

Monika Janicka

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
monika.janicka@poczta.umcs.lublin.pl

DAS POTENZIAL VON FEEDBACK ALS FORM DER LEHRER-SCHÜLER-INTERAKTION BEI DER ENTWICKLUNG DER KOMMUNIKATIVEN SPRACHKOMPETENZ – DER AKTUELLE FORSCHUNGSSTAND

The potential of feedback as a form of teacher-student interaction
for enhancing the communicative language competence –
the current state of research

The contemporary learning culture perceives learners as active and aware participants in the learning process. This implies a new understanding of interactions in the classroom. The present paper is focused on feedback as a special type of teacher-learner interaction and its potential for cognitive activation of learners and constructive enhancement of individual learning processes. Feedback which activates learners and increases the amount of the input and output in the foreign language is able to enhance students' communicative language competence. The article discusses the changing role of feedback referring to the current state of research.

Keywords: feedback, interaction, communicative language competence,
state of research

Schlüsselwörter: Feedback, Interaktionen, kommunikative Sprachkompetenz

1. Einleitung

„Interaktion ist als gegenseitiges Handeln zu verstehen, d.h. die Handlung einer Person A beeinflusst Person B in ihrer darauffolgenden Handlung, deren

Auswirkungen wiederum A in ihren weiteren Handlungen beeinflussen“ (Edmondson, House 2003: 242). Der Interaktion wird in den Lernprozessen eine wichtige, obwohl je nach wissenschaftlichem Standpunkt unterschiedliche Rolle zugewiesen. In den zwei wichtigsten Lerntheorien, die sich meistens gegenübergestellt werden, werden die Rolle sowie der Ablauf der Interaktionen unterschiedlich aufgefasst. Die assoziative, behavioristische Lerntheorie sieht die Interaktion als eine Reiz-Reaktion-Kette. Die Lehrperson liefert Reize und initiiert damit wiederholtes Üben, was als bedingte Verhaltensregelung gilt und zum Entstehen mentaler Repräsentationen führen soll. Die Lehrperson kann dabei durch technische Maßnahmen (Tonträger, Aufnahmen) ersetzt werden. In der behavioristischen Lerntheorie wird angenommen, dass das Lernen auf eine mechanische Weise, ohne Einsatz des Bewusstseins erfolgt. Den Lerneffekt verstärkt das mehrmalige Wiederholen sowie positive Verstärkungen, die den Lerner informieren, dass er eine Aufgabe richtig bewältigt hat (vgl. De Corte 2013: 63). Dem assoziativen Lernen wird strukturierendes Lernen gegenübergestellt, das kognitiv ist und durch Informationsverarbeitung, Interpretation und Erzeugen von Bedeutung zum Lernen führt. Dabei kommen mentale Lernprozesse zustande, die auf Wahrnehmung, Wiedererkennung, Erinnerung, Begriffsbildung und Schlussfolgern beruhen. Durch diese mentalen Operationen kommt es zu Veränderungen der Wissensstrukturen und Wissensrepräsentationen (vgl. Gold 2015: 26-33). Bei dem strukturierenden, kognitiv und konstruktivistisch ausgerichteten Lernen wird die Rolle des sozialen Lernens – des Lernens durch interaktive Verständigung – sehr stark in den Vordergrund gerückt. Da zum Lernen intuitives Verstehen, gewisse Routinen, implizites Wissen oder unbewusste Relevanzansprüche gehören, sei es notwendig, die individuellen Überzeugungen und Konstruktionen in sozialen Beziehungen zu rechtefertigen (Reich 2004: 172). Dass dem sozialen Lernen eine so wichtige Rolle beigemessen wird, basiert nicht zuletzt auf einer der Grundannahmen der Neurobiologie, dass nichts, was der Mensch gelernt hat, aus ihm selbst erwachsen ist, sondern dass er alles von anderen Menschen gelernt hat. Insofern ist die Fähigkeit, mit anderen in Beziehung zu treten, von prägender Bedeutung für die Lernprozesse und Voraussetzung dafür, dass Lernen zustande kommt (Hüther 2016: 58). Das Lernen benötigt zwar Informationen von außen, aber sie werden nicht lediglich wahrgenommen und im Kopf widerspiegelt, sondern aktiv ausgewählt, bearbeitet, gedeutet und in das Handeln umgewandelt (Siebert 2005: 31). Kommunikation und interaktive Verständigung sind dabei wichtig, denn sie beeinflussen sozial die individuellen mentalen Konstrukte.

Entscheidend für die kognitive Verarbeitung und für das Lernen im institutionellen Kontext sind die Form und der Inhalt offener Interaktion (Edmondson, House 2003: 242). Insofern ist es von Relevanz die Aspekte der Interaktion

zwischen der Lehrperson und den Lernern im Hinblick auf ihre Qualität und Wirksamkeit für die Förderung der Lernprozesse in den Vordergrund zu rücken.

Gold (2015) legt vier Dimensionen fest, die für guten und effizienten Unterricht entscheidend sind und in denen die Lehrer-Schüler-Interaktion eine äußerst wichtige Rolle spielt. Dies sind: (1) kognitive Aktivierung der Lernenden, die ihnen aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff ermöglicht und zum Denken veranlasst; (2) konstruktive Unterstützung individueller Lernprozesse, die durch sachbezogene Hilfen, Rückmeldungen und Korrekturen, sowie durch sensiblen Umgang mit individuellen Verständnisprozessen umgesetzt wird; (3) das Erkennen von Lernfortschritten und das Nutzen dieser Erkenntnisse für das weitere unterrichtliche Vorgehen, das durch formative Beurteilung zustande kommt und darauf beruht, dass man individuelle Fortschritte der Lerner erkennt und darauf aufbaut; (4) eine effiziente Klassenführung, die eine gute Strukturierung des Unterrichts, sowie interessanten und anregenden Unterricht voraussetzt (Gold 2015: 15). Unter den Faktoren, die am stärksten das „sichtbare“, effektive Lernen und die Leistungseffizienz beeinflussen, stehen Aspekte, die auf der Lehrer-Schüler-Interaktion basieren, ganz hoch im Ranking¹:

Rang 4 – formative Beurteilung (mit dem Effekt von $d = 0,90$)²,

Rang 7 – Diskussionen in der Klasse ($d = 0,82$),

Rang 10 – Feedback ($d = 0,75$),

Rang 12 – die Lehrer-Schüler-Beziehung ($d = 0,72$) (vgl. Hattie 2015: 367).

Diese vier Aspekte hängen stark mit der Klassenführung zusammen und überschneiden sich in bestimmten Punkten.

2. Lernförderliches Feedback – eine positive Fehlerkultur

Der Wandel im Zugang zum Verständnis von Lernprozessen bedarf einer neuen Lernkultur, die eine Art Rahmung ist, die durch bevorzugte Lehr-Lern- sowie Kooperations- und Kommunikationsprozesse ihren Mitgliedern spezifische Entwicklungsmöglichkeiten bietet, bzw. vorenthält. In der sich rasch wandelnden Realität, in der Wissen schnell veraltet, zählt vor allem die Handlungskompetenz der Lernenden sowie ihre Fähigkeit Informationen zu verarbeiten. Da sich Wissen sehr schnell desaktualisiert, verliert das sich Aneignen von Informationen an Bedeutung. Deshalb ist in der aktuellen Lernkultur nicht der

¹ John Hattie 2015 hat über 900 Metaanalysen durchgeführt und auf dieser Grundlage 150 Einflussfaktoren eruiert, die den Lernprozess beeinflussen und wichtig für den Lernerfolg sind.

² Als durchschnittlicher Effekt wurde 0,40 angenommen.

Gegenstand (*was* gelernt wird), sondern vielmehr die Art und Weise, *wie* gelernt wird, von Belang. Sehr stark wird dabei das implizite Lernen, das mit der Gestaltung des Kommunikations- und Interaktionsverhaltens einhergeht, die Gesprächskultur prägt und den Erwerb von personalen und sozialen Kompetenzen unterstützt, in den Vordergrund gerückt (Arnold, Schüßler 1998: 4-9).

Aus Hatties Metaanalysen geht hervor, dass sich die guten Lehrer, die als Experten bezeichnet werden können, von den durchschnittlichen dadurch abheben, dass sie eine lernförderliche Atmosphäre in der Schulklasse schaffen. Die Atmosphäre unterstützt das Lernen dann, wenn sie vertrauensvoll ist und wenn Fehler der Lernenden nicht als Problem oder Störfaktor sondern als Anlass zum Lernen betrachtet werden. In einer lernförderlichen Umgebung stellen die Lerner gern Fragen und äußern ihre Zweifel; auf diese Weise engagieren sie sich gleichzeitig stärker in den Lernprozess. In den Augen der Schülerinnen und Schüler haben Lehrende den stärksten Einfluss auf ihren Lernprozess, wenn sie sich vergewissern, ob die Lerner den Stoff verstehen und wenn sie Lernende dazu anleiten, ihre Fehler selbst zu korrigieren (Hattie 2015: 58-62). Effektiv sind die Rückmeldungen nicht vor allem dann, wenn sie die Lerner lediglich darüber informieren, ob ihre Lösung korrekt oder inkorrekt sei. Effektives Feedback geht von den Diskrepanzen zwischen dem Ist-Stand, d.h. dem aktuellen Wissen und Können eines Lerners und dem Ziel, das er erreichen will, aus. Es hilft den Lernenden Antworten auf drei Fragen zu finden: „Wohin gehe ich?“, „Wie gehe ich dorthin?“ und „Wie komme ich weiter?“. Um sich diese Fragen beantworten zu können brauchen die Lerner klare Kriterien, die festlegen, was sie erreichen sollen, auf welche Art und Weise sie diese Ziele erreichen können und die ihnen helfen, sich weitere anspruchsvolle Ziele zu setzen. Das Feedback kann sich auf vier Ebenen vollziehen: (1) auf der Ebene der Aufgabenbearbeitung, (2) auf der Prozessebene, (3) auf der Ebene der Handlungsregulierung, (4) auf der Ebene des Selbst. Das Feedback auf der Ebene der Aufgabenbearbeitung wird oft als Korrektur bezeichnet (*corrective feedback*) und gibt den Lernern eine Rückmeldung, ob sie eine Aufgabe korrekt oder inkorrekt gelöst haben. Diese Korrektur beschränkt sich aber meistens auf nur eine konkrete Aufgabe und lässt sich nicht auf andere Aufgaben transferieren. Sie kann jedoch effektiv sein, wenn sie den Lerner auf seine falschen Annahmen und Interpretation hinweist, nicht aber mangelndes Verständnis der Aufgabe indiziert. Auf der Prozessebene hilft die Rückmeldung die eigenen Fehler zu entdecken und angemessene Strategien beim Lösen der Aufgabe einzusetzen. Ein solches Feedback ermöglicht tieferes Lernen. Auf der Ebene der Handlungsregulierung fördert das Feedback die Autonomie der Lernenden, ermöglicht den Einsatz von kognitiven Lernstrategien, Selbstevaluation und infolgedessen Selbstregulierung. Auf der Ebene des Selbst

ist das Feedback aber nicht wirksam, obwohl es im Unterricht sehr oft präsent ist. Wenn sich das Feedback lediglich auf die Person des Lerners bezieht und keine Auskunft über seinen Lernprozess liefert, wirkt es sich keinesfalls lernförderlich aus. Es kann nur unter Umständen das Selbstkonzept der Schüler positiv beeinflussen, und zwar wenn es sich auf effektive Handlungsregulierung, die zum effektiven Lernen führte, bezieht (z.B. Du bist großartig, weil du die Aufgabe sorgfältig gelöst hast, indem du das angemessene Konzept angewendet hast) (vgl. Hattie, Timperley 2007).

Die oben dargestellten Beispiele verweisen auf das Potenzial der Fehler, die zur Förderung der Lernprozesse genützt werden können. In einer positiven Fehlerkultur dienen Fehler zum einen als Verweis auf die Diskrepanz zwischen den festgelegten Lernzielen und dem faktischen Kenntnisstand der Lerner, zum anderen bieten sie der Lehrperson Anhaltspunkte, wie er seinen Unterricht optimieren und seine Unterrichtsmethoden modifizieren kann (vgl. Gold 2015). Dank dem Feedback kann aber auch die Wertschätzung und Anerkennung gegenüber den Lernern zum Ausdruck kommen. Selbst wenn das keinen direkten Einfluss auf die Planung der Lernprozesse hat (s.o), kann es die Motivation der Lerner beeinflussen, ihr Selbstvertrauen aufbauen und die Sprechangst reduzieren. Es kann den Lernenden auch helfen, die Tatsache zu akzeptieren, dass sie Fehler machen und dass es ein unzertrennlicher Teil des Fremdsprachenlernens ist (vgl. Dörnyei 2001: 86-97).

3. Interaktion und kommunikative Sprachkompetenz

Das derzeitige Verständnis von Zielen des Fremdsprachenlernens wird sehr stark durch die Philosophie des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) für Sprachen geprägt³. Demnach sollen dank Fremdsprachenkenntnissen gemeinsames Wirken sowie Zusammenarbeit unter den Nutzern einer Sprache möglich werden. Die zentrale Stelle in dem GER nehmen Kompetenzen ein. Das sprachliche Handeln setzt voraus, dass die Lerner ihre allgemeinen Kompetenzen sowie ihre kommunikative Sprachkompetenz einsetzen und ständig entwickeln. Die allgemeinen Kompetenzen umfassen theoretisches Wissen, Fertigkeiten und prozedurales Wissen, persönlichkeitsbezogene Kompetenz und die Lernfähigkeit. Die kommunikative Sprachkompetenz besteht aus den linguistischen Kompetenzen (lexikalischen, phonologischen und syntaktischen Kenntnissen und Fertigkeiten), aus den soziolinguistischen Kompetenzen (Höflichkeitsregeln, linguistisch kodierte gesellschaftliche und kulturelle Verhaltensregeln) und aus den pragmatischen Kompetenzen. Die

³ Deutsche Version online unter <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i2.htm>

pragmatischen Kompetenzen greifen auf interaktionelle Szenarien und Skripts zurück und beinhalten u.a. die Diskurskompetenz, Kohärenz der Aussage, bzw. das Erkennen von Humor oder Parodie. Die kommunikative Sprachkompetenz wird beim sprachlichen Handeln aktiviert. Das kommt beim Rezipieren und Produzieren von Texten, sowie bei der Interaktion und Mediation zustande, wobei sich diese Bereiche überlappen, denn Verstehen und Produzieren von Texten wird auch bei Interaktion und Mediation benötigt. Bei der Interaktion agieren Sprachverwendende abwechselnd als Sprecher und Hörer und indem sie miteinander ein Gespräch führen, handeln sie Bedeutungen aus. Dabei spielen wiederum Wortschatz, Grammatik, Syntax sowie die Metaphorik der Sprache eine prägende Rolle. Interaktionen kommen im realen Leben in mannigfaltigen Situationen zustande: bei Transaktionen, die z.B. während der Dienstleistungsgespräche geführt werden, bei zwangloser Unterhaltung, informellen und formellen Diskussionen, Debatten, Interviews, Verhandlungen, beim gemeinsamen Planen oder praktischer zielorientierter Zusammenarbeit.

Susan Gass (2003) sieht in der Interaktion, dem Input und dem Output Voraussetzungen dafür, dass das Fremdsprachenlernen zustande kommen kann. Zum Input gehört die Häufigkeit der Begegnung mit sprachlichen Daten (*positive evidence*), als auch das Feedback (*negative evidence*), also die Rückmeldungen, was in einer Sprache inkorrekt und insofern inakzeptabel ist. Der Output, der mit sprachlicher Produktion und Sprachnutzung einhergeht, ermöglicht den Lernern von dem lediglich semantischen Sprachgebrauch, der beim Sprachverstehen zustande kommt, auf den syntaktischen Sprachgebrauch zu kommen, indem sie dazu angeleitet werden, in ihren Aussagen syntaktische Strukturen zu benutzen. Die Interaktion, die im Fremdsprachenunterricht die Form des verbalen Austausches annimmt, zeigt, dass Konversation nicht nur die Möglichkeit zum sprachlichen Üben liefert, sondern auch ein Mittel ist, dank dem das Lernen stattfindet. Ein Gespräch (*conversational interaction*) ist dabei viel effektiver für die Sprachförderung, als wenn lediglich sprachliche Strukturen geübt werden (vgl. Gass 2003: 234).

Die Kommunikation im Klassenraum weicht von der natürlichen Kommunikation im realen Leben ab. Die direkt beobachtbare Interaktion im Klassenraum folgt meistens dem Muster „Lehrerfrage – Schülerantwort – Lehrerreaktion“ (Edmondson, House 2003: 242). In diesem Interaktionsmodell hat der Lehrer eine dominierende Rolle inne. Wie Untersuchungen zeigen, stimulieren seine Fragen meistens nur das Abrufen von theoretischem Faktenwissen. Weniger als 5 Prozent der Unterrichtszeit wird Gruppendiskussionen gewidmet oder solchen Formen der Lehrer-Schüler-Interaktion, die tieferes Lernen ermöglichen, denn nur 5-10 Prozent von dem, was der Lehrer sagt, regt ein Gespräch an, das den Schüler wirklich engagieren und aktivieren

würde (vgl. Hattie 2015: 136). Eine Studie von Helmke et al. (2008), in deren Rahmen der Englischunterricht in über 100 Schulen verschiedener Bildungsgänge videofotografiert wurde, ergab, dass der Sprechanteil der Schülerinnen und Schüler bei 32 Prozent lag. Davon wurde nur knapp die Hälfte auf Englisch gesprochen. Das zeigt, dass der Sprechanteil der Lehrpersonen bei 68 Prozent lag, obwohl sie selbst ihren Sprechanteil auf lediglich 51 Prozent, also sichtlich niedriger, einschätzten. Fehlerhafte Äußerungen der Lerner wurden in gut der Hälfte korrigiert, wobei nur in 15 Prozent der Fälle ihnen die Chance gegeben wurde, sich selbst zu korrigieren. Falls die Schülerinnen und Schüler die Fragen der Lehrperson nicht innerhalb von 3 Sekunden beantworteten, was in über 50 Prozent der aufgenommenen Fälle passierte, warteten nur 11 Prozent der Lehrer ab, damit sich die Lerner eine Antwort überlegen konnten. 40 Prozent der Lehrer stellten eine weitere Frage, reichten die Frage an einen anderen Schüler weiter oder gingen einfach in dem Stoff weiter (Helmke et al. 2008: 350-354). Eine Studie des polnischen Instituts für Bildungsforschung (Instytut Badań Edukacyjnych), die unter Schülern im Alter 13-16 durchgeführt wurde, ergab, dass ein typischer Englischunterricht auf dem Lösen von Übungen aus dem Lehrbuch, der CD oder aus dem Internet beruht (346 Angaben), das Vorlesen (das manchmal benotet wird) (156 Angaben) oder das Wortschatzlernen (143 Angaben) umfasst. Es gab aber lediglich 46 Angaben, dass im Englischunterricht Diskussionen durchgeführt werden, 31 Angaben, dass es im Unterricht Partner- oder Gruppenarbeit gibt und lediglich 3 Angaben bei der Feststellung, dass im Englischunterricht nicht auf Polnisch kommuniziert werde (*Język angielski w gimnazjum. Raport cząstkowy z pierwszego etapu Badania uczenia się i nauczania języka angielskiego w gimnazjum, 2014*).

Da im Fremdsprachenunterricht die Fremdsprache sowohl Kommunikationsmittel als auch Lerngegenstand ist, soll der Unterricht neben authentischen Kommunikationsmöglichkeiten auch authentische Lernmöglichkeiten anbieten (Edmondson, House 2003: 243). Insofern kann das Feedback im unterrichtlichen Rahmen als Anlass zur Interaktion genutzt werden, mit dem Ziel die sprachliche Kompetenz der Lerner zu fördern.

4. Das Potenzial von Feedback für die Entwicklung der kommunikativen Sprachkompetenz

Bevor das Potenzial von Feedback für die fremdsprachlichen Lernprozesse einer genaueren Analyse unterzogen wird, ist es zunächst notwendig, einige Erklärungen vorwegzunehmen. Erstens sollte von der Überlegung ausgegangen werden, wo die Grenze der Fehlertoleranz liegt und wie man auf Sprachfehler der Lernpersonen am sinnvollsten reagieren sollte, damit aus dem Lernpotenzial der

Fehler geschöpft werden kann. Die Entscheidung, ob Fehler korrigiert werden, sollte von der Unterrichtsphase abhängig gemacht werden. Wird eine neue Struktur gefestigt, so kann ausbleibende Fehlerkorrektur zur Fossilierung (Festigung) von Fehlern führen. Insofern darf in der Phase des Unterrichts, in der die Automatisierung einer neuen Struktur im Vordergrund steht, auf direkte Korrekturen nicht verzichtet werden. In der Phase des Unterrichts, die auf Kommunikation fokussiert ist, kann wiederum unbedachte Fehlerkorrektur, die die Aussagen des Lerners ständig unterbricht, dazu führen, dass er entweder den Faden oder die Motivation zum Fortsetzen seiner Äußerung verliert. In Extremfällen kann es zur Folge haben, dass sein Kommunikationsbedürfnis und seine Spontaneität durch Angst vor Missbilligung oder öffentlicher Kritik gehemmt werden (vgl. Dörnyei 2001: 92-93), woraus sich Sprechangst oder eine langfristige Angst vor Fehlern ergeben können.

Zweitens muss man sich dessen bewusst werden, dass die Fehlerkorrektur neben der kognitiven auch eine affektive Dimension hat. Aus der Art und Häufigkeit der Rückmeldungen können die Lerner auf die positive, neutrale oder negative Interaktion zwischen ihnen und der Lehrperson schließen (vgl. Königs 2003: 378). In einer lernförderlichen und fehlerfreundlichen Atmosphäre sind die Lerner locker und betrachten Fehler als einen natürlichen Teil des Lernprozesses. Es gibt weder sarkastische Kommentare noch beißende Kritik, niemand wird verhöhnt und niemand muss sich ängstlich oder unsicher fühlen (vgl. Dörnyei 2001: 41). Einen Überblick über die Forschung zur Sprechangst liefert Marzec-Stawiarska (vgl. 2013: 56-59) und stellt in Anlehnung an die einschlägige Literatur fest, dass die Sprechangst im Fremdsprachenunterricht sehr stark von der Einstellung der Lehrperson, insbesondere von dem Stil ihrer Klassenführung, ihren Gewohnheiten und der Art Schüler zu testen, abhängt. Lehrkräfte, die zu autoritären Verhaltensweisen neigen, dominierend und kontrollierend agieren und häufig die Fehler korrigieren, bewirken Sprechangst bei ihren Schülerinnen und Schülern. Die Überzeugung davon, dass man von dem Lehrer gemocht wird, dass man ihm wichtig ist, verleiht den Lernern das Gefühl der Sicherheit und führt dazu, dass sie sich im Unterricht viel komfortabler fühlen und ihre Hemmungen, sich in einer Fremdsprache zu agieren, leichter überwinden.

Drittens ist eine terminologische Klärung der Begriffsfelder *Korrektur*, *Reparatur* und *Feedback* notwendig. Während sich der Begriff *Korrektur* ausschließlich auf sprachliche Fehlleistungen konzentriert und den Lerner dazu zwingt, die Version, die der Lehrer als korrekt angibt, zu übernehmen (vgl. Königs 2003: 378), stellen *Reparaturen* lediglich eine Art Modifizierung der Aussage des Lerners dar. Das *Feedback* wiederum ist eine Domäne der Interaktion: es umfasst „alle Reaktionen auf das sprachliche Gegenüber“ (Königs 2003:

378). Die Wahl der Feedbackstrategien durch die Lehrperson ist entscheidend für die Art der Interaktion im Klassenraum, denn durch gezieltes und konstruktives Feedback können das Verhalten der Lerner und ihr Lernprozess beeinflusst werden. Das Feedback, das nicht lediglich das Fehlerhafte thematisiert, sondern inhaltsorientiert ist, drückt das Interesse der Lehrperson nicht lediglich an der formellen sondern auch an der inhaltlichen Seite der Aussage aus. Diese Art Rückmeldungen zu geben, kann verursachen, dass sich der Klassendiskurs einer natürlichen Kommunikationssituation nähert, indem Bedeutungen ausgehandelt und authentische Kommunikationsziele erreicht werden und er vermag die Lerner stärker zu aktivieren. Aktivierende Feedbackstrategien tragen auch dazu bei, dass der Anteil der Kommunikation in der Fremdsprache deutlich zunimmt. Eine Lernsituation, in der der Lehrer nicht lediglich an der Form, sondern auch an dem Inhalt der Aussage Interesse zeigt und in der er mit dem Lerner Bedeutungen aushandelt, verursachen, dass die beiden Akteure sich auf Augenhöhe begegnen. Das bewirkt nicht nur, dass der Anteil des sprachlichen Inputs höher wird, dass die sprachliche Produktion der Lerner gefördert wird, sondern es wirkt sich auch positiv auf die Qualität der Interaktionen in der Klasse aus.

Im Folgenden werden Feedbackstrategien vorgestellt, die die Lerner kognitiv aktivieren und ihnen aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff ermöglichen.

Aushandeln von Bedeutungen / Anregung zum Umformulieren

Wie bereits erwähnt wurde, spielt das Verhandeln von Bedeutungen im fremdsprachlichen Diskurs eine aktivierende und lernförderliche Rolle. Gass (vgl. 2003: 238) weist in Anlehnung an die einschlägige Forschung darauf hin, dass daraus das Lernen resultieren kann, weil die Formen, die durch Aushandeln von Bedeutungen korrigiert wurden, später in Aussagen der Lernenden vorkommen. Auf elementarem Sprachniveau kann das Aushandeln von Bedeutungen die Form des Echos annehmen. Die Lehrperson bezieht sich auf eine unverständliche Aussage des Lerners, indem sie Hypothesen zum Mitteilungsversuch des Lerners anstellt und seine Aussage in einer korrigierten Form wiederholt. Danach kann sie den Lerner auffordern, die ausgehandelte, korrekte Form zu wiederholen. Bei fortgeschrittenen Lernenden können Fragen, die das Unverständnis des Hörers signalisieren und weitere Erklärungen stimulieren eine lernförderliche Rolle spielen. Die Fragen „Was meinst du mit...?“, „Was wolltest du damit sagen?“ hat aktivierendes Potenzial und knüpft an authentische Diskurssituationen an, in denen man den Sinn einer Aussage zu ergründen versucht. Sie erhöht nicht nur den Anteil am fremdsprachlichen Input und deutet Interesse an der Mitteilung an, sondern ermutigt die Lernenden zum sprachlichen Handeln, indem sie versuchen, ihre Äußerung umzuformulieren, zu präzisieren oder zu korrigieren. Es macht auch deutlich, dass aus Fehlern neue Lernmöglichkeiten initiiert werden können.

Anregung zur Selbstkorrektur

Die Rückmeldung darüber, was in den Aussagen der Lerner inkorrekt und inakzeptabel ist (*negative evidence*) kann sie zum Nachdenken veranlassen und aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff ermöglichen. Majer (vgl. 2003: 275) stellt in Anlehnung an die Untersuchungen von Lightbrown und Spada (1990) fest, dass auch die Lehrerinterventionen bei fehlerhaften Schüleraussagen, die formorientiert sind, zur Steigerung der linguistischen Kompetenz der Lerner und der Qualität ihrer Performanz positiv beitragen können. Die Lehrperson kann die Lernenden zur Selbstkorrektur verbal anleiten, was den Vorteil hat, dass es den fremdsprachlichen Input erhöht. Dabei kann sie humoristische Elemente einflechten, die keinesfalls den Lerner verhöhnen dürfen, ihm aber die Missverständnisse, die aus seinem Fehler resultieren können, deutlich machen. Die Lehrperson kann aber auch ein Repertoire von vereinbarten und allen bekannten Gesten einsetzen, die dem Lerner bewusst machen, dass er einen Fehler gemacht hat und dass er ihn berichtigen soll. Es soll jedoch unterstrichen werden, dass Anregung zur Selbstkorrektur nur dann effektiv ist, wenn sie sich auf die Performanzfehler, die während der sprachlichen Produktion entstehen und denen Müdigkeit, Zerstreuung der Lerner oder Unaufmerksamkeit zu Grunde liegen, beziehen. Solche Fehler sollten nicht nur korrigiert werden, sondern es sollte auch auf die Art und potenzielle Quelle dieser Fehler verwiesen werden. Diese Empfehlung gilt aber nicht für Kompetenzfehler, die dadurch entstehen, dass den Lernern eine bestimmte Struktur noch nicht bekannt ist, bzw. noch nicht richtig erworben worden ist. Insofern können sie diese Struktur nicht bei der sprachlichen Produktion korrekt verwenden. Das Korrigieren solcher Fehler ist kontraproduktiv und wirkungslos (vgl. Kleppin 2000: 41-42). Das Ermutigen zu Selbstkorrekturen ermöglicht eine konstruktive Unterstützung der Lernprozesse, denn es liefert Lernern die Gelegenheit, diese Prozesse zu reflektieren, sie auf der Metaebene zu analysieren und bewusst mit den eigenen Fehlern umzugehen, was zur Entwicklung der metakognitiven Kompetenz beiträgt.

Die Erkenntnisse, die aus den Fehlern der Lerner resultieren, können in die weitere unterrichtliche Planung einbezogen und als wertvolles Übungsmaterial eingesetzt werden. Aus einer Studie zu Präferenzen bei der Fehlerkorrektur bei fortgeschrittenen Lernern, geht hervor, dass zwei Korrekturtechniken bevorzugt werden: 24 Prozent der Befragten zieht es vor, erst nach der Beendigung der Aussage korrigiert zu werden und fast genauso viele (23 Prozent) bevorzugen, dass ihre Fehler nicht direkt, sondern in Form einer schriftlichen Übung zur Fehlerkorrektur thematisiert werden (vgl. Janicka 2013: 278-279)⁴.

⁴ An der Studie, die im Jahre 2011 durchgeführt wurde, nahmen 58 Studenten der Angewandten Linguistik der Maria Curie-Skłodowska Universität in Lublin teil.

Formatives Assessment

Das Feedback kann auch die Form von fördernder Bewertung (*formative assessment*) annehmen. Es bedeutet, dass dem Einzelnen Rückmeldungen darüber gegeben werden, wo er sich im Lernprozess befindet und was er tun muss, um voranzukommen. Dadurch wird nicht lediglich das Produkt des Lernprozesses bewertet, sondern der ganze Lernprozess im Auge behalten. Darüber hinaus wird die Beurteilung zum Teil von einem Zyklus, in dem die Beobachtung der Fortschritte der Lerner dazu dient, den eigenen Lehrstil und das Lehrverhalten zu beobachten und zu modifizieren (vgl. Gold 2015: 96-97). Wie bereits erwähnt wurde, steht das formative Assessment sehr hoch (Rang 4) auf der Hattie-Liste der einflussreichsten, den Lernprozess unterstützenden Faktoren.

Feedback unter Lernenden

Wechselseitiges Feedback ist ein Ausdruck der neuen Lernkultur, in der das Wissen individuell konstruiert und erst in sozialen Beziehungen auf seine Tauglichkeit und Sinnhaftigkeit hin überprüft wird. Wechselseitige Bewertung vermag die Kompetenz der Lerner, ihren Lernprozess selbständig zu steuern, zu fördern. Sie entwickelt metakognitive Lern- und Urteilskompetenzen, denn sie ermöglicht den Lernern, sich intensiv über den Lernprozess auszutauschen. Sie beeinflusst auch die Unterrichtskultur, indem sie die Partizipation der Lerner erhöht. Das kann gelingen wenn „Rückmeldungen und Reflexionen im Unterricht besprochen werden; Aussagen, Beobachtungen und Bewertungen stets auf die konkreten Produkte und Prozesse bezogen sind; konkret gefragt und gesucht wird, woran die Einschätzungen und Bewertungen festgemacht werden können und Qualitätseinschätzungen für Außenstehende nachvollziehbar sind“ (Volkwein 2012: 23). Der Leistungsdialog unter Lernenden kann ebenfalls zur Förderung der positiven Fehlerkultur beitragen. Bekommen die Lerner dabei klare Beurteilungskriterien und werden mit Ausdrucksmitteln vertraut, dank denen sie ihren Kommilitonen Rückmeldungen erteilen können, so wird die gegenseitige Bewertung auch der Förderung der kommunikativen Sprachkompetenz gerecht.

5. Schlussfolgerungen

Die klassische Lehrer-Schüler-Interaktion, die dem Lehrer eine dominierende Rolle zuweist und den Schüler in einer passiven Empfängerrolle positioniert, entspricht den Herausforderungen der modernen Lernkultur nicht mehr, die den Lerner als aktives und bewusstes Subjekt der Lernprozesse wahrnimmt. In dem vorliegenden Artikel wurde der Fokus auf das Feedback als eine Interaktionsform gelegt, die tiefes, reflektiertes und effektives Lernen zu initiieren

vermag. Angemessenes, die Lerner kognitiv aktivierendes Feedback, das eine konstruktive Unterstützung der Lernprozesse ermöglicht, erhöht auch den Anteil des fremdsprachlichen Inputs und Outputs und kann somit zur Förderung der kommunikativen Sprachkompetenz beitragen.

BIBLIOGRAPHIE

- Arnold, R., Schüßler, I. 1998. *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Coste, D., North, B., Sheils, J., Trim, J. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. <http://www.goethe.de/Z/50/commmeuro/i2.htm> [DW = 15.03.2017]
- De Corte, E. 2013. „Historyczny rozwój myślenia o uczeniu się”. (in) *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. (Hrsg. H. Dumont, , D. Istance, F. Benavides,) Warszawa: Wolters Kluwers Polska S.A., S. 60-108
- Dörnyei, Z. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edmondson, W., House, J. 2003. „Interaktionen beim Lehren und Lernen fremder Sprachen”. (in) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Hrsg. K.-R., Bausch, H. Christ, H. J. Krumm). Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 242-247.
- Gass, S. 2003. „Input and interaction”. (in) *The handbook of second language acquisition*. (Hrsg. Doughty, C. J., Long, M. H.). Malden: Blackwell Publishing, S. 225-255.
- Gold, A. 2015. *Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hattie, J. 2015. *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Hattie, J., Timperley, H. 2007. „The power of feedback”. *Review of Educational Research* 1(77): 81-112. https://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_ctl/Feedback/Hattie_Timperley_2007_Power_of_Feedback_1_.pdf [DW = 18.03.2017]
- Helmke, T., Helmke, A., Schrader, F.-W., Wagner, W., Nold, G., Schröder, K. 2008. „Die Videostudie des Englischunterrichts”. (in) *DESI-Konsortium. Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 345-363. http://www.pedocs.de/volltexte/2013/3521/pdf/Helmke_Helmke_Schrader_Videostudie_2008.pdf [DW = 15.03.2017]
- Hüther, G. 2016. *Mit Freude lernen ein Leben lang*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Janicka, M. 2013. „Preferencje dotyczące korekty błędów językowych w wypowiedziach ustnych na tle dyskursu pedagogicznego w klasie językowej”. (in) *Rola dyskursu edukacyjnego w uczeniu się i nauczaniu języka obcego*. (Hrsg. M. Pawlak,), Kalisz – Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, Uniwersytet A. Mickiewicza. S. 261-281.
- Kleppin, K. 2000. *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin, München, Leipzig, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

- Königs, F. 2003. „Fehlerkorrektur“. (in) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (Hrsg.) K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm, Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 377-382.
- Majer, J. 2003. *Interactive discourse in the foreign language classroom*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Marzec-Stawiarska, M. 2013. „Analiza lęku przed mówieniem w języku obcym jako element odpowiedniego zarządzania dyskursem w klasie“. (in) *Rola dyskursu edukacyjnego w uczeniu się i nauczaniu języka obcego*. (Hrsg. M. Pawlak), Kalisz – Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, Uniwersytet A. Mickiewicza. S. 47-68.
- Reich, K. 2004. *Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. München/ Unterschleißheim: Luchterhand.
- Język angielski w gimnazjum. Raport cząstkowy z pierwszego etapu Badania uczenia się i nauczania języka angielskiego w gimnazjum*. 2014. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. <http://eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/572.html> [DW = 18.03.2017]
- Siebert, H. 2005. *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Volkwein, K. 2012. „Sich wechselseitig bewerten“. *Pädagogik* 2/12: 20-23.