Universität	**6. Semester**	**8. Semester**	**ab des 3. Semesters**
	Messung und Bewertung in der Bildung	Prüfungsvorbereitung im Deutschunterricht	Bewertung des Lernens im Klassenzimmer
Necmettin-Erbakan-Universität	**6. Semester**	**8. Semester**	**ab des 3. Semesters**
	Messung und Bewertung in der Bildung	Prüfungsvorbereitung im Deutschunterricht	Bewertung des Lernens im Klassenzimmer
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Universität	**6. Semester**	**8. Semester**	**ab des 3. Semesters**
	Messung und Bewertung in der Bildung	Prüfungsvorbereitung im Deutschunterricht	Bewertung des Lernens im Klassenzimmer
Trakya Universität	**6. Semester**	**8. Semester**	**ab des 3. Semesters**
	Messung und Bewertung in der Bildung	Prüfungsvorbereitung im Deutschunterricht	Bewertung des Lernens im Klassenzimmer

Anhang 8: Genehmigung des Wissenschaftlichen Ethikkomitees

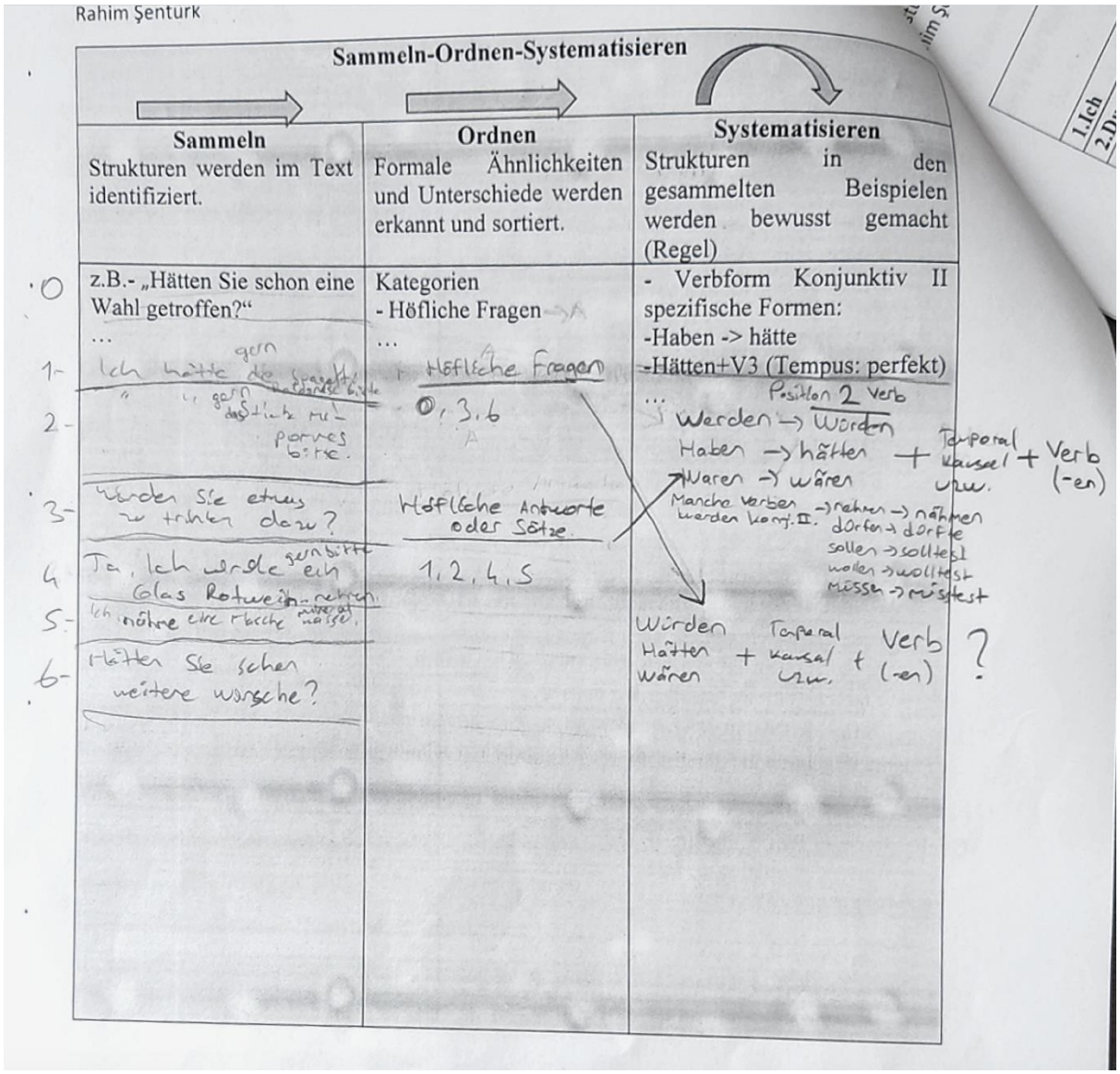
Anhang 9: Pilot- und Hauptstudie

Im Rahmen dieser Studie wurden detaillierte, handlungsorientierte Unterrichtspläne zur Förderung und Evaluation kommunikativer Grammatikkompetenzen entwickelt. Diese Pläne bildeten die Grundlage für die Durchführung der Interventionen innerhalb der Pilot- und Hauptstudie. Sie umfassen sowohl Phasen der Selbst- als auch der Peer-Evaluation und berücksichtigen zentrale didaktisch-methodische Prinzipien wie Lerneraktivierung, Interaktionsorientierung und digitale Medienintegration.

Da der Umfang der Unterrichtspläne über 70 Seiten beträgt, wurden sie aus Platzgründen nicht direkt im Anhang abgedruckt. Um dennoch eine transparente Nachvollziehbarkeit der eingesetzten Materialien zu gewährleisten, können die vollständigen Pläne über den folgenden Link auf Google Docs eingesehen werden. Die vollständigen Unterrichtspläne sind über folgenden Link abrufbar:

https://docs.google.com/document/d/1QOXRUGRWRqo0e-OZFrTBzG6xKyn6pNzQ/edit?usp=sharing&ouid=118312084583989060371&rtpof=true&sd=true

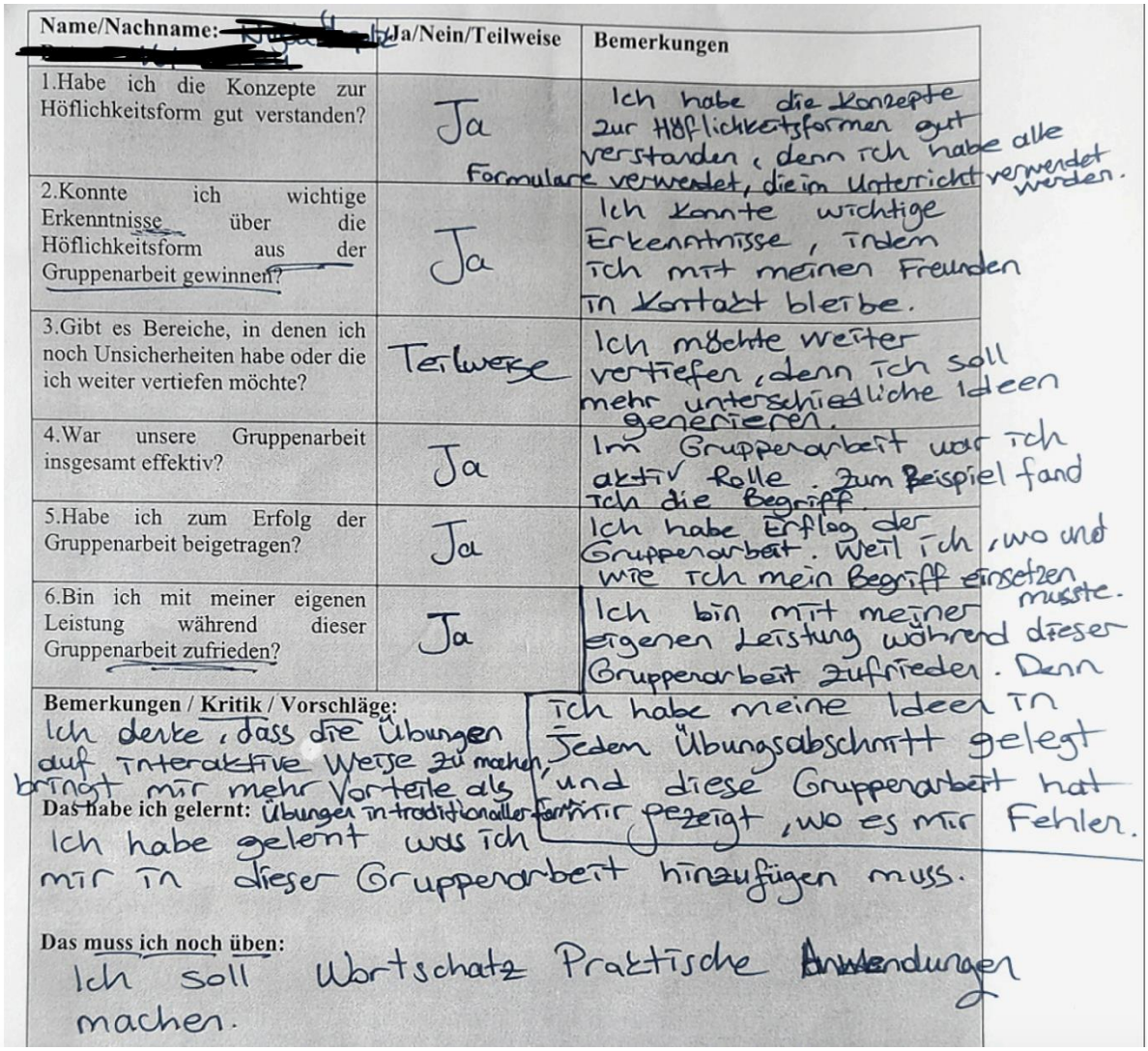
Anhang 10: Repräsentative Beispiele in der Hauptstudie



Rahim Şentürk

Sammeln-Ordnen-Systematisieren

Sammeln	**Ordnen**	**Systematisieren**
Strukturen werden im Text identifiziert.	Formale Ähnlichkeiten und Unterschiede werden erkannt und sortiert.	Strukturen in den gesammelten Beispielen werden bewusst gemacht (Regel)
0 z.B.- „Hätten Sie schon eine Wahl getroffen?“	Kategorien - Höfliche Fragen	- Verbform Konjunktiv II spezifische Formen: -Haben -> hätte -Hätten+V3 (Tempus: perfekt)
…	…	…
1- Ich hätte gern …	Höfliche Fragen	Position 2 Verb
2-	0, 3, 6	Werden → Würden Haben → hätten + Temporal Kausal + Verb (-en) Waren → wären usw.
3- Würden Sie etwas trinken dazu?	Höfliche Antworte oder Sätze	Manche Verben werden Konj. II. → nehmen → nähmen dürfen → dürfte sollen → solltest wollen → wolltest müssen → müsstest
4 Ja, ich würde gern ein Glas Rotwein nehmen.	1, 2, 4, 5	
5- Ich möchte eine Flasche Wasser.		
6- Hätten Sie schon weitere Wünsche?		Würden Hätten Wären + Temporal Kausal + Verb (-en) ?



Name/Nachname: [redacted]	Ja/Nein/Teilweise	Bemerkungen
1.Habe ich die Konzepte zur Höflichkeitsform gut verstanden?	Ja	Ich habe die Konzepte zur Höflichkeitsformen gut verstanden, denn ich habe alle Formulare verwendet, die im Unterricht verwendet werden.
2.Konnte ich wichtige Erkenntnisse über die Höflichkeitsform aus der Gruppenarbeit gewinnen?	Ja	Ich konnte wichtige Erkenntnisse, indem ich mit meinen Freunden in Kontakt bleibe.
3.Gibt es Bereiche, in denen ich noch Unsicherheiten habe oder die ich weiter vertiefen möchte?	Teilweise	Ich möchte weiter vertiefen, denn ich soll mehr unterschiedliche Ideen generieren.
4.War unsere Gruppenarbeit insgesamt effektiv?	Ja	Im Gruppenarbeit war ich aktiv Rolle. Zum Beispiel fand ich die Begriff.
5.Habe ich zum Erfolg der Gruppenarbeit beigetragen?	Ja	Ich habe Erflog der Gruppenarbeit. Weil ich, wo und wie ich mein Begriff einsetzen musste.
6.Bin ich mit meiner eigenen Leistung während dieser Gruppenarbeit zufrieden?	Ja	Ich bin mit meiner eigenen Leistung während dieser Gruppenarbeit zufrieden. Denn ich habe meine Ideen in Jeden Übungsabschnitt gelegt und diese Gruppenarbeit hat mir gezeigt, wo es mir Fehler.

Bemerkungen / Kritik / Vorschläge:
Ich denke, dass die Übungen auf interaktive Weise zu machen, bringt mir mehr Vorteile als Übungen in traditioneller Form.

Das habe ich gelernt:
Ich habe gelernt was ich mir in dieser Gruppenarbeit hinzufügen muss.

Das muss ich noch üben:
Ich soll Wortschatz Praktische Anwendungen machen.

Peer-Evaluation
Bewertet von: [redacted]
Name/Nachname: [redacted]
Datum: 28.01.2025

Fähigkeit **Er/sie kann jetzt ….**	**Peerbewertung (1-5)**	**Begründung**
Konjunktiv II Sätze bilden. 📝	5	
unfreundlicher Bitten identifizieren. 👀🚫	5	
unfreundlicher Bitten in höfliche Bitten umwandeln. 💬😊	5	
der Wirksamkeit höflicher Ausdrücke im Vergleich zu unfreundlichen Ausdrücken beurteilen. ⚖️👍👎	5	
sich klar und verständlich auszudrücken, um den eigenen Standpunkt oder die eigenen Bedürfnisse deutlich zu machen. 🗣️💡	5	

Bewertungsschlüssel:
1: Unzureichend ☹
2: Grundlegend ☹
3: Fortgeschritten ☺☺
4: Sehr gut ☺☺☺
5: Hervorragend ☺☺☺☺

Zusätzliche beobachtete Studentenleistung („Was findest du besonders gut an deinem Partner?“ oder „Gibt es etwas, was er/sie besonders gut gemacht hat?) 😊

Merve ist jemand, der bei Problemen sofort Antworten findet. Sie ist ein harmonischer Mensch und wir konnten schnell Lösung finden.

Bemerkungen / Kritik / Vorschläge👍**:**

Wir waren mit Merve gleicher Meinung. Wir waren eine perfekte Gruppe.

Peer-Evaluation

Bewertet von: [redacted]
Name/Nachname: [redacted]
Datum: 15/05/24

Fähigkeit Er/sie kan.. jetzt	Peerbewertung (1-5)	Begründung
Konjunktiv II Sätze bilden.	4	Er hat Konjunktiv-2 Satz Konstruktionen und Strukturen.
unfreundlicher Bitten identifizieren.	5	Er bemerkt die Sätze in der unhöflichen Form.
unfreundlicher Bitten in höfliche Bitten umwandeln.	5	Er kann Sätze in der unhöflich Form in eine höffliche Struktur umwandeln, weil er weiß, was er in der höfflichen Form verwenden muss.
der Wirksamkeit höflicher Ausdrücke im Vergleich zu unfreundlichen Ausdrücken beurteilen.	5	Er weiß sich in welchen Situationen ausdrücken.
sich klar und verständlich auszudrücken, um den eigenen Standpunkt oder die eigenen Bedürfnisse deutlich zu machen.	4	Er hat die Kompetenz sich aus eigener Sicht auszudrücken.
Bewertungsschlüssel: 1: Unzureichend ☹ 2: Grundlegend ☹ 3: Fortgeschritten ☺☺ 4: Sehr gut ☺☺☺ 5: Hervorragend ☺☺☺☺		[redacted]

Zusätzliche beobachtete Studentenleistung:
Er weiß, dass Höffliche und unhöffliche Formen und modal verben.

Bemerkungen / Kritik / Vorschläge:
Er hält sich in manchen Situationen zurück, obwohl er es weiß.

👨‍🏫✅

Kontrollliste für Lehrer

Bewertet von: Rahim Şentürk

Name/Nachname: [redacted]

Datum: 28.01.2025

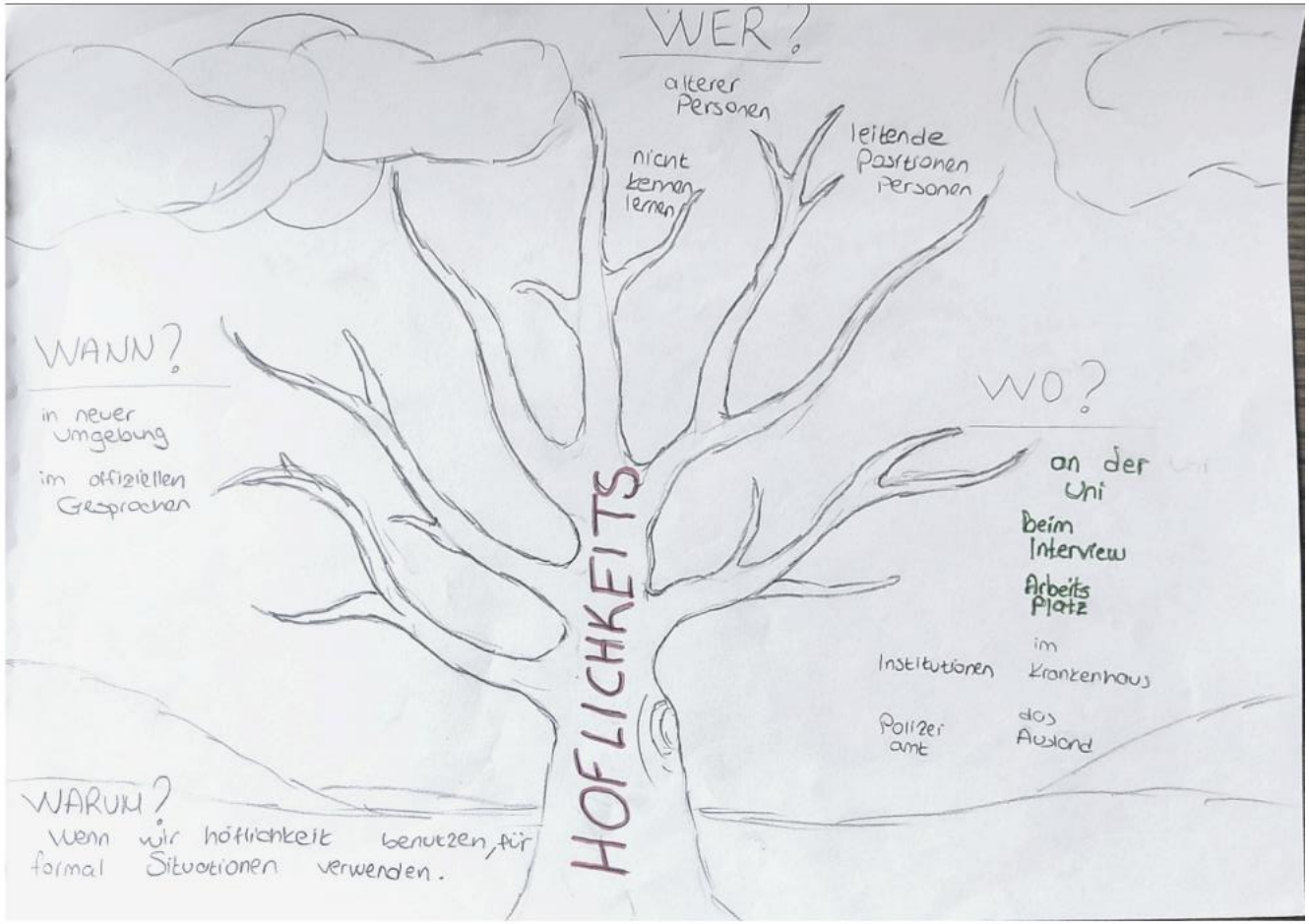
Kriterium	**Ja (erfüllt)**	**Teilweise erfüllt**	**Nein (nicht erfüllt)**
1.Er/sie markierte die allen Wunschsätze im Text.	☐	☐	☐
2. Er/sie ordnete die allen Wunschsätze im Text.	☐	☐	☐
3. Er/sie die Regeln zur Konjunktiv 2-Bildung entdeckt und systematisiert.	☐	☐	☐
4. Er/sie legte seine/ihre Lösungen klar und verständlich dar.	☐	☐	☐
5. Er/sie führte die Aufgabe ordentlich und sorgfältig durch.	☐	☐	☐
6. Er/sie formulierte die unhöflichen Bitten mehr freundlicher um.	☐	☐	☐
7. Er/sie formulierte höfliche Fragen mit Modalverben.	☐	☐	☐
8. Er/sie formulierte höfliche Bitten mit „würden“.	☐	☐	☐
9. Er/sie ergänzte die unvollendeten Sätze im Konjunktiv II.	☐	☐	☐

Bemerkungen zur besonderen Leistung oder Auffälligkeiten im Lernverhalten der Studenten💬✍️:

Du hast gute Ansätze bei der Formulierung von höflichen Bitten und Fragen gezeigt. Deine Arbeit ist sorgfältig ausgeführt, und die Struktur deiner Lösungen ist klar und verständlich. Das zeigt, dass du dich mit den Anforderungen der Aufgabe auseinandergesetzt hast.

Bemerkungen / Kritik / Vorschläge🧐📊:

Achte darauf, alle Wunschsätze im Text vollständig zu markieren und zu ordnen, um eine bessere Übersicht zu gewährleisten. Die Regeln zur Bildung des Konjunktiv II könnten noch systematischer dargestellt werden, um dein Verständnis zu vertiefen. Außerdem wäre es hilfreich, noch gezielter an der Umformulierung unhöflicher Bitten in freundliche Sätze zu arbeiten, um deine sprachliche Feinheit weiter zu verbessern.
Mach weiter so und arbeite an diesen Punkten, um deine Leistung noch weiter zu steigern! 😊

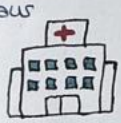

WER?
älterer Personen
nicht kennen lernen
leitende Positionen Personen
WANN?
in neuer Umgebung
im offiziellen Gesprochen
WO?
an der Uni
beim Interview
Arbeits Platz
Institutionen
im Krankenhaus
Polizei amt
das Ausland
HOFLICHKEITS
WARUM?
Wenn wir höflichkeit benutzen für formal Situationen verwenden.

Plakate-W-Fragewörte

Höflichkeitsform

WARUM?
- Wir sollten es verwenden, wenn wir mit Leuten sprechen, die wir nicht sprechen.
- Etwas bestellen
- um nicht unhöflich auszusehen

WO?
- im Arbeitsplatz
- in Erziehungsberechtige Tagung
- Vorstellungsgespräch
- Krankenhaus
- Bank



WANN?
- mit Lehrer oder Lehrerin sprechen
- Wenn wir einen Termn haben.
- mit Ausländer sprechen
- Wenn wir Einkaufen machen

Sena Ağca
Zeynep ALAGÖZ
Tolga HIGDUMAZ
Serhat PAGA

HÖFLICHE AUSDRÜCKEN

Schlüsselwörter

Können Sie....?

Ich würde gerne...

Wo?

- Wenn wir etwas bestellen möchten. /im Restauran, Cafe usw.
- Menchen, die wir nicht herzlich sind.
- Wenn wir jemanden um etwas bitten
- Wenn wir nach dem Weg fragen.
- Wenn wir unsere Wünsche sagen.

Wem?

- Mit Verkäufer
- Wenn wir unsere Eltern etwas bitten, ein Geschenk zu kaufen.
- Menschen, die alter sind.
- Menschen, die ich respektiere.
- Unbekannte Menschen

- Könnten Sie mir bitte helfen?
- Könnten Sie mir das noch einmal erklären?
- Ich würde gerne in einer großen Stadt leben.
- Würdest du gerne etwas trinken?
- Ich würde gerne einen Kaffee bestellen.



Die Form „Sie“ ist höflicher als die Form „du“. Wir sollten „Sie“ sagen, wenn wir mit Leuten sprechen, die wir nicht kennen.

Aufgabe 5: **Schreiben** Sie einen kurzen Text[4] (ca. 100-150 Wörter) darüber, wie die Menschen in Ihrem Umfeld – Ihre Familie, Freunde, Kollegen oder Bekannten – Sie manchmal behandeln oder wahrnehmen. Verwenden Sie dabei Vergleichssätze im Konjunktiv II, um zu beschreiben, wie Sie sich manchmal missverstanden oder idealisiert fühlen.

Sozialform: Einzelarbeit (15 Min.)

Beispiel: „Hallo, ich bin Zeynep. Manchmal behandeln mich meine Freunde, **als ob** ich immer die richtige Antwort hätte, dabei bin ich genauso unsicher wie sie. Meine Familie sieht mich oft so, **als wenn** ich keine Probleme hätte, obwohl ich manchmal genauso gestresst bin wie jeder andere…"



Redemittel

-Sie/er tut so, als ob ich ....

- Sie/er spricht so, als ob ich ....

- Ich sehe so aus, als wenn ...

-Ich fühle mich so, als...

-Es scheint so, als ob ich ...

Hallo, ich bin Esin. Meine freunde und meine Familie sagen oft, dass ich sehr gut zeichnen kann. Sie tun so, als ob ich ein Talent dafür hätte. Aber ehrlich gesagt fühle ich mich nicht immer so. Manchmal sehe ich meine Zeichnungen an und denke, als wenn sie nicht gut genug wären. Es scheint so, als ob andere mehr Vertrauen in meine Fähigkeiten haben als ich selbst.


Wenn ich viel Geld hätte, würde ich immer in einem warmen und sonnigen Land leben wollen.
Summer


KONJUKTIVII
ich hätte
du hättest
er,sie,es hätte
wir hätten
ihr hättet
Sie/sie hätten
ich wäre
du wärest
er,sie,es wäre
wir wären
ihr wäret
Sie/sie wären
bitte
gern
ich würde
du würdest
er,sie,es würde
wir würden
ihr würdet
Sie/sie würden
können-könnten
müssen-müssten
mögen-möchten
sollen-sollten
wollen-wollten

Anhang 11: Expertenbewertung der durchgeführten Inhaltsanalyse

Dr. Selma AKOL GÖKTAŞ **01.04.2025**

Methode: Inhaltanalyse

Die vorliegende Inhaltsanalyse untersucht die Wahrnehmung und Auswirkungen verschiedener Bewertungsmethoden im kommunikativen Grammatikunterricht aus der Perspektive von DaF-Lernenden. Die Analyse basiert auf den Antworten (insgesamt 6 Fragen) von elf Studierenden und wurde in Themen und Unterthemen strukturiert. Ziel dieser Expertenbewertung ist es, die Überprüfung der Kategorisierung sowie die Interpretation der Inhaltanalyse hinsichtlich Validität und Reliabilität zu bewerten.

Stärken der Kategorisierung von Inhaltanalyse

- Die in der Inhaltsanalyse verwendeten Kategorien sind logisch strukturiert und in relevante Themenfelder unterteilt. Die Differenzierung in Haupt- und Unterthemen ist positiv hervorzuheben, die eine detaillierte Analyse ermöglicht.
- Die Unterteilung in Motivation, Effektivität von Bewertungsmethoden und Einfluss auf den Lernprozess reflektiert zentrale Aspekte des Forschungsinteresses.
- Die Auswertung der Antworten zu den einzelnen Fragen als Unter- und Oberthemen bildet die solide Grundlage für die Inhaltsanalyse.
- Die Frequenzangaben ermöglichen eine übersichtliche Quantifizierung der Antworten.

Reliabilität und Validität der Kategorisierung

Die Antworten auf alle Fragen wurden im Allgemeinen bestimmten Haupt- und Unterthemen zugeordnet, was auf eine gewisse Kontinuität schließen lässt. Dies gewährleistet die Reliabilität und Validität der Studie.

Objektivität der Interpretation

Die Interpretation der Ergebnisse orientiert sich eng an den Originalaussagen der Studierenden, was positiv zu bewerten ist. Es werden keine subjektiven Meinungen des Forschers eingefügt, sondern die Ergebnisse werden sachlich dargestellt.

Allgemeine Bemerkung über Inhaltsanalyse

Insgesamt stellt die durchgeführte Inhaltsanalyse eine fundierte und methodisch solide Untersuchung dar. Die Ergebnisse wurden einer detaillierten inhaltsanalytischen Auswertung unterzogen und durch eine Reihe von Kommentaren ergänzt. Die Ergebnisse liefern wertvolle Einblicke in die Wahrnehmung der Studierenden. Die Zuordnung der Studierendenaussagen zu den jeweiligen Kategorien ist im Großen und Ganzen konsistent.

Verbesserungsvorschläge

Basierend auf der Bewertung können folgende Verbesserungsvorschläge gemacht werden:

1. Es wäre besser, die Begriffe „Haupt- und Unterthemen“ statt Thema und Unterthema“ zu verwenden.
2. Die verwendeten Codes erscheinen nachvollziehbar, allerdings gibt es einige Fälle, in denen eine Mehrfachkodierung sinnvoll gewesen wäre. (Einige Kategorien überschneiden sich oder sind nicht klar voneinander abgegrenzt (z. B. „Motivation durch Bewertung“ vs. „Motivation durch Lehrer- und Peer-Feedback“). Beispielsweise könnten Aussagen wie „Ich war gespannt auf das Feedback“ sowohl unter „Motivation durch Bewertung“ als auch unter „Motivation durch Lehrer- und Peer-Feedback“ kodiert werden. Eine Doppelkodierung solcher Antworten könnte die Vielschichtigkeit der Daten besser abbilden.
3. Obwohl einige Studierende angaben, dass die Methoden keinen signifikanten Einfluss auf ihren Lernprozess hatten, wird dieser Punkt in der Interpretation nicht weiter reflektiert. Eine kritische Auseinandersetzung mit den möglichen Herausforderungen der Bewertungsmethoden wäre wünschenswert.

Anhang 12: Expertenbewertung der Datenanalyse

RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM

RUB

Yvonne Kohlbrunn
Methodenzentrum RUB
GD 1 /171
Universitätsstraße 150, 44801 Bochum
Fakultät für Sozialwissenschaft
Mail: yvonne.kohlbrunn@rub.de

Teilnahmebescheinigung

Herr Rahim Sentürk hat an der Methodenberatung des Methodenzentrums teilgenommen und sich ein Feedback zur Analyse eingeholt.

Yvonne Kohlbrunn
Bochum, den 27.03.2025

Feedback:
Die Analyse ist insgesamt gut strukturiert und nachvollziehbar! Die Interpretation der statistischen Ergebnisse ist schlüssig, jedoch wäre eine stärkere Verbindung zu potentiellen Theorien der Forschungsfrage hilfreich. Es kann aber gut sein, dass das in anderen Kapiteln sowieso noch folgt, z.B. in der Diskussion oder im Fazit.
Die Analyse selbst folgt einer konsistenten Struktur (Deskriptive Statistik → Signifikanztests → Interpretation), was sehr gut ist.

Das Fazit ist klar strukturiert, wissenschaftlich fundiert und reflektiert die Ergebnisse der Studie differenziert.

Stärken:

1. **Strukturierte Darstellung:**
    - Die Ergebnisse werden systematisch entlang der Forschungsfragen präsentiert.

- Ein klarer roter Faden führt durch die Argumentation.

2. **Wissenschaftliche Fundierung:**
   - Die Ergebnisse werden mit relevanten Studien verglichen (z. B. Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007).
   - Statistische Signifikanzwerte werden angegeben, was die empirische Fundierung der Aussagen unterstreicht.
3. **Differenzierte Reflexion:**
   - Positive Effekte werden benannt, aber auch Einschränkungen (z. B. geringe Stichprobengröße, Vorerfahrungen der Studierenden).
   - Es wird nicht nur die Wirkung der Evaluationsmethoden auf den Lernerfolg betrachtet, sondern auch Motivation und Einstellungen analysiert.
4. **Relevanz für zukünftige Forschung:**
   - Konkrete Vorschläge für künftige Studien werden gemacht.
   - Praxisnahe Implikationen für den Fremdsprachenunterricht werden diskutiert.

Mögliche Verbesserungspunkte:

1. **Sprachliche Präzision:**
   - Einige Formulierungen könnten prägnanter sein. Beispielsweise: *„Diese Einschränkungen zeigen, dass weitere Forschung notwendig ist.“* → *„Diese Einschränkungen verdeutlichen den Forschungsbedarf.“*
2. **Abwägung der Ergebnisse:**
   - Während die positiven Effekte ausführlich dargestellt werden, könnten mögliche Schwächen der Methoden (z.B. Herausforderungen der Peer-Feedback-Umsetzung) noch stärker reflektiert werden.

Insgesamt ist das Fazit gut gelungen, wissenschaftlich fundiert und strukturiert.

Yvonne Kohlbrunn
Bochum, den 27.03.2025