



Karen Fleischhauer, Katrin Koepli, Stefanie Nölle-Becker,
Barbara Stolarczyk und Sandra Sulzer (Hrsg.)

Mehrsprachigkeit ≠ L1+L2+...+Ln

Mehrsprachigkeit ist keine Formel,
sondern ein gelebtes Modell

Dokumentation der 32. Arbeitstagung vom 2.-4. März 2022
an der Technischen Universität Darmstadt

Fremdsprachen in Lehre und Forschung

Herausgebende Körperschaft

Arbeitskreis der Sprachenzentren an Hochschulen e.V. (AKS), Bochum

Herausgeberinnen

Dr. Anikó Brandt

Universität Hamburg
Sprachenzentrum

Dr. Astrid Buschmann-Göbels

Universität Bremen
Sprachenzentrum der
Hochschulen im Land Bremen

Anika Müller-Karabil

Universität Bremen
Sprachenzentrum der
Hochschulen im Land
Bremen

Karen Fleischhauer, Katrin Koepll, Stefanie Nölle-Becker,
Barbara Stolarczyk, Sandra Sulzer (Hrsg.)

Mehrsprachigkeit \neq L1+L2+...+Ln

**Mehrsprachigkeit ist keine Formel,
sondern ein gelebtes Modell**

**Dokumentation der 32. AKS-Arbeitstagung
vom 2.-4. März 2022
an der Technischen Universität Darmstadt**

Einheitsverzeichnis der Deutschen Buchdruckerei

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Bibliografische Informationen Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Printed in Germany
ISBN 978-3-925453-70-0

Adriana Ramírez de Kallweit, Sabine Dyer

Reflexionsförderung durch lernprozessbegleitendes Feedback bei der Textproduktion

Abstract

This paper presents a sequence of three formative feedback models designed to advance language learners' writing proficiency. The feedback focuses on fostering autonomous learning through editing tasks and reflection prompts that aim to both activate language learners' metacognitive awareness and encourage the use of metacognitive strategies in the writing process. The three feedback models were designed for blended learning scenarios and first implemented in Spanish B2.2 and German C1.1 courses at the University of Bonn language center.

Resumen

El presente trabajo presenta el diseño de tres modelos de retroalimentación formativa para el desarrollo de la competencia escrita del estudiante de idiomas. La retroalimentación se enfoca en fomentar el aprendizaje autónomo a través de tareas de re-corrección y preguntas de reflexión que pretenden tanto propiciar la conciencia metacognitiva del aprendiente de idiomas como fomentar la aplicación de estrategias de metacognición en el proceso de escritura. Los tres modelos fueron diseñados para ser llevados a cabo en un escenario de aprendizaje de *Blended Learning* en cursos de Español B2.2 y Alemán C1.1 del centro de idiomas de la Universidad de Bonn.

1. Fragestellung und Lehrkontext

Mit Beginn des Corona-bedingten Distanzunterrichts (vgl. Dyer & Mandt 2021) im Sommersemester 2020 wurden die Modulabschlussprüfungen der Sprachmodule am Sprachlernzentrum der Universität Bonn auf ausschließlich schriftliche Kompensationshausarbeiten (vgl. Ramírez de Kallweit 2021) umgestellt. Damit rückte die Frage in den Vordergrund, wie Schreibkompetenzen und Textproduktionsstrategien der Lerner*innen effektiv gefördert werden können. Mit der Absicht, Studierenden dabei zu helfen, sich ihrer Schwierigkeiten und Stärken bewusst zu werden, entsprechende Lernziele zu setzen und ihre Lernautonomie zu entwickeln, richteten wir unsere Bemühungen auf die Förderung von metakognitiven Strategien. Diese tragen unter anderem dazu bei, strategisch sinnvolle Entscheidungen zu treffen, um komplexe Textproduktionsaufgaben erfolgreich zu bewältigen (vgl. Ramírez de Kallweit 2021). Zu diesem Zweck wurden drei verschiedene Feedbackmodelle zu Textproduktionsaufgaben entwickelt, die mit Überarbeitungsaufgaben und Reflexionsfragen die Lernenden in ihrem Lernprozess begleiten. Diese Modelle zielen dabei vor allem auf die Förderung der bewussten Nutzung von metakognitiven Strategien, d.h. auf die Aktivierung von vorhandenen Schreibkompetenzen und deren Weiterentwicklung durch Planung, Selbstbeobachtung, Reflexion und Selbstevaluation. Infolgedessen fördert eine erhöhte metakognitive Bewusstheit (*awareness*) die Selbstregulierung und die Kontrolle des Lernens, was zu mehr Lernautonomie führt (vgl. Holec 1981).

Die Förderung der Lernautonomie muss den Prozesscharakter des (selbstregulierten) Lernens und die Adaption des Lernverhaltens mit Bezug auf das Lernziel in den Blick nehmen (vgl. Perels & Dörrenbächer 2020; Zimmerman 2000). In diesem Sinne verstehen wir Reflexion als eine metakognitive Strategie, die das Wissen über kognitive Lernstrategien aktiviert, also zum Beispiel die eigene Schreibkompetenz zu evaluieren und den Lernprozess zu steuern. Um dies zu ermöglichen, ist es zentral, den Lernprozess bei der Korrektur und Überarbeitung von Texten sichtbar zu machen und den Lernenden explizit formatives Feedback zu geben.

Im Rahmen der Aachener Fortbildung zur Lernautonomie im Herbst 2021 entwickelten wir als Teilnehmer*innen der Arbeitsgruppe „Reflexion fördern“ die Idee für ein farbcodiertes Feedback-Modell, das Lerner*innen bei der Überarbeitung von Textproduktionen unterstützt und gleichzeitig mit Hilfe gezielter Fragen dazu anregt, den eigenen Lern-

prozess zu reflektieren. Die Konzeption des Modells ist in unseren spezifischen Lehrkontext, d.h. in ein Blended Learning-Format, eingebettet. Es handelt sich dabei um die Verbindung von zwei 90-minütigen Präsenzsitzenungen mit einer regelmäßigen asynchronen E-Learning-Einheit pro Woche. Diese E-Learning-Einheiten enthalten konkrete Aufgabenstellungen, deren Bearbeitung unter das Bewertungskriterium „regelmäßige Teilnahme“ fällt. Damit kann eine gewisse Kontinuität der Bearbeitung vorausgesetzt werden. Dieses Format bietet die Möglichkeit, Textproduktion, Feedback sowie Berichtigung und Reflexionen in digitaler Form über eine regelmäßige Verzahnung von asynchronen und synchronen Lehr- und Lernszenarien (vgl. Dyer & Mandt 2021) durchzuführen. Perrels und Dörrenbächer (2020: 88) verweisen in diesem Kontext darauf, dass „technologiebasierte Bildungsmedien u.a. auch die Nutzung von Lernstrategien unterstützen können, und zwar insbesondere metakognitive Strategien, wie Planung und Zielsetzung, sowie Selbstreflexion und Selbstüberwachung“. Die Förderung der Lernautonomie kann darüber hinaus im Präsenzunterricht durch Feedback und Austausch mit der Lehrperson und anderen Lernenden begleitet werden.

2. Das Grundmodell

Unter Berücksichtigung der obengenannten Aspekte ist das Grundmodell für lernprozessbegleitendes Feedback mit gezielten Reflexionsfragen prinzipiell in drei Phasen aufgebaut. Es handelt sich dabei um Aufgaben, bei denen die Lerner*innen zuerst einen Text produzieren und daraufhin direktes und indirektes formatives Feedback erhalten, farblich kodiert nach festgelegten sprachlichen Aspekten. In der zweiten Phase überarbeiten die Studierenden ihre Texte dann schrittweise entsprechend der farblichen Markierungen und beantworten im Anschluss Reflexionsfragen zu ihrer eigenen Textüberarbeitung. In Phase drei werden die individuellen Reflexionen in Gruppenarbeit im Präsenzunterricht besprochen.

2.1. Aufgabentyp 1

Die Entwicklung und Pilotierung der ersten Aufgabe fand im Unterrichtskontext unserer Module Spanisch B2.2 und DaF C1.1 im Wintersemester 2021/22 statt. Dieser erste Aufgabentyp zielt darauf ab, Vorwissen zu aktivieren sowie den Lernenden ihre individuellen Stärken und Schwächen beim Schreiben bewusst zu machen.

Die erste Phase bildet eine Textproduktionsaufgabe, die die Lerner*innen asynchron im E-Learning bearbeiten. Nachdem sie den Text geschrieben und online eingereicht haben, gibt die Lehrperson, ebenfalls in digitaler Form, ein formatives farblich kodiertes Feedback. Die farblichen Markierungen werden nach dem folgenden Schema eingesetzt:

Rot markiert sind Abschnitte, die die Studierenden löschen sollen, weil sie falsch oder an der falschen Stelle platziert sind. **Grün** markiert sind die Berichtigungen, die die Lehrperson direkt korrigiert und an der richtigen Stelle einfügt hat. Hier sollen die Studierenden die schon berichtigte Stelle aktiv von der grünen Markierung bereinigen. **Gelb** markiert sind Fehler, die von den Studierenden eigenständig (ggf. mit Hilfe zusätzlicher Tipps) korrigiert werden können. Ein ganzer Satz, der umformuliert werden soll, weil die Bedeutung oder die Bezüge nicht klar sind, wird **blau** markiert.

In der zweiten Phase überarbeiten die Lerner*innen ihre Texte. Wenn die Studierenden den Empfehlungen zur schrittweisen Korrektur folgen, beschäftigen sie sich zuerst mit den roten und grünen Markierungen. Diese Interaktion mit den beiden Farben dient dazu, dass die Studierenden zunächst die schwierigen bzw. die für den Lernfortschritt auf der entsprechende Niveaustufe wichtigen Fehler bearbeiten. Die Lehrperson macht die Studierenden durch dieses direkte Feedback auf bestimmte Aspekte aufmerksam. Nach dieser ersten Bereinigung der roten und grünen Markierungen ist der Text bereits deutlich übersichtlicher und so können sich die Studierenden als nächstes auf die gelb markierten Stellen konzentrieren, die sie eigenständig verbessern können. Nachdem der Text von den ersten drei Farben bereinigt wurde, können sich die Studierenden um den blauen Satz kümmern. Bei dieser Korrektur geht es um eine verbesserte Vermittlung der kommunikativen Absicht. Blau ist hier das Signal, dass es Leser*innen zusätzliche Anstrengung kostet, diese Textstelle zu verstehen. Um den Lesefluss zu verbessern, soll hier möglichst der ganze Satz umformuliert werden.

Zum Abschluss beantworten die Lerner*innen Fragen zur eigenen Berichtigung schriftlich und geben die überarbeitete und kommentierte Version erneut digital ab. Bei den ersten zwei Fragen sollen die Studierenden kommentieren, ob sie einen Unterschied zwischen ihrem ersten Text und der Berichtigung feststellen können und welche Änderungen ihnen besonders gut erschienen. Im Rahmen einer dritten Frage sollen die Lerner*innen kommentieren, ob sie nun noch weitere, eigenständige Verbesserungen vornehmen können. Dann sollen sie diese in einer neuen Farbe markieren (damit die Lehrperson diese zusätzliche Verbesserung direkt erkennen kann).

Diese neu überarbeitete Version wird an die Lehrperson zurückgesendet.

In der folgenden Woche findet dann in der dritten Phase die Besprechung des farbcodierten Feedbacks in Gruppen im Präsenzunterricht statt. Die Besprechung zielt dabei darauf ab, dass die Lerner*innen sowohl gemeinsam als auch für sich selbst noch einmal reflektieren, welche Fehler sie (häufiger) machen und welche Fehler sie schon selbst korrigieren können. Zusätzlich werden die Studierenden gebeten, die verbesserte Version der blauen Sätze noch einmal zu überprüfen und sie mit der ersten Version der Sätze zu vergleichen. Das angestrebte Ziel ist, den Lerner*innen bewusst zu machen, dass die Wortstellung für eine deutliche und sinnvolle Aussage in Form einer korrekten Syntax für eine effiziente Kommunikation entscheidend ist. Bei diesem Vergleich haben die Studierenden die Möglichkeit, ihre eigene Arbeit aus der Perspektive der Leser*innen zu verstehen und zu reflektieren, wie viel Kooperation von Leser*innen der ersten Version verlangt wird. Die Reflexion findet mündlich in der Zielsprache in Gruppenarbeit statt.

Während wir im Wintersemester 2021/22 noch keine systematische Auswertung durchführen konnten, wiesen die ersten Rückmeldungen der Kursteilnehmer*innen darauf hin, dass das schrittweise Korrektursystem und die Reflexionsfragen eine bewusste Beschäftigung mit dem Text bei der Berichtigung anregte und in einigen Fällen Lerneffekte erkannt und verbalisiert werden konnten. Eine Weiterentwicklung des Grundmodells und die Konzeptionierung von weiteren Aufgaben schien daher sinnvoll; nicht zuletzt mit Blick auf eine zukünftige systematische Erprobung und Auswertung.

3. Die Weiterentwicklung des Grundmodells

3.1. Aufgabentyp 2

Die zweite Aufgabe wurde mit dem leicht veränderten Lernziel konzipiert, die Adaption und Selbstregulierung des Lernprozesses zu fördern. In der ersten Phase bearbeiten die Lerner*innen erneut eine Textproduktionsaufgabe asynchron im E-Learning.

Die zweite Phase schließt sich direkt – und ebenfalls asynchron – an die Textproduktion an und erfordert von den Studierenden eine autonome Überarbeitung ihres Textes. Dazu folgen sie den Vorgaben der Aufgabenstellung und können ihre Lernerfahrung aus der Bearbeitung von Aufgabentyp 1 einbringen. Zusätzlich werden die Studierenden gebeten, einen spezifischen Feedbackfokus auszuwählen, bevor sie ihren überarbeiteten

Text hochladen. Zur Auswahl gestellt werden vier Kriterien: Textstruktur (Kohäsion und Kohärenz), Satzstruktur, grammatischen Korrektheit und Vokabular (Angemessenheit und Präzision). Daraufhin gibt die Lehrperson digital das gewünschte, spezifische Feedback.

In der dritten Phase wird dieses Feedback im Präsenzunterricht besprochen, um die Auswahl des gewählten Aspekts zu analysieren und zu überlegen, ob die Auswahl sinnvoll war. Zudem ist ein Austausch der Studierenden zu interessanten Sätzen oder Hinweisen zu den jeweiligen Kriterien vorgesehen, die sie von der Lehrperson in der Rückmeldung bekommen haben.

3.2. Aufgabentyp 3

Die dritte Aufgabe beginnt, anders als Aufgabe 1 und 2, synchron. Ziel dieser dritten Aufgabe ist die Förderung kriteriengesteuerter Selbstevaluierung bei der Textproduktion.

Im Präsenzunterricht werden in der ersten Aufgabenphase die Bewertungskriterien von Textproduktionen, u.a. auch in den Abschlussprüfungen, erklärt und diskutiert. Im Anschluss befassen sich die Lerner*innen in Paarübungen aktiv mit diesen Bewertungskriterien. Hierzu lesen sie eine anonymisierte Textproduktionsaufgabe und bereiten mündlich gemeinsam ein Feedback für den/die Autor*in vor, welches im Plenum präsentiert wird.

Asynchron findet dann in der zweiten Phase die E-Learning-Aufgabe statt und die Studierenden schreiben einen Text, der zum Unterrichtsinhalt passt. Sie erhalten als Rückmeldung wieder ein digitales, farbcodiertes, formatives Feedback. Die Markierungen beschränken sich jedoch auf rot, grün und gelb. Satzteile, Sätze oder Abschnitte, deren Verständlichkeit eingeschränkt ist, z.B. weil Bedeutungen oder Bezüge nicht ganz klar sind, werden nicht mehr von der Lehrperson blau markiert.

Stattdessen sollen die Lerner*innen in der dritten Phase den Text erst von den farblichen Markierungen (und Fehlern) bereinigen und danach die thematische Progression ihrer Texte selbst evaluieren. Hierzu bekommen die Studierenden eine Checkliste mit den Bewertungskriterien, die im Präsenzunterricht erklärt und diskutiert wurden. Diese Checkliste unterstützt die Bewältigung der Selbstevaluationsaufgabe. Im zweiten Schritt bekommen die Studierenden wieder ein farbcodiertes Feedback in rot, grün und gelb. Zudem bekommen sie eine Selbstevaluationstabelle, die nur das Kriterium Textstruktur (Kohäsion und Kohärenz) fokussiert und drei Bewertungsmöglichkeiten vorgibt. Wenn Lerner*innen keinen

weiteren Verbesserungsbedarf sehen, kreuzen sie die entsprechende Option an. Sehen sie jedoch einen Verbesserungsbedarf, so verbleiben zwei Möglichkeiten: Entweder verbessern Lerner*innen ihren Text eigenständig und markieren diese Änderung mit einer neuen Farbe oder sie sehen den Verbesserungsbedarf, brauchen dazu aber Hilfe der Lehrperson. Auch hier ist vorgesehen, dass die betreffende Stelle mit einer neuen Farbe markiert wird. Damit wird der Lehrperson signalisiert, dass hier noch weiterer Unterstützungsbedarf besteht.

4. Ausblick

In dieser Zusammenfassung wurden die ersten Entwürfe und Vorerprobungen der Aufgaben bzw. Aufgabenteile vorgestellt. Für das Sommersemester 2022 sind eine systematische Durchführung und die Erprobung der Aufgaben im Lehrbetrieb geplant sowie eine wissenschaftliche Auswertung der Ergebnisse anvisiert. Die Ergebnisse dieser Phase sollen in einem späteren Beitrag vorgestellt werden.

Literaturverzeichnis

- DYER, SABINE/MANDT, ISABELL (2021): Blended Learning ohne Präsenz? Adaption eines Blended Learning-Modells für die pandemiebedingte Durchführung im Distanzunterricht. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 97. Bochum: AKS-Verlag, S. 63-79.
- HOLEC, HENRI (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: New York Pergamon Press.
- PERELS, FRANZISKA/DÖRRENBÄCHER, LAURA (2020): Selbstreguliertes Lernen und (technologiebasierte) Bildungsmedien. In: Niegemann, Helmut/Weinberger, Armin (Hrsg.): *Handbuch Bildungstechnologie*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, S. 81-92.
- RAMÍREZ DE KALLWEIT, ADRIANA (2021): Kompensationshausarbeit im Online- Prüfungskontext. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 97. Bochum: AKS-Verlag, S. 155-174.
- ZIMMERMANN, BARRY J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, Monique/Zeidner, Moshe/Pintrich, Paul R. (Eds.): *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic, S. 13-41.

Kontaktdaten der Autorinnen:

Adriana Ramírez de Kallweit

Universität Bonn

ar.kallweit@slz.uni-bonn.de

Sabine Dyer

Universität Bonn

s.dyer@slz.uni-bonn.de