



Bundesamt  
für Migration  
und Flüchtlinge

# Lernen sichtbar machen – Lernerfolge ermöglichen

Anwendungsstudie zu kursbegleitenden Lernfortschrittstests  
in Integrationskursen

Prof. Dr. Olaf Bärenfänger



Integration



INSTITUT FÜR TESTFORSCHUNG  
UND TESTENTWICKLUNG e.V.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Ziele und Aufbau</b> .....	<b>3</b>
<b>2. Didaktische Grundlagen</b> .....	<b>4</b>
2.1 Kursbegleitende Lernfortschrittsdiagnostik: Ziele, Möglichkeiten und Grenzen .....	4
2.2 Merkmale einer kursbegleitenden Lernfortschrittsdiagnostik .....	5
Lern(ziel)bezug .....	6
Zeitnahe Rückmeldung .....	7
Selektive Feedbackstrategien .....	8
Aktivierung der Lernenden .....	8
Klarer Fokus des Feedbacks .....	9
2.3 Der Lehrende als Coach: Zum professionellen Rollenbild .....	10
2.4 Erforderliche Aufwände und Ressourcen .....	11
2.5 Zwischenfazit .....	12
<b>3. Praktisches Vorgehen beim Einsatz von Lernfortschrittstests in vier Schritten</b> .....	<b>13</b>
3.1 Schritt 1: Lernziele .....	16
Bestimmung von Lernzielen .....	17
Auswahl von Lernzielen .....	22
Erstellung einer Roadmap .....	24
3.2 Schritt 2: Lernfortschrittstests entwickeln .....	24
Die Konzeption und Umsetzung von Lernfortschrittstests .....	24
Die Konzeption und Umsetzung von Selbstevaluationsbögen .....	26
3.3 Schritt 3: Lernfortschrittstests und Selbstevaluationsbögen einsetzen .....	28
Lernfortschrittstests und Selbsteinschätzungsbögen verwenden .....	28
Auswertung und Interpretation von diagnostischen Informationen .....	28
Die Erstellung eines Leitfadens für das Feedbackgespräch .....	28
3.4 Schritt 4: Das Feedbackgespräch .....	31
Die Durchführung des Feedbackgesprächs .....	31
Das Lernerportfolio .....	32
<b>4. Ausblick</b> .....	<b>32</b>
Literaturverzeichnis .....	34
Forschungsliteratur .....	34
Berücksichtigte Lehrwerke .....	36
<b>Anhang</b> .....	<b>36</b>
Aufgabentypologie zu den Kompetenzbereichen Hören und Lesen .....	36
Aufgabentypologie zum Kompetenzbereich Schreiben .....	37
Aufgabentypologie zum Kompetenzbereich Sprechen .....	38
Aufgabentypologie zum Kompetenzbereich Grammatik .....	39
Aufgabentypologie zum Kompetenzbereich Wortschatz .....	40
Exemplarische Empfehlungen zu in den Lehrwerken enthaltenen Tests .....	40
Vorlage Tabelle zur Bestimmung von Feinlernzielen .....	42
Vorlage Roadmap .....	42
Vorlage Selbstevaluationsbögen .....	43
Vorlage Leitfaden Feedbackgespräch und Dokumentationsformular .....	43
Exemplarisches Lernerportfolio .....	45

# 1. Ziele und Aufbau

„Lernen sichtbar machen – Lernerfolge ermöglichen“ – unter diesem Motto steht die vorliegende Anwendungsstudie zu kursbegleitenden Lernfortschrittstests in Integrationskursen. Oft wissen Kursteilnehmende nicht, welche Lernziele sie eigentlich verfolgen sollen, von welchen Voraussetzungen aus sie starten, wie erfolgreich sie in ihren einzelnen Lernschritten waren und was sie als nächstes tun sollen. Auch Lehrende sind sich nicht immer im Klaren über die Lernmotivationen und Lernvoraussetzungen ihrer Kursteilnehmenden oder über die Angemessenheit der Unterrichtsmethoden und die erzielten Lernfortschritte. Nicht zuletzt erhalten Kursteilnehmende von den Lehrenden zu selten systematische Rückmeldungen zu ihren Lernfortschritten. Diese mangelnde Transparenz kann dazu führen, dass Lernprozesse nicht wie gewünscht ablaufen. Im schlimmsten Fall steht das Erreichen der Kursziele insgesamt in Frage.

Ein wirksames didaktisches Instrument zur Schaffung von Transparenz über Lernprozesse und damit auch zur Optimierung von Lernprozessen ist eine umfassende Feedback-Kultur, die John Hattie (2009) in seiner vielzitierten Metastudie „Visible Learning“ sogar zu den bedeutendsten Einflussfaktoren für den Lernerfolg überhaupt zählt. Dabei müssen Lehrende gezielt Informationen von den Kursteilnehmenden darüber zusammentragen, was diese wissen, was sie verstehen, in welchen Kompetenzbereichen sie Fehler machen, an welchen Stellen es zu Missverständnissen kommt und in welchen Situationen sie nicht motiviert sind. Erst wenn Lehrende und Kursteilnehmende systematisch solche Informationen sammeln und auf dieser Grundlage strategisch den Unterricht bzw. das Lernen mit Fokus auf dem einzelnen Kursteilnehmenden anpassen, werden Lernprozesse in ihren Details sichtbar und letzten Endes erfolgreich.

Damit Lernprozesse jedoch überhaupt sichtbar und das Feedback wirksam werden können, muss das Feedback nach Hattie (2009, 176) aus der Lernerperspektive grundsätzlich drei Aspekte berücksichtigen:

- Wo will ich hin?
- Wo stehe ich gerade?
- Was muss ich als nächstes tun?

Der erste Aspekt „Wo will ich hin?“ beinhaltet die Zielperspektive des Lernprozesses. Kursteilnehmende und Lehrende müssen gleichermaßen eine klare Vorstellung dafür entwickeln, welches Wissen beziehungsweise welche Kompetenzen die Lernenden erwerben sollen (Black/William 2009). Dementsprechend geht es bei diesem Aspekt darum, dass Lernende eine klare Vorstellung über ihre Lernziele haben.

Der zweite Aspekt „Wo stehe ich gerade?“ beinhaltet Informationen dazu, welchen Kompetenzstand ein Kursteilnehmender aktuell besitzt und wie weit dieser von der Zielstellung abweicht. Um belastbare Aussagen über die Lücke zwischen aktuellem Lernstand und dem Lernziel treffen zu können, werden brauchbare diagnostische Instrumente benötigt, um die Lernfortschritte präzise zu erfassen. Entscheidend ist dabei, dass sich Lernfortschritte immer auf konkrete Lernziele beziehen, die unter dem ersten Aspekt festgelegt worden waren.

Aus der festgestellten Lücke zwischen Lernziel und aktuellem Lernstand werden unter dem dritten Aspekt „Was muss ich als nächstes tun?“ konkrete Maßnahmen abgeleitet, um das Kompetenzdefizit zu schließen. Solcherlei didaktische Schlussfolgerungen können entweder von den Lernenden selber gezogen werden, oder aber von den Lehrenden. In Integrationskursen dürfte in den meisten Fällen die fachliche Expertise der Lehrenden, die in konkrete Vorschläge für das Weiterlernen münden, unverzichtbar sein.

Die vorliegende Anwendungsstudie soll Lehrende in die Lage versetzen, die drei hier skizzierten Aspekte der Feedbackkultur in Integrationskursen mit Leben zu erfüllen. Die Kursleitenden sollen insbesondere befähigt werden, gezielt solche feinmaschigen diagnostischen Informationen zum Lernfortschritt ihrer Kursteilnehmenden zu erheben, die für die Ableitung geeigneter didaktischer Maßnahmen zur Optimierung des Lernerfolgs notwendig sind. Kursbegleitende Lernfortschrittstests können auf diese Weise als Frühwarnsystem dienen, sobald einzelne Lernprozesse nicht wie gewünscht verlaufen. Sie bilden damit zugleich die Informationsgrundlage für didaktische Maßnahmen zur Gegensteuerung. Unter der Kursteilnehmerperspektive sollen Instrumente bereitgestellt werden, mit denen Lernende den eigenen Kompetenzstand intensiver reflektieren, mögliche Lücken erkennen und die eigenen Lernprozesse entsprechend anpassen. Praktische Beispiele mit Bezug zu den in den Integrationskursen verwendeten Lehrwerken veranschaulichen das dafür notwendige Vorgehen exemplarisch. Mit diesem Profil verbindet sich das langfristige Ziel, für jeden einzelnen Teilnehmenden an einem Integrationskurs seine Lernprozesse sichtbar zu machen und so den Kurserfolg insgesamt zu erhöhen.

## 2. Didaktische Grundlagen

### 2.1 Kursbegleitende Lernfortschrittsdiagnostik: Ziele, Möglichkeiten und Grenzen

Kursbegleitende Lernfortschrittsdiagnostik (auf Englisch: Formative Assessment) ist untrennbarer Teil einer didaktischen Feedbackkultur, die konsequent im Dienst des Lernens steht (Jones 2005). Der im angloamerikanischen Sprachraum ebenfalls gebräuchliche Begriff Assessment for Learning macht deutlich, worum es eigentlich geht: Es werden über den gesamten Zeitraum eines Lernprozesses kontinuierlich und wiederholt all diejenigen Informationen zusammengetragen, die das Lernen optimieren können (vergleiche Bell/Cowie 2001):

“

[...] formative assessment is increasingly being used to refer only to assessment which provides feedback to students (and teachers) about the learning which is occurring during the teaching and learning, and not after. (ebd., 539)

”

Auf der Grundlage der gewonnenen diagnostischen Informationen werden dann konkrete didaktische Entscheidungen über Handlungsschritte getroffen, entweder durch den Lehrenden, den Lernenden selbst oder durch Mitlernende (Black/William, 2009). Dieses Modell der kontinuierlichen Lernfortschrittsdiagnostik verschränkt somit die Erhebung diagnostischer Informationen über den Lernprozess eng mit der Rückmeldung an Kursteilnehmende und Lehrende (Jones 2005), wobei sich die Aufgaben der Lernfortschrittstests typischerweise auf den unmittelbar zuvor behandelten Unterrichtsstoff beziehen (Jones 2005; Dlaska/Krekeler 2009; Perlmann-Balme 2010).

Wie der Forschungsüberblick über 250 empirische Studien von Black/William (1998) sowie die Metaanalyse von Hattie (2009) zeigen, ist kontinuierliches Feedback ein außerordentlich wirksames Instrument, um Lernerfolge zu optimieren (vergleiche auch De Florio-Hansen 2014; Lotz/Lipowski 2015; Grotjahn/Kleppin 2017). Im Einzelnen kommen dem diagnostikbasierten Feedback folgende Potenziale zu:

- Lehrende erhalten Informationen darüber, ob der Unterricht effektiv war und ob die Kursziele erreicht wurden (Perlmann-Balme 2010; Dlaska/Krekeler 2009).
- In Verbindung damit können Lehrende auf der Grundlage diagnostischer Informationen ihren Unterricht an die spezifischen Kompetenzstände und Bedürfnisse ihrer Lernenden anpassen (Black/William, 2009).

- Kursteilnehmende erhalten Informationen über die Effektivität der eigenen Lernprozesse (Dlaska/Krekeler 2009; Dlaska/Krekeler 2012; Perlmann-Balme 2010).
- Durch eine kontinuierliche kursbegleitende Diagnostik setzen sich Lernende mit Lernzielen, ihrem Kompetenzstand und ihren Lerntechniken auseinander (Black/William 2009). Auf diese Weise werden im Sinne von metakognitiver Kompetenz die Grundlagen für eine auf Lernerautonomie hin orientierte Lernkultur gelegt (Shepard, 2005).
- Diagnostikbasiertes Feedback bietet vielfältige Gelegenheiten zum Austausch zwischen Lehrenden und Kursteilnehmenden mit Bezug auf intendierte Lernprozesse, aktuelle Lernerfolge und nächste Schritte (Nicol/Macfarlane-Dick 2005; 2006).
- Nachweislich erreicht eine größere Zahl von Lernenden durch diagnostikbasiertes Feedback einen höheren Kompetenzstand (Decristan 2015; Hattie 2009), was sich zum Beispiel an besseren Noten oder höheren Bestehensquoten zeigt.
- Diagnostisches Feedback erhöht die Prozessqualität, das heißt die Kursteilnehmenden sind mit dem Lernen zufriedener und identifizieren sich stärker mit dem Kurs (Black/William 2009).
- Nachweislich erhöht effektives Feedback die Motivation der Lernenden (Cauley/McMillan 2005) sowie die Bereitschaft, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen (Jones 2005).
- Effektives Feedback kann die Bereitschaft der Lernenden zu einer aktiven Teilnahme am Kursgeschehen erhöhen (Jones 2005).
- Effektives Feedback hat das Potenzial, Kursteilnehmenden Vertrauen in die eigenen kognitiven Fähigkeiten zu vermitteln (Sadler 1998).
- Effektives Feedback führt zu einer Wertschätzung des Lehrenden durch die Lernenden und trägt so zu einer positiven Lernatmosphäre bei (Jones 2005).

All die genannten Aspekte machen deutlich, was für ein enormes Potenzial effektiven kursbegleitenden Lernfortschrittstests für das Gelingen von Lernprozessen zukommt, oder, wie es (Sadler 1994, 84) auf den Punkt bringt: „Formative assessment does make a difference“. Angesichts der vielfältigen Vorteile von kursbegleitendem Feedback liegt die Schlussfolgerung nahe, dass dieses wirkungsmächtige didaktische Instrument einen festen Platz auch in Integrationskursen haben sollte.

Bei aller Euphorie über evaluatives Feedback und kursbegleitende Lernfortschrittstests ist jedoch einschränkend hinzuzufügen, dass diese kein Allheilmittel darstellen, sondern lediglich ein – wenn auch sehr wirkungsvolles – didaktisches Instrument (Hattie 2009). Damit Feedback überhaupt wirksam werden kann, müssen eine Reihe von Voraussetzungen gegeben sein wie die Passung der diagnostischen Instrumente mit dem Curriculum, die Qualität der diagnostischen Instrumente sowie die Qualität des darauf basierenden Feedbacks. Für eine hohe Feedbackqualität insgesamt ist wiederum ein nicht unerheblicher Zeitaufwand erforderlich, etwa für die Erstellung bzw. Auswahl und Auswertung der Lernfortschrittstests, für Feedbackgespräche mit den Kursteilnehmenden oder für den fachlichen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen. Die Konzeption und der Einsatz von kursbegleitenden Lernfortschrittstests setzen bei Kursleitenden wiederum ein gewisses Maß an diagnostischer Kompetenz voraus sowie die Fähigkeit, mit den Lernenden konstruktiv und wertschätzend über ihre Lernprozesse zu kommunizieren. Schließlich erfordert die skizzierte Feedbackkultur die Bereitschaft von Lehrenden, die Lernprozesse der ihnen anvertrauten Kursteilnehmenden kleinschrittig zu begleiten. Wie die zuvor genannten Potenziale von diagnostikbasiertem Feedback indessen deutlich machen, lohnt sich der hierfür notwendige Aufwand zweifellos.

## **2.2 Merkmale einer kursbegleitenden Lernfortschrittsdiagnostik**

Im vorliegenden Abschnitt finden sich detaillierte Ausführungen zu den verschiedenen Aspekten eines qualitativ hochwertigen und lernfördernden Feedbacks. Chappuis (2015) identifizierte auf der Grundlage von empirischen Metastudien fünf Hauptmerkmale von effektivem Feedback. Diese werden nachfolgend unter Einbezug weiterer Forschungsliteratur beschrieben.

## Lern(ziel)bezug

Die wichtigste Funktion von evaluativem Feedback besteht darin, die Aufmerksamkeit des Lernenden auf seinen Lernprozess zu lenken (Chappuis 2015). Im Einzelnen beinhaltet dies die klare Verdeutlichung der Lernziele, das Herausarbeiten individueller Stärken und Schwächen bei der Erreichung dieser Lernziele sowie Handlungsvorschläge zur Optimierung des Lernens (Black/William 2009, Decristan et al. 2015). Jones (2005) unterstreicht in diesem Zusammenhang nachdrücklich die Wichtigkeit, Lernenden ihre Lernziele zu verdeutlichen. Bevor Lernen überhaupt stattfinden könne, müssten Lernende Antworten auf die folgenden Fragen haben:

- Worin besteht das Ziel des Lernens?
- Warum sollen Lernende das Lernziel überhaupt erreichen?
- Wie weit sind die Lernenden bereits hinsichtlich der Zielerreichung?
- Auf welche Weise können sie das Lernziel erreichen?

Demzufolge besteht ein essenzielles Element von evaluativem Feedback in einer prominenten Thematisierung der Lernziele und damit verbundener Lernwege.

Für die Lernmotivation ist es ferner von großer Bedeutung, dem Lernenden im Feedbackgespräch seine Erfolge in Bezug auf einzelne Lernziele zu verdeutlichen und ihn hierfür zu loben (Chappuis 2015). Hierzu muss zunächst gemeinsam mit dem Lernenden identifiziert werden, welche Aspekte eines Lernziels der Lernende korrekt beziehungsweise angemessen umgesetzt hat. Auch kann der beziehungsweise die Kursleitende dem Lernenden beispielhaft vor Augen führen, welche Aspekte in einer Leistung besonders gut gelungen sind. Schließlich besteht auch die Möglichkeit, die erfolgreiche Anwendung einer Strategie oder die erfolgreiche Umsetzung eines Prozesses lobend hervorzuheben.

Demgegenüber steht bei der zweiten Funktion von Feedback, der Unterstützung jedes Lernenden bei den nächsten Lernschritten, zunächst die Identifikation von Defiziten beziehungsweise Schwächen beim Erreichen spezifischer Lernziele im Vordergrund. Hierauf aufbauend muss der einzelne Lernende ein genaues Verständnis dafür entwickeln, was genau er als nächstes tun soll, um die festgestellten Defizite zu beheben (Hattie/Timperley 2007). Ein so verstandenes Feedback kann auf der Korrektur von konkreten Fehlern des Lernenden beruhen, der Beschreibung von konkreten Mängeln in der Lernerleistung oder der Hervorhebung von Problemen bei der Anwendung einer Strategie oder der Umsetzung eines Prozesses. Hieran anknüpfend kann der Lehrende mit Blick auf nächste Handlungsschritte dem Lernenden anbieten, ihn beim Wiederauftreten des Fehlers darauf aufmerksam zu machen. Besonders zielführend sind diesbezüglich konkrete Handlungsvorschläge sowie Fragen, die Lernenden helfen, sich eigenständig Handlungsoptionen für eine optimierte Erreichung der Lernziele zu erarbeiten. Wie Chappuis (2015, 100) unterstreicht, muss Feedback, das mangelhafte Aspekte einer Lernerleistung betrifft, so beschaffen sein, dass es den Lernenden nicht demotiviert. Gerade bei schwachen Lernenden, die zahlreiche Fehler machen, besteht die Gefahr, dass sie angesichts der Fülle an korrektiven Informationen kapitulieren. Damit Feedback also nicht kontraproduktiv wirkt (was mitunter auch der Fall sein kann), ist es entscheidend, dass Lernende nicht quantitativ und qualitativ mehr Feedback erhalten, als sie sinnvoll verarbeiten können. Ein klarer Feedbackfokus auf wenige Lernzielbereiche hilft, eine diesbezügliche Überforderung von Lernenden zu vermeiden.

Wie weiter oben beschrieben, setzt effektives Feedback eine enge Verknüpfung von Lernzielen und Aufgaben in den Lernfortschrittstests voraus, deren Ergebnisse dann in den Lernprozess zurückgespeist werden (Hattie 2009). Wenn beispielsweise ein Lernziel in der Vermittlung des Konjunktivs II bei Modalverben zur Formulierung von Ratschlägen besteht (z. B. „Man müsste das Autofahren in Innenstädten verbieten.“), so muss dieses Lernziel Gegenstand des Unterrichts und der dort oder als Hausaufgabe stattfindenden didaktischen Aktivitäten sein. Ob dann der Lernende das genannte Lernziel tatsächlich erreicht hat, wird im Lernfortschrittstest mithilfe einer Aufgabenstellung überprüft, die die korrekte Bildung des Konjunktiv II erfordert (z. B. mit der Instruktion: „Welche Maßnahmen müsste man ergreifen, um die Luftqualität in Innenstädten zu verbessern? Bilden Sie fünf Sätze.“). Lassen die

Antworten des Kursteilnehmenden auf diese Frage den Schluss zu, dass er das Lernziel nicht erreicht hat, müsste er weitere didaktische Aktivitäten mit Bezug auf dieses Lernziel absolvieren.

Durch die hier skizzierte untrennbare Verknüpfung von Lernen und Diagnostik müssen kursbegleitende Lernfortschrittstests als Grundlage des Feedbacks eine repräsentative Auswahl der (wichtigsten) Lernziele einer Lernetappe abbilden. Bei einem engmaschigen Netz von fein auf das Curriculum abgestimmten Lernfortschrittstests hat der Kursteilnehmende gewissermaßen keine Möglichkeit, sich dem Lernen zu entziehen. Der systematische Zusammenhang zwischen Lernzielen und Testaufgaben wird in der didaktischen Literatur als Constructive Alignment bezeichnet:

“

The key is that the components in the teaching system, especially the teaching methods used and the assessment tasks are aligned to the learning activities assumed in the intended outcomes. The learner is ‘trapped’, and cannot escape without learning what is intended. (Biggs 2003, 27)

”

Für die Gestaltung von Lernfortschrittstests ergibt sich hieraus zunächst die Notwendigkeit, dass diese einen repräsentativen und ausgewogenen Querschnitt der Lernziele einer Lernetappe oder einer Lehrbuchlektion darstellen. Zudem müsste ein Lernfortschrittstest am Ende eines Lehrbuchkapitels oder einer Unterrichtswoche Lernfortschritte im Bereich der Grammatik ebenso erfassen wie im Bereich des Wortschatzes und der Fertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben. Nicht immer wird es möglich und überdies auch nicht sinnvoll sein, in einem Lernfortschrittstest alle Lernziele einer Lernsequenz oder eines Lehrbuchkapitels abzubilden. Entscheidend ist für effektive Lernfortschrittstests, dass alle relevanten Lernziele Berücksichtigung finden. Entsprechend viel Sorgfalt ist auf die Auswahl der Lernziele, deren Erreichung dann konsequent in Lernfortschrittstests überprüft wird, anzuwenden.

Für die Qualität der Lernfortschrittstests und damit für den Erfolg des gesamten Feedbackkonzepts ist entscheidend, inwieweit die Aufgaben in einem Lernfortschrittstest tatsächlich die angestrebte Zielkompetenz repräsentativ erfassen und inwieweit sie sinnvolle und belastbare Informationen über das Erreichen eines Lernziels durch individuelle Lernende erbringen (Biggs 1996, 356). Bei der Umsetzung eines kursbegleitenden Feedbackkonzepts müssen daher an die zu entwickelnden oder bereits im Rahmen von Lehrwerken vorhandenen Lernfortschrittstests grundsätzlich die folgenden Fragen gestellt werden:

- Über welche Zielkompetenz (bzw. über welche Lernziele) erlaubt die Antwort eines Testteilnehmers in einer Testaufgabe Rückschlüsse?
- Bilden die Aufgaben eines Lernfortschrittstests einen repräsentativen Querschnitt der zentralen Lernziele einer Lernsequenz oder einer Lehrbuchlektion ab?
- Sind die Aufgaben eines Lernfortschrittstests tatsächlich so beschaffen, dass sie die benötigten Informationen so effizient und sachdienlich wie möglich erheben?

Kein System von Lernfortschrittstests kann Lernprozesse ohne eine solche Qualitätsprüfung der Testaufgaben nachhaltig optimieren. Eine erprobte Möglichkeit, die Qualität der diagnostischen Instrumente sicherzustellen, besteht darin, im Kollegenkreis eine oder mehrere Testkonferenzen durchzuführen. In diesem Rahmen können für die Lernetappen eines Kurses zentrale Lernziele identifiziert und ihre Umsetzung in Testaufgaben überprüft werden. Als Turnus für solche Konferenzen erscheint ein Drei-Monats-Rhythmus sinnvoll.

### **Zeitnahe Rückmeldung**

Das zweite Merkmal eines qualitativ hochwertigen Feedbacks ist seine zeitliche Nähe zum Lernprozess (Bell/Cowie 2001, Chappuis 2015, Decristan et al. 2015). Der dabei intendierte Mechanismus ist folgender: Immer dann, wenn durch Fehler oder sonstige Indikatoren deutlich wird, dass ein Lernender die angestrebten Lernziele nicht oder nicht im gewünschten Umfang erreicht hat, wird unmittel-

bar ein konkreter Handlungsbedarf sichtbar. Wie genau auf den Handlungsbedarf reagiert werden soll, müssen Lehrender und Lernender (und ggf. Mitlernende) gemeinsam vereinbaren. Jones (2005) betont in diesem Zusammenhang, dass Lernende, deren Lernerfolg nicht regelmäßig überprüft wird, häufig die Orientierung auf Lernziele hin verlieren – letzten Endes mit massiv unerwünschten Konsequenzen für den Lernerfolg.

Feedback kann als Frühwarnsystem offensichtlich nur dann dienen, wenn es permanent während des Lernens erfolgt, und nicht, wie sonst in vielen didaktischen Settings üblich, erst am Ende des Lernprozesses. Metaphorisch gesprochen kann Feedback als Kompass fungieren, Lernende auf ihrem Lernweg immer wieder in regelmäßigen Abständen zum Zweck der Orientierung und Selbstvergewisserung nutzen. Hierfür ist es allerdings erforderlich, dass das Feedback kleinschrittig und kontinuierlich erfolgt. Speziell im Kontext von Integrationskursen mit lernungewohnten Kursteilnehmenden erscheint es zielführend, jedem Lernenden mindestens wochenweise Feedback zu seinen Lernfortschritten zu geben.

### **Selektive Feedbackstrategien**

Chappuis (2015) unterstreicht, dass sich Feedback jeweils am Grad der Lernzielerreichung orientieren muss. Am effektivsten ist Feedback dann, wenn es auf bereits erreichte Teilkompetenzen Bezug nehmen kann. Hat ein Lernender beispielsweise die Regeln zur Perfektbildung bei schwachen Verben verinnerlicht, sie aber auf einen unzutreffenden Fall angewendet, so kann das Feedback beim bereits vorhandenen Wissen ansetzen und den aktuellen Fall adäquat einordnen (z. B. in dem Sinne „Sie wissen bereits, dass man das Perfekt bei schwachen Verben mit ‚haben‘, der Vorsilbe ‚ge-‘ und dem Endbuchstaben ‚t‘ bildet, etwa in ‚Er hat gespielt‘. Bei ‚singen‘ handelt es sich aber um ein starkes Verb. Es wird gebildet wie in ‚Er hat gesungen.‘“)

Feedback greift demgegenüber ins Leere, wenn noch überhaupt keine Kompetenz aufgebaut wurde. In dieser Situation wäre eine komplette Wiederholung des Lernstoffs („re-teaching“) das angemessenere didaktische Vorgehen (vgl. dazu Hattie 2009). Detailliertes Feedback wäre in diesem Fall möglicherweise sogar kontraproduktiv, weil Lernende viel Zeit mit Einzelheiten verbringen würden, die sie kognitiv noch nicht vollständig verarbeiten können und vom Eigentlichen, dem Erwerb der Grundlagenkompetenzen, abhalten.

Für den umgekehrten Fall, dass ein Lernender die Lernziele der Kurswoche vollständig erreicht hat, kann das Feedback knappgehalten werden. Im Sinne der Binnendifferenzierung könnte der Lernende über die eigentlichen Lernziele hinausgehende Lernaktivitäten vorgeschlagen bekommen. Letzten Endes muss immer auf Einzelfallbasis entschieden werden, welchen Kompetenzstand ein individueller Lernender erreicht hat und in welcher Weise dann darauf methodisch-didaktisch jeweils zu reagieren ist.

### **Aktivierung der Lernenden**

Das übergeordnete Ziel aller Feedbackprozesse besteht darin, die Lernprozesse jedes einzelnen Lernenden zu optimieren. Dementsprechend sind Lernende selbst gefragt, ihre Lernziele, Lerntechniken und Lernerfolge aktiv zu reflektieren. Eine solche Lerneraktivierung, die zugleich zu höheren Lernerfolgen führt (Jones 2005), ist selbstverständlich nur dann möglich, wenn das Feedback tatsächlich zu einem Nachdenken über das Lernen einlädt (vgl. dazu auch Hattie 2009). Eine naheliegende Gefahr bei Feedback an Lernende ist eine zu große Direktheit. Aufforderungen der Art „Bearbeiten Sie Aufgabe 3 noch einmal“ führen typischerweise dazu, dass der Lernende an einem nicht (vollständig) erreichten Lernziel weiterarbeitet. Allerdings setzt er sich nicht damit auseinander, worin seine Fehler bestehen. Unklar bleibt für ihn etwa, in welcher Weise sein aktueller Kompetenzstand vom Lernziel abweicht und mithilfe welcher Strategien oder Techniken er den erwünschten Kompetenzstand erreichen kann.

Die explizite Benennung von Fehlern und konkrete Handlungsvorschläge für das Weiterlernen sind nicht grundsätzlich abzulehnen, denn Lernende fordern konkrete Handlungsanweisungen ein und benötigen sie auch. Um indessen auch die gewünschten Reflexionsprozesse anzustoßen und Lernenden damit metakognitive Lernkompetenz im Sinne der Lernerautonomie zu vermitteln, sollten Lehrende zunächst sicherstellen, dass jeder einzelne Lernende ein präzises Verständnis der Lernziele hat. Anstatt dann den Fehler einfach zu benennen und eine korrekte Lösung zu geben, können Lehrende beispielsweise bei Lernenden mittels geeigneter offener Fragetechniken nachhaken, ob ihnen bewusst ist, dass in einem gegebenen Fall ein Fehler vorliegt. Im Anschluss bietet es sich an Lernende zu fragen, ob sie selbst über Lösungsstrategien verfügen. Ganz offensichtlich ist diese Form des fragegeleiteten Feedbacks zeitintensiv, befördert aber eine intensive Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lernzielen sowie dem Lernstoff und ermöglicht damit auf längere Sicht substantiellere Lernerfolge.

Ein weiteres probates Instrument, mit dem Lernende stärker in ihre Lernprozesse involviert werden können, sind Selbsteinschätzungen. Hierbei beurteilen die Lernenden, in welchem Umfang sie bestimmte Kompetenzen resp. Lernziele erworben haben. Zahlreiche für Integrationskurse zugelassene Lehrwerke enthalten so geartete Selbsteinschätzungsinstrumente.

### **Klarer Fokus des Feedbacks**

Nach Hatties (2009, 176) Feedbackmodell kann sich Feedback auf vier Ebenen beziehen: (1) auf die Aufgabenebene, (2) auf die Prozessebene, (3) auf die Ebene der Selbstregulation sowie auf die (4) Persönlichkeitsebene. Bei Feedback auf der Aufgabenebene stehen positive bzw. negative Aspekte bei der Bearbeitung der Aufgabe durch einen Lernenden im Vordergrund, mithin also Fehler bzw. erreichte bzw. nicht erreichte Qualitätskriterien. Demgegenüber sind im Fokus von Feedback auf der Prozessebene die Methoden, Prozesse bzw. Strategien, die ein Lernender bei der Bearbeitung einer Aufgabe anwendet. Feedback auf der Ebene der Selbstregulation hingegen umfasst metakognitive Strategien wie die Überwachung und Steuerung der Aufgabenausführung. Während Feedback sich auf allen dieser drei Ebenen als effektiv erweist, zeigt sich Feedback auf der Persönlichkeitsebene (zum Beispiel im Sinne „Sie arbeiten einfach zu wenig“, „Männer sind einfach nicht sprachbegabt.“) weitgehend wirkungslos (Hattie 2009).

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Schlussfolgerung, dass Feedback in Integrationskursen die drei erstgenannten Ebenen beinhalten sollte. Hattie (2009) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Feedback am effektivsten ist, wenn es Informationen über korrekte und nicht über falsche Antworten eines Lernenden enthält und wenn es an bereits beschrittene Lernwege anknüpft. Darüber hinaus verfügt effektives Feedback über eine hinreichende Präzision und Konkretheit, damit jeder einzelne Lernende eine klare Vorstellung über die nächsten vorzunehmenden Schritte entwickelt. Bei Bemerkungen wie „unvollständig“, „strengen Sie sich mehr an“ oder „machen Sie die Übung noch einmal“ kann ein Lernender keine klare Idee davon gewinnen, was er konkret verbessern muss und welche Zwischenschritte dafür erforderlich sind. Es empfiehlt sich vor diesem Hintergrund ohnehin grundsätzlich, Kritikpunkte und konkrete Feedbackvorschläge mit aussagekräftigen Beispielen zu illustrieren.

Feedback kann Lernende im Übrigen überfordern, wenn dieses zu zahlreiche Informationen und Vorschläge enthält. Konsequenterweise muss Feedback so beschaffen sein, dass Lernende wissen, was sie als nächstes tun sollen (Jones 2005). Für Lehrende bedeutet dies, dass im Vorfeld jedes Feedbacks geklärt werden muss, welche Informationen ein konkreter Lernender überhaupt verarbeiten kann, das heißt, welchen Kompetenzstand er erreicht hat.

Ein klarer Fokus für das Feedback kann schließlich dadurch erreicht werden, dass für die drei genannten Ebenen des Feedbacks in jeder Feedbacksitzung dieselben Kompetenzfelder thematisiert werden. Speziell für Integrationskurse könnte Feedback die Kompetenzfelder Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben betreffen sowie Grammatik und Wortschatz. Feedbackgespräche könnten sich grundsätzlich auf diese Kompetenzfelder beziehen. Formulare mit diesen Kompetenzfeldern können Lehrenden als Leitfaden für Feedbackgespräche dienen und zugleich die Beratungssitzung dokumentieren.

## 2.3 Der Lehrende als Coach: Zum professionellen Rollenbild

Im Rahmen einer lernfördernden Feedbackkultur, die die in den vorangegangenen Abschnitten genannten didaktischen Aspekte umsetzt, kommt dem Lehrenden eine zentrale Rolle zu. Er ist nicht allein dafür verantwortlich, als Instruktor zu wirken, also Wissen und Fertigkeiten zu vermitteln. Vielmehr muss der Lehrende in der Lage sein, gezielt diagnostische Informationen zu den Lernfortschritten der einzelnen Lernenden zu erheben, daraus angemessene Schlussfolgerungen zu ziehen und Lernende in ihren Lernprozessen gezielt zu unterstützen. Anders formuliert, kommt dem Lehrenden zunehmend die Funktion eines Lernbegleiters, eines Coachs, zu. Dies impliziert, dass ein Lehrender die intendierten Lernprozesse nicht aktiv steuert, sondern als Experte für Sprachlernprozesse über die Dauer eines Kurses hinweg individuell abgestimmte Lernangebote macht und den Lernenden bei der Erreichung seiner Ziele intensiv berät. Eine klare Ausrichtung auf den Lernenden (Lernerzentrierung) ist mithin untrennbarer Bestandteil eines kursbegleitenden Feedbacks. Zentral ist bei dieser Betrachtungsweise zudem, dass Fehler durchaus positiv als wichtige Informationsquelle und prinzipiell als Chance für den Lernprozess zu sehen sind (Potts/Shanks 2014). Nur im Nachgang zu einer systematischen Analyse von Fehlern und Schwächen in Prozessen oder Lernergebnissen, wie sie vor allem im Rahmen von Lernfortschrittstests sichtbar werden, können sinnvolle didaktische Interventionen geplant und umgesetzt werden.

Weitere Anforderungen, die eine lernförderliche Feedbackkultur an Lehrende (und die gesamte Lernumgebung) stellt, sind nach Jones (2005):

- den Lernenden zeigen, dass Lernen als Wert grundsätzlich wertgeschätzt wird;
- eine vertrauensvolle Lernatmosphäre herstellen;
- Lernende dazu ermutigen, Unterstützung einzufordern und anzunehmen;
- Selbstwertschätzung der Lernenden im Sinne von Eigenverantwortlichkeit und Selbstwirksamkeit fördern;
- offensiv die Überzeugung vertreten, dass alle Lernenden tatsächlich lernen und ihre vorangegangenen Leistungen verbessern können; sowie
- den Nutzen von Lernfortschrittstests für das Lernen herausstellen.

Damit Lehrende dazu in der Lage sind, im Rahmen einer solchermaßen alle Aspekte des Lehr-Lernprozesses beinhaltenden Feedbackkultur das in diesem Kapitel entworfene kursbegleitende Feedback zu geben, müssen sie über ein umfassendes Set an Kompetenzen verfügen. So müssen sie unter anderem

- dazu in der Lage sein, ihren Lernenden deutlich zu kommunizieren, was diese lernen sollen und wie sie diese Lernziele erreichen können (Biggs 1996);
- didaktische Methoden kennen und anwenden, damit die Lernenden die angestrebten Lernziele effektiv erreichen (Biggs 1996);
- dazu in der Lage sein, die Bedeutung von Lernzielen in einer Lernetappe oder einem Lehrbuchkapitel einzuschätzen und auf dieser Grundlage Aufgaben für Lernfortschrittstests zu erstellen;
- dazu in der Lage sein, die Ergebnisse von Lernfortschrittstests angemessen zu interpretieren und daraus zielführende didaktische Handlungsvorschläge abzuleiten;
- dazu in der Lage sein, die Qualität der Informationen aus Lernfortschrittstests kritisch zu bewerten;
- lernerzentrierten Unterricht durchführen, das heißt die didaktischen Aktivitäten konsequent an den individuellen Bedürfnissen, Zielen, Lernvoraussetzungen und Lernstilen ihrer Lernenden orientieren (Biggs 1996);
- dazu in der Lage sein, ein positives Lernklima zu schaffen, das sich durch eine vertrauensvolle und wertschätzende Lehrende-Lernende-Beziehung auszeichnet wie auch durch konstruktives Feedback sowie durch eine positive Haltung gegenüber Fehlern der Lernenden (Brophy, 2000; Davis, 2003; Klieme et al., 2009; Lipowsky et al., 2009);
- über zielführende Gesprächstechniken für die Durchführung von Feedbackgesprächen gebieten (Hattie 2009).

Im Zuge der Diskussion um Lehrkompetenzen könnte es sich als sinnvoll erweisen, die hier aufgeführten Anforderungen in den Mittelpunkt von spezifischen Schulungsangeboten und Fortbildungen zu stellen.

## 2.4 Erforderliche Aufwände und Ressourcen

Eine gelebte Feedbackkultur ist mit substanziellen Aufwänden verbunden, die allerdings bei sachgerechter Umsetzung bei Weitem durch substanziell größere Lernerfolge kompensiert werden. Folgende Ressourcen für das Feedback in Integrationskursen sollten (mindestens) vorhanden sein:

**Konzeption neuer Lernfortschrittstests:** In zeitlicher Hinsicht schlägt zunächst die Konzeption eigener Lernfortschrittstests zu Buche. Geht man davon aus, dass wöchentlich ein Lernfortschrittstest benötigt wird, so ergibt sich im regulären Integrationskurs ein Bedarf an circa 30 Lernfortschrittstests (in Intensivkursen lediglich ca. 20). Im Zuge der Konzeption müssen Lernziele aus den verwendeten Lehrwerken gesichtet und repräsentativ ausgewählt werden. Für die darauffolgende Konzeption eines hochwertigen Lernfortschrittstests und das Schreiben von Testaufgaben ist ein Aufwand von circa fünf Stunden zu veranschlagen. Der Erstentwurf sollte dann von einem oder mehreren Fachkollegen kritisch durchgesehen und überarbeitet werden. Für alle Aktivitäten im Zuge der Konzeption werden pro Lernfortschrittstest circa zehn Stunden benötigt, mithin 200 bis 300 Stunden für die Erstellung einer Testbatterie für ein Lehrwerk.

**Adaptation bestehender Testaufgaben:** Eine zweckmäßige Alternative zur Erstellung neuer Lernfortschrittstests ist die Auswahl und Adaptation bestehender diagnostischer Instrumente, wie sie in einigen zugelassenen Lehrwerken bzw. den dazugehörigen Testheften vorkommen. Die benötigte Zahl an Lernfortschrittstests richtet sich dabei wiederum nach der Dauer des Integrationskurses und liegt bei zwischen 20 und 30 Exemplaren. Bei der Verwendung und gegebenenfalls Anpassung bestehender diagnostischer Materialien muss sorgfältig darauf geachtet werden, dass der vorhandene Test die Lernziele der zurückliegenden Lernetappe repräsentativ und aussagekräftig erfasst (was bei einigen Lehrwerkstests nicht durchgängig der Fall ist). Nötigenfalls müssen problematische Aufgaben überarbeitet und lückenhaftes Material ergänzt werden. Richtschnur bei der Verwendung vorhandener diagnostischer Materialien sollte die Frage sein, ob mit den vorhandenen Aufgaben sinnvolle und aussagekräftige Information über den Lernzuwachs eines Lernenden in einer gegebenen Zeitperiode gewonnen werden können. Da die Anpassung bestehender Materialien oft genauso zeitintensiv ist wie eine Neuerstellung, ist mit einem ähnlichen Zeitvolumen von circa 200 bis 300 Stunden pro Lehrwerk zu rechnen.

**Durchführung und Bewertung der Lernfortschrittstests:** Die Durchführung eines Lernfortschrittstests, der die zentralen Lernziele einer einwöchigen Lernetappe repräsentativ abbildet, sollte nicht mehr als 45 Minuten in Anspruch nehmen. Gegebenenfalls können die Kursteilnehmenden den Test auch außerhalb der Unterrichtszeit als Hausaufgabe bearbeiten. Insofern die präzise Feststellung des Lernerfolgs im Interesse des Kursteilnehmenden liegt, sollten in diesem Zusammenhang Täuschungsversuche eine untergeordnete Rolle spielen. Bei der Auswertung des Lernfortschrittstests sowie der Dokumentation der zentralen Schlussfolgerungen ist pro Kursteilnehmendem von einem Aufwand von circa zehn Minuten auszugehen. Hieraus errechnet sich bei einer durchschnittlichen Kursgröße von 18 Teilnehmenden ein Aufwand von circa drei Stunden. Die Korrektur der Lernfortschrittstests durch den Kursleitenden erübrigt sich, wenn die Lernfortschrittstests in digitaler Form vorliegen und automatisch ausgewertet werden können.

**Feedbackgespräche mit individuellen Lernenden:** Geht man davon aus, dass ein individuelles Feedbackgespräch durchschnittlich zehn Minuten dauert, so errechnet sich bei einer Kursgröße von 18 Teilnehmern ein wöchentlicher Zeitaufwand von circa drei Stunden. Die Dauer des Feedbackgesprächs kann bei geringem Beratungsbedarf (etwa, weil der Kursteilnehmende den Lernfortschrittstests sehr erfolgreich bearbeitet hat) auch kürzer ausfallen. Bezogen auf einen 30-wöchigen Integrationskurs beträgt der zusätzliche Zeitaufwand 90 Stunden. Dieses Zeitkontingent sollte auch den Aufwand für die Dokumentation des Feedbackgesprächs beinhalten.

## 2.5 Zwischenfazit

Kursbegleitende Lernfortschrittstests stellen ein außerordentlich wirkungsmächtiges Instrument dar, um Transparenz über Lernprozesse herzustellen und damit günstigere Voraussetzungen für den Lernerfolg zu schaffen. Die primäre Aufgabe der Lernfortschrittstests besteht darin, Lehrenden ebenso wie Lernenden kleinschrittig und über die gesamte Kursdauer hinweg all diejenigen Informationen zu liefern, die für eine Optimierung des Lernens, mithin also einer Steuerung der Lernprozesse, erforderlich beziehungsweise nützlich sind. Auf diese Weise können Lernfortschrittstests als Frühwarnsystem wirken, das zeitnah Informationen über Lernprozesse generiert, die potenziell das Gelingen des Kursziels insgesamt in Frage stellen.

Zu den Informationen, die Lernfortschrittstests erbringen, gehört insbesondere, welche Lernziele einer Lernsequenz oder eines Lehrbuchkapitels ein Lernender erreicht hat, und bei welchen Lernzielen noch Kompetenzlücken bestehen. Damit kursbegleitende Lernfortschrittstests als Grundlage für die Steuerung des Kursgeschehens dienen können, müssen sie präzise auf die einzelnen Lernziele einer Lernsequenz bzw. eines Lehrbuchkapitels abgestimmt sein (Constructive Alignment). Im Zuge von Selbsteinschätzungen können Lernende selbst das Erreichen von Lernzielen einschätzen. Demgegenüber erlauben kursbegleitende Lernfortschrittstests den Kursleitenden eine objektivere Einschätzung, inwieweit ein Lernender spezifische Lernziele erreicht hat.

Bei einem Abweichen der tatsächlich erreichten Kompetenzstände von den Lernzielen zeigt sich die Notwendigkeit weiterer didaktischer Schritte. Diese können gemeinsam von Kursleitendem und Kursteilnehmer in einem Feedbackgespräch entwickelt werden. Für den Erfolg von Feedbackgesprächen ist es erforderlich, dass das Feedback zeitnah zu den jeweiligen Lernzielen erfolgt; dass sich die Quantität und Qualität des Feedback am jeweiligen Kompetenzstand des Lernenden orientiert, um Über- beziehungsweise Unterforderungen entgegenzuwirken; dass es den Lernenden zum Weiterlernen aktiviert, zum Beispiel durch die Verwendung offener Fragen im Feedbackgespräch, die den Lernenden zu einer Reflexion seiner Lernprozesse anregen, oder aber durch die Verwendung von Selbsteinschätzungen; und dass das Feedback einen präzisen thematischen Fokus aufweist. Deutlich wurde im vorliegenden Kapitel auch, dass eine so verstandene Feedbackkultur zahlreiche Anforderungen an den Kursleitenden stellt, denen gegebenenfalls durch geeignete Schulungsmaßnahmen Rechnung getragen werden muss.

Für die Gestaltung und den Einsatz von kursbegleitenden Lernfortschrittstests als Bestandteil einer umfassenden Feedbackkultur lassen sich aus den im vorliegenden Kapitel dargestellten Forschungsergebnissen sieben didaktische Prinzipien ableiten:

- I. Constructive Alignment:**  
Es muss einen klar erkennbaren Zusammenhang zwischen Lernzielen, didaktischen Aktivitäten und den Aufgaben der darauf bezogenen Lernfortschrittstests geben.
- II. Kann-Beschreibungen:**  
Die Lernziele jeder Lernaktivität müssen den Lernenden in geeigneter Form transparent gemacht werden, idealerweise in der Form von detaillierten Kann-Beschreibungen.
- III. Regelmäßigkeit:**  
Die Überprüfung von Lernerfolgen muss regelmäßig und innerhalb kurzer Zeitabstände erfolgen.
- IV. Fokus:**  
Feedback zum Lernfortschritt muss einen klaren Fokus aufweisen und Informationen sowohl darüber enthalten, welche Lernziele ein Lernender erreicht hat, als auch darüber, welche er nicht erreicht hat.
- V. Nächste Schritte:**  
Feedback muss Lernenden eine klare Vorstellung über diejenigen konkreten Schritte vermitteln, die zur Erreichung der bisher nicht erreichten Lernziele erforderlich sind.

#### **VI. Selbstevaluation:**

Feedback sollte sich im Sinne der Selbstevaluation außer auf objektive Informationen zum Lernstand auch auf Informationen aus der Perspektive des Lernenden beziehen.

#### **VII. Lerneraktivierung:**

Feedback soll die Motivation und das Selbstvertrauen des Lernenden steigern. Dementsprechend muss es in einer vertrauensvollen und positiven Atmosphäre erfolgen und einen klaren Fokus aufweisen.

Das vorliegende Kapitel verfolgte das Ziel, auf einer abstrakten Ebene und unter Berücksichtigung der aktuellen Forschungsliteratur zentrale Merkmale eines kursbegleitenden Feedbacks und der darin eingebetteten kursbegleitenden Lernfortschrittstests herauszuarbeiten. Nachfolgend werden konkrete Vorschläge unterbreitet, wie dieses Konzept basierend auf den genannten sieben didaktischen Prinzipien in Integrationskursen umgesetzt werden kann. Inhaltliche Grundlage hierfür bildet ein repräsentativer Querschnitt der in Integrationskursen zugelassenen Lehrwerke.

### **3. Praktisches Vorgehen beim Einsatz von Lernfortschrittstests in vier Schritten**

Das vorliegende Kapitel entwickelt konkrete Handlungsvorschläge, wie kursbegleitende Lernfortschrittstests in Integrationskursen im Dienst eines umfassenden Feedbacks an die Lernenden eingesetzt werden können. Das Ziel besteht dabei darin, Lernenden ebenso wie Lehrenden über die gesamte Dauer eines Kurses ein feinmaschiges Netz an Informationen an die Hand zu geben, um Lernprozesse transparent zu machen. Dies stellt eine elementare Voraussetzung dafür dar, dass Lehrende und Lernende in einen kontinuierlichen Dialog über Lernziele, Lernwege und Lernerfolge treten und damit das Lernen kontinuierlich überwachen und steuern. Auf längere Sicht sollte sich dies spürbar positiv auf den Kurserfolg auswirken.

Das vorgeschlagene Vorgehen beinhaltet, dass die Kursteilnehmenden in jeder Kurswoche – idealerweise am vorletzten Tag der Kurswoche – einen Lernfortschrittstest absolvieren (→ **Prinzip der Regelmäßigkeit**). Bei diesem Turnus erhält der Lehrende für die Dauer des Kurses engmaschig Informationen über die Lernfortschritte jedes einzelnen Lernenden. Diese bilden die Grundlage für wöchentliche Feedbackgespräche. Mit der systematischen Dokumentation der Lernfortschritte kann den Lernenden transparent und nachvollziehbar verdeutlicht werden, in welchen Kompetenzbereichen Defizite bestehen und in welcher Form sich beispielsweise Absenzen auf den Kurserfolg auswirken. Die kursbegleitende Dokumentation von Lernfortschritten schafft auch im Sinne der Accountability Transparenz gegenüber Schulleitungen und anderen Bildungsverantwortlichen hinsichtlich des gesamten Lehr-Lernprozesses. Der wöchentliche Lernfortschrittstest soll durch Selbsteinschätzungsfragebögen ergänzt werden, in dem die Kursteilnehmenden das Erreichen der zentralen Lernziele einer Kurswoche selbst einschätzen (→ **Prinzip der Selbstevaluation**).

Um die ohnehin knappe Unterrichtszeit nicht zu verkürzen, bietet es sich an, den Lernfortschrittstest mit einer Dauer von maximal 45 Minuten sowie den Selbsteinschätzungsfragebogen von den Kursteilnehmenden als Hausaufgabe bearbeiten zu lassen. Die Korrektur der Lernfortschrittstests muss zeitnah erfolgen, damit auch das Feedbackgespräch am nachfolgenden Kurstag durchgeführt werden und als verlässlicher Ausgangspunkt für die folgenden Schritte dienen kann. Der Kursleitende kann zeitlich insofern deutlich entlastet werden, wenn die Lernfortschrittstests elektronisch durchgeführt und ausgewertet werden. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt liegen elektronische kursbezogenen Lernfortschrittstests allerdings noch nicht flächendeckend vor. Ihre Entwicklung und technische Umsetzung stellt ein wichtiges Entwicklungsziel, zumal im Kontext allgemeiner Digitalisierungstendenzen beim Lehren und Lernen des Deutschen als Zweitsprache, dar.

Die pro Kurswoche stattfindenden Feedbackgespräche bauen sowohl auf den Ergebnissen der Lernfortschrittstests auf als auch auf Selbstevaluationen der Lernenden. Der besseren Übersichtlichkeit wegen sollten Lernfortschrittstests und Selbsteinschätzungen einem parallelen Aufbau folgen. Ein

paralleler Aufbau kann dadurch hergestellt werden, dass die in einer Kurswoche behandelten Lernziele chronologisch in beiden Instrumenten an den gleichen Stellen thematisiert werden, oder dadurch, dass die gleichen Kompetenzbereiche (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben, Wortschatz, Grammatik) an denselben Stellen thematisiert werden. Sowohl die Lernfortschrittstests als auch die Selbsteinschätzungen zeichnen sich durch einen systematischen inhaltlichen Rückbezug zu den Lernzielen der Kurswoche aus sowie zu Informationen darüber, mit welchen didaktischen Aktivitäten diese Lernziele hätten erreicht werden sollen (→ **Prinzip des Constructive Alignment**).

Zeigen sich in einem oder beiden Instrumenten Kompetenzlücken, können nicht (vollständig) erreichte Lernziele problemlos identifiziert werden und damit zugleich Maßnahmen, mit Hilfe derer ein Lernender die entsprechenden Kompetenzlücken schließen kann (→ **Prinzip der nächsten Schritte**). Die Feedbackgespräche finden als Einzelberatungen statt. Jeder Kursteilnehmende erhält wöchentlich eine etwa zehnminütige Beratung mit seinem Lehrenden. Durch den engen Kontakt zwischen Lehrendem und Lernenden („Quality Time“) ist zu erwarten, dass die Kursteilnehmenden ein Gefühl der Wertschätzung sowie der Identifikation mit dem Kurs und seinen Zielen entwickeln (→ **Prinzip der Lerneraktivierung**). Ihnen wird signalisiert, dass sich der Lehrende kontinuierlich für das Vorankommen des Lernenden interessiert und mit geeigneten Vorschlägen das Weiterlernen fördert. Idealerweise hat das wöchentliche Feedbackgespräch auch positive Auswirkungen auf das aus vielen Integrationskursen bekannte Problem von Fehlzeiten. Da Absenzen und daraus resultierende Kompetenzlücken in kurzen Zeitabständen thematisiert und problematisiert werden, ist die Bereitschaft der Lernenden zu einem regelmäßigeren Kursbesuch erwartbar.

Die Entwicklung, Umsetzung und Verwendung von kursbegleitenden Lernfortschrittstests im Kontext von Feedbackgesprächen erfolgen in vier Schritten, die nachfolgend grafisch dargestellt sind. Der letzte Teilaspekt jedes Schritts beinhaltet ein konkretes Produkt, das als Orientierungsinstrument im Kurs beziehungsweise als Grundlage für die Auswahl oder das Verfassen von Testaufgaben dient (Roadmap); als Grundlage für die Diagnostik von Lernfortschritten (Testaufgaben bzw. Selbsteinschätzungsbögen); als Grundlage für die Durchführung des Feedbackgesprächs (Gesprächsleitfaden); sowie als Dokumentation des gesamten Evaluationsprozesses (Feedbackprotokoll). Alle zentralen Dokumente des wöchentlichen Feedbackzyklus werden in einem Lernportfolio dokumentiert, das es den Lernenden im Rückblick erlaubt, ihre Lernprozesse zu reflektieren und daraus Rückschlüsse für das Weiterlernen zu ziehen.



Der inhaltliche Fokus von Schritt 1 liegt auf den Lernzielen der Kurswoche. Kursleitende analysieren das im Integrationskurs verwendete Lehrwerk auf alle Lernziele hin, zu deren Erreichen die didaktischen Aktivitäten der Kurswoche beitragen sollen. Optional können die Kursleitenden weitere Lernziele, etwa aus Zusatzmaterialien aus anderen Quellen als dem Lehrwerk oder fakultative Lernaktivitäten für besonders starke oder schwache Lernende, benennen. Anschließend wählt der Kursleitende die wichtigsten Lernziele aus. Die Lernziele werden dann als für die Lernenden leicht verständliche

Kann-Beschreibungen zusammen mit den darauf bezogenen Lernaktivitäten in einer Roadmap systematisiert, die den Lernenden wochenweise vorgelegt wird.

Die Roadmap schafft für Lehrende und Lernende gleichermaßen Transparenz über die Lernziele eines Kursabschnitts sowie ihre Beziehung zu konkreten didaktischen Aktivitäten. Wie im Überblick zur didaktischen Forschungsliteratur betont, müssen Lernende im Unterricht vor der Ausführung jeder didaktischen Aktivität eine klare Vorstellung über die jeweiligen Lernziele entwickeln, auf die die didaktische Aktivität abzielt. Lehrende sollten überdies sicherstellen, dass die Lernenden das Lernziel einer didaktischen Aktivität tatsächlich verstanden haben, beispielsweise durch gezielte Rückfragen.

Für den Lehrenden dient die Systematik von Lernzielen und didaktischen Aufgaben in der Roadmap weiterhin als inhaltliche Grundlage für die Erstellung bzw. Auswahl von Testaufgaben, die das Erreichen der jeweiligen Lernziele punktgenau überprüfen. Ergibt die Testaufgabe Kompetenzlücken bei einem spezifischen Lernziel, so können Lernende und Lehrende mithilfe der Roadmap diejenigen didaktischen Aktivitäten identifizieren, mithilfe derer sich die diagnostizierte Kompetenzlücke schließen lässt. Metaphorisch gesprochen fungiert die Roadmap als inhaltliche Klammer, die Lernziele mit didaktischen Aktivitäten und diagnostischen Verfahren verknüpft. Auf diese Weise schafft die Roadmap eine didaktische Kohärenz (→ **Prinzip des Constructive Alignment**). Für den Erfolg der kursbegleitenden Lernfortschrittstests ist es entscheidend, dass der Kursleitende während des gesamten Unterrichts immer wieder auf die Ziele und die Aktivitäten der Roadmap zurückkommt. Lernende wissen somit nicht nur, was sie mit welchen Methoden lernen sollen, sondern wie weit sie im Lernprozess der jeweiligen Lernsequenz schon fortgeschritten sind.

Im Brennpunkt von Schritt 2 liegt die Auswahl bzw. Erstellung der kursbegleitenden Lernfortschrittstests sowie der Selbsteinschätzungsbögen für die Kursteilnehmenden. Wie bereits weiter oben dargestellt, ist die Sinnhaftigkeit von kursbegleitenden Lernfortschrittstests nur dann gegeben, wenn sie belastbare Informationen über das Erreichen konkreter Lernziele erbringen, die wiederum mit genau spezifizierten didaktischen Aktivitäten erreicht wurden. Demzufolge kommt es bei Schritt 2 primär darauf an, basierend auf den in Schritt 1 herausgearbeiteten zentralen Lernzielen einer Kurswoche solche Testaufgaben zu recherchieren beziehungsweise zu verfassen, die die Erreichung exakt dieser Lernziele überprüfen (→ **Prinzip des Constructive Alignment**). Der gleichen Logik folgend werden parallel zu den wöchentlichen Lernfortschrittstests wöchentliche Selbsteinschätzungsbögen erstellt.

Die unterschiedlichen Lernzielbereiche der Kurswoche (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben, Grammatik, Wortschatz) müssen dabei repräsentativ vertreten sein. Einige Lehrwerke enthalten bereits lektionsbezogene und lektionsübergreifende Lernfortschrittstests, die bezogen auf unterschiedliche Kompetenzbereiche didaktisch unmittelbar verwertbare Informationen erbringen. Wird demgegenüber ein Lehrwerk verwendet, das über keine solchen diagnostischen Materialien verfügt, muss der Kursleitende selbst Testaufgaben verfassen. Insoweit sich die Lernenden im Sinne einer Erweiterung ihrer Lernerautonomie zunehmend selbst mit ihren Lernprozessen auseinandersetzen sollen, ist zusätzlich die wochenweise Verwendung von Selbsteinschätzungsbögen vorgesehen (→ **Prinzip der Selbstevaluation**). Auch hier besteht die Option, auf vorhandene Materialien der Lehrwerkverlage zurückzugreifen, oder aber als Kursleitender eigene Selbsteinschätzungsbögen zu erstellen. Diese Option beinhaltet die Möglichkeit auch solche Lernziele abzufragen, die in der jeweiligen Lehrwerklektion nicht behandelt wurden, etwa im Falle von Zusatzmaterialien.

Bei Schritt 3 steht die Bearbeitung der kursbegleitenden Lernfortschrittstests und Selbsteinschätzungsbögen durch die Kursteilnehmenden im Vordergrund. Mit den in diesem Zusammenhang generierten Informationen erstellt der Kursleitende im Anschluss an die Korrektur der Lernfortschrittstests einen Gesprächsleitfaden für das Feedbackgespräch. In den Gesprächsleitfaden sollten auch die Eintragungen des Kursteilnehmenden in die wöchentlichen Selbstevaluationsbögen Eingang finden. Neben Stärken und Schwächen (→ **Prinzip des Fokus**) sollte der Gesprächsleitfaden konkrete und differenzierte Vorschläge für Maßnahmen zum Weiterlernen machen (→ **Prinzip der nächsten Schritte**). Diese können von einer Rückstufung des Lernenden bis zu Vorschlägen zum Wiederholen bestimmter Lerninhalte reichen bzw.

zum erneuten Bearbeiten einzelner Aufgaben im Lehrwerk oder aus externen Quellen. Für die Wirksamkeit des Feedbacks ist es von größter Wichtigkeit, dass aus dem Abschneiden im Lernfortschrittstest präzise Schlussfolgerungen zum erreichten Kompetenzstand beziehungsweise zu den zu wiederholenden beziehungsweise zu ergänzenden Aufgaben gezogen werden können. Die inhaltliche Kohärenz zwischen Lernfortschrittstest und Curriculum ergibt sich dabei, wie weiter oben dargestellt, aus der wöchentlichen Roadmap.

Im Fokus von Schritt 4 steht die Durchführung und Dokumentation des Feedbackgesprächs. Der Lernende soll im Rahmen eines wertschätzenden und konstruktiven Dialogs mit dem Kursleitenden positive Impulse für das Weiterlernen erhalten. Aspekte hiervon sind bereits erreichte und noch nicht (vollständig) erreichte Lernziele ebenso wie detaillierte Vorschläge zum Weiterlernen im Bezugsrahmen des Wochencurriculums. Darüber hinaus soll der Lernende aus dem Feedbackgespräch Motivation schöpfen, mit dem Lehrenden in einen Austausch über Lernziele und Wege zur Erreichung der Lernziele eintreten und auf diese Weise das Lernen lernen (metakognitive Kompetenz). Am Ende des wöchentlichen Feedbackprozesses steht die abschließende Dokumentation des Feedbackgesprächs in einem Lernerportfolio. Das Lernerportfolio stellt eine strukturierte Sammlung von Dokumenten dar, anhand derer sich der Lernprozess in seinen unterschiedlichen Facetten detailliert über den Kurszeitraum hinweg nachvollziehen lässt. Das Lernportfolio sollte neben der wöchentlichen Roadmap den bearbeiteten Lernfortschrittstest enthalten sowie den auf dieser Grundlage erarbeiteten Leitfaden für das Feedbackgespräch und den Selbsteinschätzungsbogen für die entsprechende Kurswoche. Nach Abschluss des Feedbackgesprächs, im Zuge dessen weitere Einträge erfolgen können, fungiert der um Notizen ergänzte Gesprächsleitfaden als Protokoll.

Damit das hier in seinem Ablauf skizzierte Modell von teilnehmerbezogenem Feedback auf der Grundlage kursbegleitender Lernfortschrittstests und Selbsteinschätzungen die erwünschten Früchte tragen kann, ist die Schaffung einer im Grunde alle Bereiche des Kursgeschehens übergreifenden Feedbackkultur ausschlaggebend. Diese beinhaltet im Einzelnen das kontinuierliche Zurückkommen des Kursleitenden auf die Lernziele der Kurswoche unter Bezug auf die Roadmap, das konsequente Absolvieren der wöchentlichen Lernfortschrittstests und der Selbsteinschätzungen, das wöchentliche Feedbackgespräch mit Rückmeldungen zu bereits Erreichtem, Kompetenzlücken und weiteren didaktischen Schritten, sowie die Dokumentation der Lernfortschritte in einem individuellen Lernerportfolio. Nachfolgend wird im Einzelnen anhand konkreter Beispiele beschrieben, wie bei der Umsetzung der für die Feedbackkultur notwendigen Maßnahmen verfahren werden sollte.

### **3.1 Schritt 1: Lernziele**

Im Kapitel zur Forschung wurde deutlich, dass Lernziele den gesamten Lernprozess als roten Faden durchziehen sollten. Lernziele geben vor, welche Kompetenz ein Lernender erwerben beziehungsweise welche Kompetenz der Lehrende vermitteln soll. Zugleich fungieren sie als Leistungskriterium, das heißt der Lernende muss im Zuge der Evaluation zeigen, dass er das Lernziel tatsächlich auch erreicht hat. Als Grundlage für den Unterricht, das Lernen und die Evaluation kommt Lernzielen somit eine außerordentlich bedeutsame Querschnittsfunktion zu. Umso entscheidender ist es, dass allen am Kurs beteiligten Personen jederzeit klar ist, welches Lernziel genau im Fokus jeder didaktischen Aktivität steht. Verständlich formulierte Lernziele sind für die Kursteilnehmenden essenziell.

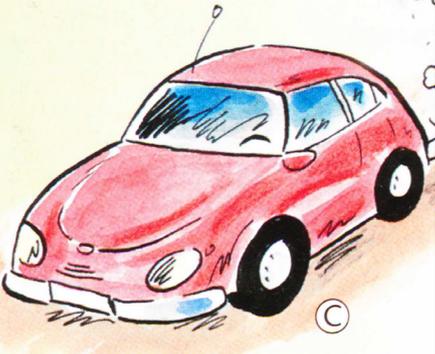
Für den Unterrichtsalltag bedeutet dies, dass Lernenden prinzipiell vor jeder didaktischen Aktivität, die sie ausführen, verdeutlicht werden sollte, an welchem Lernziel sie gerade arbeiten. Bei kursbegleitenden Lernfortschrittstests ebenso wie bei Selbsteinschätzungen muss zudem deutlich werden, welche Zielkompetenz respektive das Erreichen welches Lernziels im Detail sie überprüfen, um daraus Rückschlüsse auf Kompetenzdefizite und weitere Schritte im Lernprozess ziehen zu können. Die weiter unten im Detail vorgestellte Roadmap bildet die Kohärenz des Lehr-/Lern- und Evaluationsprozesses für alle am Lernen beteiligten Akteure transparent ab.

## Bestimmung von Lernzielen

Alle für Integrationskurse zugelassenen Lehrwerke tragen der eminenten Rolle von Lernzielen im Lehr-/Lernprozess Rechnung und enthalten mehr oder weniger ausführliche Hinweise zu Lernzielen. Gebräuchlich sind etwa kurze Beschreibungen der Lernziele am Anfang eines Lehrbuchkapitels, mitunter auch am Ende eines Kapitels wie bei Schritte Plus als Zusammenfassung oder in der Kopfzeile wie bei Ja genau! und Panorama. Nachstehendes Beispiel aus Berliner Platz 3 Neu, S. 100 gibt die wesentlichen Lernziele für das Kapitel „Umwelt und Energie“ wieder.

### Lernziele

- über das Energiesparen sprechen
- Wichtigkeit ausdrücken
- etwas für die Zukunft planen
- Vorschläge machen



Berliner Platz NEU (Klett-Langenscheidt) S. 100

Wie aus dem wiedergegebenen Beispiel deutlich wird, können Lernziele den Kursteilnehmenden eine grobe Orientierung über die Inhalte einer Lehrbuchlektion geben. Als Instrument, um Lernenden detailliert vor Augen zu führen, welche didaktischen Einzelaktivitäten sie in einer Kurswoche oder in einem Lehrbuchkapitel ausführen sollen und welchen Lernzielen diese im Detail dienen, sind sie indessen zu wenig spezifisch. Im Übrigen sind die Kompetenzbereiche Grammatik und Wortschatz im Beispiel nicht mitberücksichtigt. Darüber hinaus sind so geartete Lernzielbeschreibungen auch für Kursleitende zu allgemein, um auf dieser Grundlage repräsentative Lernfortschrittstests und Selbstvaluationsbögen zu erstellen beziehungsweise auszuwählen.

Lernziele spielen in einigen Lehrwerken eine Rolle auch in Zusammenhang von Zusammenfassungen am Ende eines Kapitels wie im Beispiel aus Ja genau! zum Kapitel „Meine Familie und ich“ (A1 Band 1, S. 56). Selbstverständlich kann auch diese Übersicht für die Identifikation von Lernzielen verwendet werden. Allerdings fehlt im Beispiel die Zuordnung von Lernzielen zu konkreten didaktischen Aktivitäten. Diese müssen in der Roadmap ergänzt werden.

## Ich kann ...

### über meine Familie sprechen

Meine Mutter heißt ... / Mein Vater ist ... / Meine Schwester lebt in ... /  
Ich besuche meine Familie oft/selten. / Ich mag meine Tante (nicht). Sie ist ...

die Schwester • der Bruder • die Tochter • der Sohn • der Onkel • die Tante •  
die Großmutter • der Großvater • die Enkelin • der Enkel • der Cousin • die Cousine •  
der Neffe • die Nichte ...

### Bilder beschreiben

Hier links ist ... / Hier rechts ist ... / Da vorne ist/sind ... / Da hinten ist/sind ... /  
Oben/Unten links, das ist ... / In der Mitte ist/sind ...

Ja, genau! (Cornelsen) A1 Band 1, S. 56

Die relativ weit verbreiteten Selbsteinschätzungsbögen, auf denen Kursteilnehmende angeben können, zu welchem Grad sie nach eigener Wahrnehmung die Lernziele eines Lehrwerkskapitels erreicht haben, weisen ebenfalls einen klaren Lernzielbezug auf. Auch in diesem Fall sind die Lernzielbeschreibungen allerdings allgemein gehalten, so dass sie für die Erstellung von Katalogen mit Feinlernzielen zu wenige Informationen enthalten. Ferner erhalten Lernende und Kursleitende keine Hinweise, welche Maßnahmen sie im Falle von Kompetenzdefiziten durchführen sollen. Das folgende Beispiel für einen Selbstevaluationsbogen ist Schritte Plus NEU (Band A1.1, S. 31) entnommen.

Lernziele		
Ich kann jetzt ...		Ich kenne jetzt ...
A ... sagen und andere fragen: Wie geht es dir? Wie geht es Ihnen? – Danke, sehr gut. _____	☺ ☹ ☹	... 5 Wörter zum Thema <i>Familie</i> : <i>Oma, ...</i> _____
B ... meine Familie vorstellen: Das ist mein Vater. _____	☺ ☹ ☹	_____
C ... meinen Wohnort sagen: Ich komme aus Bosnien. Ich wohne jetzt in Deutschland. _____	☺ ☹ ☹	... 3 Wörter zum Thema <i>Familienstand</i> : <i>ledig, ...</i> _____
D ... bis 20 zählen: null, eins, zwei, ... ... Fragen zu meiner Person verstehen und beantworten: Wo sind Sie geboren? – In Madrid. _____	☺ ☹ ☹	_____
... ein Formular ausfüllen: Familiennamen: Flores Nevado; Vorname: Isabel; Wohnort: ... _____	☺ ☹ ☹	_____
E ... einfache Informationen verstehen: Ich bin geschieden und habe einen Sohn. _____	☺ ☹ ☹	

einunddreißig 31 **LEKTION 2**

Schritte Plus NEU, Band A1.1, Seite 31

Da die Lernziele also in der Regel in den vorhandenen Lehrwerken nicht für jede einzelne Aufgabe explizit ausformuliert sind, bleibt Kursleitenden in den meisten Fällen keine Alternative, als die Feinlernziele aus dem jeweiligen Kapitel Aufgabe für Aufgabe zu extrahieren. Bei den meisten Aufgaben ist leicht erkennbar, auf welche Detailkompetenz sie fokussieren (z. B. Wortschatz zu einem bestimmten Themenbereich, bestimmte grammatische Strukturen, Erkennen der Hauptaussagen eines Lehr- oder Hörtextes zu einem bestimmten Thema, Verifikation der Korrektheit von Aussagen zu einem Lese- oder Hörtext, schriftliches oder mündliches Beschreiben von Gegenständen, Sachverhalten oder Prozessen in einem bestimmten thematischen Bereich). Die jeweiligen Zielkompetenzen sollten in für die Lernenden leicht verständliche Kann-Beschreibungen überführt werden, zum Beispiel „Ich kann die Hauptaussagen in einem Text über Mülltrennung erkennen.“ Wie bei anderen Lernzielen auch sollten die Detaillernziele einer Unterrichtswoche dem in der Unterrichtsplanung weit verbreiteten SMART-Schema entsprechen. Detaillernziele sollten demnach spezifisch sein, also klar formuliert und konkret; messbar sein, das heißt es muss mithilfe geeigneter Aufgaben ermittelbar sein, ob beziehungsweise zu welchem Grad Lernende das Lernziel erreicht haben; attraktiv sein, das heißt den Lernenden aktiv in den Lernprozess involvieren; realistisch sein, das heißt von dem Lernenden erreichbar; und schließlich terminiert sein, das heißt mit einem Datum für die Bearbeitung versehen sein. Die Kriterien attraktiv, realistisch und terminiert sind unmittelbar über das Curriculum beziehungsweise das Lehrwerk vorgegeben. Demgegenüber liegt es in der Verantwortung des Kursleitenden, die Detaillernziele so zu formulieren, dass sie spezifisch und messbar sind.

Für die Lektion „Umwelt und Energie“ aus Berliner Platz NEU 3 wurden beispielhaft für sämtliche didaktischen Aktivitäten gemäß diesen Vorgaben die entsprechenden Lernziele extrahiert und einem Schwerpunktkompetenzbereich zugeordnet. Diese Zuordnung ist nicht immer trennscharf insofern, als eine Reihe von Aufgaben unterschiedliche Kompetenzbereiche miteinander verbinden, etwa wenn Lernende einen Text lesen und dazu schriftlich oder mündlich Fragen beantworten sollen. Im Anhang ist für die Bestimmung von Feinlernzielen eine Tabelle als Vorlage abgedruckt. Diese enthält allerdings nicht die Spalte „Didaktisches Format“, die an der vorliegenden Stelle nur zu Illustrationszwecken eingefügt wurde.

	<b>Aufgabe</b>	<b>Lernziel</b>	<b>Didaktisches Format</b>	<b>Kompetenzbereich</b>
KB	1a	Ich kann Maßnahmen zum Energiesparen benennen.	Freie Sprechaufgabe mit Fotoinput	Sprechen
KB	1b	Ich kann Maßnahmen zum Energiesparen benennen.	Freie Sprechaufgabe, Brainstorming	Sprechen
KB	1c	Ich kann einzelne Sätze zu Maßnahmen verstehen und mit Konsequenzen in Verbindung bringen.	Zuordnungsaufgabe	Lesen
KB	1d	Ich kann einen gesprochenen Text zum Thema Energiesparen verstehen und mir Notizen zu einzelnen Maßnahmen machen.	Notieren von Stichworten	Hören
KB	2a	Ich kann kurze Texte mit Tipps zum Energiesparen und zum Umweltschutz lesen und darin genannte Tipps im Text markieren.	Markieren von Tipps	Lesen
KB	2b	Ich kann kurze Texte mit Tipps zum Energiesparen und zum Umweltschutz lesen und Fragen dazu beantworten.	Beantworten von Fragen (Freitext)	Lesen
KB	2c	Ich kann mit einfachen Worten sagen, welche Maßnahmen zum Klimaschutz ich wichtig bzw. unwichtig finde.	Freie Sprechaufgabe mit Sprechanlässen	Sprechen
KB	3a	Ich kann sagen, welche Pläne einzelne Personen haben und dabei das Futur I erkennen.	Sätze aus Lesetext von Aufgabe 2 abschreiben und darin die Verbform markieren	Grammatik
KB	3b	Ich kann sagen, welche Pläne ich selbst habe und dabei das Futur I verwenden.	Sätze bilden mit Input	Grammatik
KB	4a	Ich kann einen gesprochenen Text zum Thema Mülltrennung verstehen und Einzelpunkte angeben, die die Sprecherin zu diesem Thema sagt.	Freies Beantworten einer Frage zum Hörtext	Hören
KB	4b	Ich kann einen Text zum Thema Mülltrennung lesen und darin gezielt Informationen zu den Aspekten Müllberg und Müllsortieren auffinden.	Freies Beantworten einer Frage zum Lesetext	Lesen

KB	4c	Ich kann einen Text zum Thema Mülltrennung lesen und Fragen dazu beantworten.	Freies Beantworten von Fragen zum Lesetext	Lesen
KB	4d	Ich kann beschreiben, wie die Mülltrennung bei mir organisiert ist.	Freie Sprechaufgabe mit Inputfragen	Sprechen
KB	5a	Ich kann einen Text zum Thema Müllreduzierung lesen, diesbezügliche Maßnahmen nennen und Beispiele dafür angeben.	Freies Beantworten einer Frage, Benennen von Beispielen	Lesen
KB	5b	Ich kann Konjunktiv-II-Formen der Verben können, müssen, dürfen, sollen und wollen erkennen.	Markieren der Konjunktiv-II-Formen im Lesetext	Grammatik
KB	5c	Ich kann Vorschläge machen und dabei die Verben sollen und können im Konjunktiv II verwenden.	Schüttelsätze	Grammatik
KB	5d	Ich kann Vorschläge machen und dabei die Verben sollen und können im Konjunktiv II verwenden.	Freies Formulieren von Sätzen	Grammatik
KB	6a	Ich kann einen längeren Text zum Thema Schrebergarten lesen und Informationen im Text dazu finden, welche Funktionen ein Schrebergarten erfüllt.	Freies Beantworten einer Frage	Lesen
KB	6b	Ich kann einen längeren Text zum Thema Schrebergarten lesen und erkennen, ob Aussagen über den Text zutreffend oder unzutreffend sind.	Korrektheit von Aussagen zum Text feststellen (T/F-Format)	Lesen
KB	7a	Ich kann einen Hörtext zum Thema Schrebergarten verstehen und sagen, was einer Person an Schrebergärten gefällt.	Freies Beantworten einer Frage	Hören
KB	7b	Ich kann einen Hörtext zum Thema Schrebergarten verstehen und erkennen, ob Aussagen über den Text zutreffend oder unzutreffend sind.	Beantworten von Fragen zum Text (MC-Format)	Hören
KB	7c	Ich kann beschreiben, welche Bedeutung Gärten in meiner Kultur spielen.	Freie Sprechaufgabe mit Fotoinput	Sprechen

AB	1.1	Ich kenne wichtigen Wortschatz zum Thema Wohnen.	Wortergänzungsaufgabe	Wortschatz
AB	1.2	Ich kann einen Hörtext zum Thema Energiesparen verstehen und erkennen, ob Aussagen über den Text zutreffend oder unzutreffend sind.	Korrektheit von Aussagen zum Text feststellen (T/F-Format)	Hören
AB	1.3	Ich kann Anweisungen zum Umweltschutz geben und dabei den Imperativ verwenden.	Freies Formulieren von Sätzen mit kurzem Textinput	Grammatik
AB	2.1	Ich kann einen längeren Text zum Thema Autokauf lesen und Fragen dazu beantworten.	Freies Formulieren von Sätzen	Lesen
AB	2.2	Ich kann die Konjunktionen weil, wenn, obwohl und dass sinnvoll verwenden.	Wortergänzungsaufgabe	Grammatik
AB	3.1	Ich kann Sätze vom Präsens in Futur I umformen.	Freies Schreiben von Sätzen mit Textinput	Grammatik
AB	3.2	Ich kann im Futur I beschreiben, was ich in Zukunft machen werde.	Freies Schreiben von Sätzen mit Textinput	Grammatik
AB	4.1	Ich kann in einem Text Fehler in der Rechtschreibung und in den Verbformen erkennen.	Markieren von Fehlern im Text	Grammatik
AB	4.2	Ich kann Relativsätze bilden, um Worterklärungen zu formulieren.	Freies Formulieren von Sätzen mit Textinput	Grammatik
AB	4.3	Ich kann Hauptsätze im Passiv bilden.	Freies Formulieren von Sätzen mit Input	Grammatik
AB	4.4	Ich kann Nebensätze im Passiv bilden.	Freies Formulieren von Sätzen mit Input	Grammatik
AB	5	Ich kann Konjunktiv-II-Formen der Verben müssen, dürfen, können und sollen bilden.	Wortergänzungsaufgabe, freies Formulieren von Sätzen	Grammatik
AB	6.1	Ich kann einen Lückentext zum Thema Schrebergarten ergänzen.	C-Test	Globale Sprachkompetenz
AB	6.2	Ich kann in einem Lückentext die korrekten Adjektivendungen ergänzen.	Wortergänzungsaufgabe	Grammatik
AB	7	Ich kann durch den Satzakzent die Bedeutung einer Aussage hervorheben.	Nachsprechen von Sätzen mit Hörinput	Phonetik

Legende: KB = Kursbuch, AB = Arbeitsbuch

## Auswahl von Lernzielen

Im vorangegangenen Abschnitt wurde illustriert, auf der Grundlage welcher Quellen und mithilfe welcher Technik die Lernziele einer Kurswoche bestimmt werden können. Hierauf aufbauend muss angesichts der begrenzten Bearbeitungszeit von Lernfortschrittstest eine repräsentative Auswahl von Lernzielen getroffen werden. Jeder der Kompetenzbereiche Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben, Grammatik und Wortschatz sollte bei der wöchentlichen Erfassung von Lernfortschritten berücksichtigt werden (→ **Prinzip des Fokus**). Die durchgängige Verwendung dieser sechs Kategorien schafft nicht zuletzt für die Lernenden einen verlässlichen Rahmen, was die an sie gestellten Anforderungen und den thematischen Fokus für das Feedbackgespräch angeht.

Bei der Auswahl der zentralen Feinlernziele einer Kurswoche werden, wie in der nachstehenden Tabelle exemplarisch für die Feinlernziele im Kompetenzbereich Lesen umgesetzt, die zuvor extrahierten Feinlernziele den sechs Kompetenzbereichen zugeordnet.

Kompetenzbereich	Feinlernziel	Lehrwerkteil	Aufgabe
Lesen	Ich kann einzelne Sätze zu Maßnahmen verstehen und mit Konsequenzen in Verbindung bringen.	KB	1c
	Ich kann kurze Texte mit Tipps zum Energiesparen und zum Umweltschutz lesen und darin genannte Tipps im Text markieren.	KB	2a
	Ich kann kurze Texte mit Tipps zum Energiesparen und zum Umweltschutz lesen und Fragen dazu beantworten.	KB	2b
	Ich kann einen Text zum Thema Mülltrennung lesen und darin gezielt Informationen zu den Aspekten Müllberg und Müllsortieren auffinden.	KB	4b
	Ich kann einen Text zum Thema Mülltrennung lesen und Fragen dazu beantworten.	KB	4c
	Ich kann einen Text zum Thema Müllreduzierung lesen, diesbezügliche Maßnahmen nennen und Beispiele dafür angeben.	KB	5a
	Ich kann einen längeren Text zum Thema Schrebergarten lesen und Informationen im Text dazu finden, welche Funktionen ein Schrebergarten erfüllt.	KB	6a
	Ich kann einen längeren Text zum Thema Schrebergarten lesen und erkennen, ob Aussagen über den Text zutreffend oder unzutreffend sind.	KB	6b
	Ich kann einen längeren Text zum Thema Autokauf lesen und Fragen dazu beantworten.	AB	2.1

Mithilfe der Tabelle können dann anschließend Feinlernziele ausgewählt werden, die einen möglichst großen Bereich des jeweiligen Kompetenzbereichs repräsentativ abdecken. Insofern Lehrwerke vielfach eine Schwierigkeitsprogression beinhalten, ist es für die Überprüfung einer Zielkompetenz entbehrlich, die für ihren Erwerb vorgesehenen Zwischenschritte zu überprüfen. Beispielsweise zielen die Aufgaben 5a–c von Lektion 33 in Berliner Platz 3 NEU auf die Beherrschung des Konjunktivs II der Modalverben zur Formulierung von Aufforderungen beziehungsweise Empfehlungen ab. Zu diesem Zweck sollen die Kursteilnehmenden in Aufgabe 5a zunächst entsprechende grammatische Formen in einem Lesetext erkennen und markieren. Etwas schwieriger gestaltet sich Aufgabe 5b mit dem gleichen Zielfokus, in der die Kursteilnehmenden in Schüttelsätzen korrekte Sätze mit Konjunktiv-II-For-

men der Modalverben bilden sollen. Vom Schwierigkeitsgrad noch etwas anspruchsvoller ist Aufgabe 5c, in der die Kursteilnehmenden ohne Vorgaben Empfehlungen frei formulieren sollen. Als mögliche Aufgabe innerhalb eines Lernfortschrittstests zur Überprüfung des Kompetenzbereichs Grammatik bietet sich demnach das Format von Aufgabe 5c an, eventuell mit leicht veränderter Thematik oder anderem Wortschatz.

Bei Anwendung dieser Kriterien ergibt sich für Lektion 33 aus Berliner Platz 3 NEU insgesamt folgende Auswahl von Lernzielen für eine Überprüfung in einem wöchentlichen Lernfortschrittstest:

Kompetenzbereich	Lernziel
Lesen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich kann einen Text zum Thema Mülltrennung lesen und darin gezielt Informationen zu den Aspekten Müllberg und Müllsortieren auffinden.</li> <li>UND Ich kann einen Text zum Thema Mülltrennung lesen und Fragen stellen</li> <li>- Ich kann einen längeren Text zum Thema Schrebergarten lesen und Informationen im Text dazu finden, welche Funktionen ein Schrebergarten erfüllt.</li> <li>UND - Ich kann einen längeren Text zum Thema Schrebergarten lesen und erkennen, ob Aussagen über den Text zutreffend oder unzutreffend sind.</li> <li>ODER</li> <li>- Ich kann einen längeren Text zum Thema Autokauf lesen und Fragen dazu beantworten.</li> </ul>
Hören	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich kann einen gesprochenen Text zum Thema Energiesparen verstehen und mir Notizen zu einzelnen Maßnahmen machen. ODER</li> <li>- Ich kann einen gesprochenen Text zum Thema Mülltrennung verstehen und Einzelpunkte angeben, die die Sprecherin zu diesem Thema sagt. ODER</li> <li>- Ich kann einen Hörtext zum Thema Schrebergarten verstehen und erkennen, ob Aussagen über den Text zutreffend oder unzutreffend sind. ODER</li> <li>- Ich kann einen Hörtext zum Thema Energiesparen verstehen und erkennen, ob Aussagen über den Text zutreffend oder unzutreffend sind.</li> </ul>
Sprechen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich kann Maßnahmen zum Energiesparen benennen.</li> <li>- Ich kann mit einfachen Worten sagen, welche Maßnahmen zum Klimaschutz ich wichtig bzw. unwichtig finde.</li> <li>- Ich kann beschreiben, wie die Mülltrennung bei mir organisiert ist.</li> <li>- Ich kann beschreiben, welche Bedeutung Gärten in meiner Kultur spielen.</li> </ul>
Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Lernzielmatrix zu Kapitel 33 enthält keine expliziten Lernziele zum Kompetenzbereich Schreiben. Dieser Kompetenzbereich kann in Zusammenhang mit den Fertigkeiten Lesen, Hören, Grammatik oder Wortschatz mitüberprüft werden.</li> </ul>
Grammatik	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich kann Vorschläge machen und dabei die Verben <i>sollen</i> und <i>können</i> im Konjunktiv II verwenden.</li> <li>- Ich kann im Futur I beschreiben, was ich in Zukunft machen werde.</li> <li>- Ich kann Hauptsätze im Passiv bilden.</li> <li>- Ich kann Nebensätze im Passiv bilden.</li> </ul>
Wortschatz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich kenne wichtigen Wortschatz zum Thema Wohnen.</li> </ul>

Wie die Tabelle illustriert, lässt sich die umfangreiche Lernzielmatrix zu Kapitel 33 aus Berliner Platz 3 NEU so konzentrieren, dass für jeden der sechs obligatorischen Kompetenzbereiche eine überschaubare Zahl von zu überprüfenden Lernzielen übrigbleibt. Diese können nun als Grundlage für die Konzeption und Umsetzung eines Lernfortschrittstests dienen, die im folgenden Abschnitt beschrieben sind. Als Prüfstein, inwiefern die für eine Überprüfung in einem Lernfortschrittstest ausgewählten Feinlernziele tatsächlich einschlägig sind, bietet sich ein gründlicher Abgleich mit den Inhaltsverzeichnissen von Lehrwerken, Lernzielangaben zu Beginn oder am Ende einer Lektion, gegebenenfalls vorhandene Kapiteltests oder Selbstevaluationsbögen an.

## Erstellung einer Roadmap

Schritt 1 bei der Konzeption von Lernfortschrittstests mündet in die Erstellung der Roadmap. Als verbindliche Übersicht über die didaktischen Aktivitäten einer Kurswoche enthält die Roadmap Informationen über den Kurs, die Kurswoche, den/die Kursleitende/-n, sämtliche didaktischen Aktivitäten sowie ihren Zusammenhang mit den Feinlernzielen. Weiterhin enthält die Roadmap ein Feld, in dem die Kursteilnehmenden die vollständige Bearbeitung der jeweiligen didaktischen Aktivität ankreuzen können. Mit Hilfe der Roadmap können die Kursteilnehmenden jederzeit nachvollziehen, an welchem Feinlernziel sie gerade arbeiten und wie weit sie das wöchentliche Lernpensum bereits umgesetzt haben. Die Roadmap sollte grundsätzlich im Unterricht vor (und ggf. nach) jeder didaktischen Aktivität herangezogen werden. Nachstehend ist der Ausschnitt einer exemplarischen Roadmap für Kapitel 33 aus Berliner Platz NEU 3 wiedergegeben. Als Arbeitshilfe ist im Anhang ein Formular für die Erstellung von Roadmaps abgedruckt.

<b>Kurswoche 4 – Übersicht</b> Berliner Platz NEU 3, Kapitel 33			
Ihr Name: _____			
Kursleiter/in: _____		Datum: 24.–28.09.2018	
Lernziel	Aufgabe	Kompetenzbereich	Erledigt
<i>Ich kann Maßnahmen zum Energiesparen benennen.</i>	KB, 1a	Sprechen	<input type="checkbox"/>
<i>Ich kann Maßnahmen zum Energiesparen benennen.</i>	KB, 1b	Sprechen	<input type="checkbox"/>
<i>Ich kann einzelne Sätze zu Maßnahmen verstehen und mit Konsequenzen in Verbindung bringen.</i>	KB, 1c	Lesen	<input type="checkbox"/>
<i>Ich kann einen gesprochenen Text zum Thema Energiesparen verstehen und mir Notizen zu einzelnen Maßnahmen machen.</i>	KB, 1d	Hören	<input type="checkbox"/>
<i>Ich kann kurze Texte mit Tipps zum Energiesparen und zum Umweltschutz lesen und darin genannte Tipps im Text markieren.</i>	KB, 2a	Lesen	<input type="checkbox"/>
<i>Ich kann kurze Texte mit Tipps zum Energiesparen und zum Umweltschutz lesen und Fragen dazu beantworten.</i>	KB, 2b	Lesen	<input type="checkbox"/>
<i>Ich kann mit einfachen Worten sagen, welche Maßnahmen zum Klimaschutz ich wichtig bzw. unwichtig finde.</i>	KB, 2c	Sprechen	<input type="checkbox"/>
<i>Ich kann sagen, welche Pläne einzelne Personen haben und dabei das Futur I erkennen.</i>	KB, 3a	Grammatik	<input type="checkbox"/>
<i>Ich kann sagen, welche Pläne ich selbst habe und dabei das Futur I verwenden.</i>	KB, 3b	Grammatik	<input type="checkbox"/>
... <i>[Weiteres Feinlernziel aus lehrwerksexterner Quelle]</i>	...	...	<input type="checkbox"/>
<i>[Weiteres Feinlernziel aus lehrwerksexterner Quelle]</i>	<i>[Quelle]</i>	<i>[Kompetenzbereich]</i>	<input type="checkbox"/>
...	...	...	<input type="checkbox"/>

Berliner Platz NEU 3 (Klett-Langenscheidt), Kapitel 33

## 3.2 Schritt 2: Lernfortschrittstests entwickeln

### Die Konzeption und Umsetzung von Lernfortschrittstests

Für das in diesem Dokument entwickelte Feedbackmodell ist die Passung der Aufgaben in Lernfortschrittstests mit den Feinlernzielen und didaktischen Aktivitäten einer Kurswoche im Sinne des Constructive Alignment von entscheidender Bedeutung. Um beispielsweise zu überprüfen, ob ein Lernender das Feinlernziel, das Gegenstand von Aufgabe 3.2 im Arbeitsbuch von Berliner Platz NEU 3 war, *Ich kann im Futur I beschreiben, was ich in Zukunft machen werde* erreicht hat, sind Testaufgaben erforderlich, die genau diese Kompetenz überprüfen. Sollte sich im Zusammenhang mit dem Lernfortschrittstest zeigen, dass ein Lernender diese Kompetenz noch nicht beziehungsweise unzureichend erworben hat, wäre ihm anzuraten, Aufgabe 3.2 erneut zu bearbeiten beziehungsweise vergleichbare Materialien aus anderen Quellen, die dem Erwerb dieser Kompetenz dienen. Dieser Logik folgend müssen alle Aufgaben von Lernfortschrittstests dahingehend überprüft werden, ob sie tatsächlich sinnvoll Auskunft darüber geben, ob ein Lernender ein entsprechendes Feinlernziel aus der Roadmap realisiert hat.

Bei der Überprüfung der verschiedenen Kompetenzbereiche in Lernfortschrittstests ist eine Vielzahl an Aufgabenformaten denkbar. Als Faustregel kann gelten, dass in etwa die gleichen Formate wie im Lehrwerk eingesetzt werden sollten. Lediglich die Thematik bzw. der Wortschatz sollten variiert werden. Bei der Zusammenstellung der Lernfortschrittstests sollte überdies auf eine leichte Korrigierbarkeit geachtet werden. Vor allem bei einer Umsetzung als elektronischer Lernfortschrittstest können nur geschlossene Aufgabenformate eingesetzt werden, das heißt solche, bei denen das Antwortformat der Teilnehmerantwort fest vorgegeben ist (z. B. beim Ankreuzen einer korrekten Antwort, dem Einfüllen eines ganz bestimmten Worts in eine Lücke, bei der eindeutigen Zuordnung eines Worts zu einer Wortschatzdefinition). Bei geschlossenen Aufgabenformaten, bei denen es eine klar definierte korrekte Antwort gibt, sollte pro korrekt gelöster Frage ein Punkt vergeben werden. Bei Aufgaben zum Wortschatz sollten genauso viele Punkte erreichbar sein wie in den anderen Testaufgaben auch. Dies könnte in diesem Fall bedeuten, dass zum Beispiel bei korrekter Zuordnung eines Worts zu einer Definition jeweils nur ein halber Punkt erreichbar ist. Als Orientierung über das Spektrum möglicher Aufgabenformate enthält der Anhang eine Übersicht, die neben den jeweiligen Formaten auch Beispiele aus den für den Integrationskurs zugelassenen Lehrwerken aufführt.

Hinsichtlich der konkreten Umsetzung dient die im vorangegangenen Abschnitt vorgenommene Auswahl von Lernzielen im nächsten Schritt als Grundlage für die Konzeption von Lernfortschrittstests. Beim eigenständigen Verfassen von Testaufgaben ist es (nicht zuletzt aus Gründen der Arbeitseffizienz) empfehlenswert, Lese- und Hörtexte aus dem Lehrwerk unverändert zu übernehmen und lediglich darauf bezogene Aufgabenstellungen zu variieren. Im Kompetenzbereich Lesen könnte beispielsweise der Lesetext zum Thema Mülltrennung aus Kapitel 33 von Berliner Platz NEU als Grundlage für die Formulierung von Aussagen herangezogen werden, deren Korrektheit die Kursteilnehmenden im Rahmen von Multiple-Choice-Aufgaben erkennen müssen. Analog dazu könnte der Hörtext zum Thema Schrebergarten als Textgrundlage für offene Schreibaufgaben mit Fragen zum Text dienen. Dieses Format bietet sich insbesondere an, wenn die Kompetenzbereiche Hören und Schreiben zusammen überprüft werden sollen. Für die Kompetenzbereiche Lesen und Hören sollten nicht mehr als jeweils ein (etwas längerer) Lese- beziehungsweise Hörtext zum Einsatz kommen.

Die Überprüfung der Lernziele im Kompetenzbereich Sprechen kann selbstverständlich nur dann in Eigenverantwortung der Kursteilnehmenden stattfinden, wenn diese ihre mündliche Produktion zu einem vorgegebenen Sprechinput aufnehmen und dem Kursleitenden elektronisch zur Verfügung stellen. Praktikabler und nicht zuletzt realistischer wäre es, wenn Lehrende die Umsetzung dieser Sprechaktivitäten im Unterricht beobachten und sich im Vorfeld des Feedbackgesprächs entsprechende Notizen machen. Alternativ kann auch das Feedbackgespräch eine kurze diagnostische Sequenz enthalten, in der der Beratende die wöchentlichen Lernziele im Kompetenzbereich Sprechen überprüft. Hinsichtlich konkreter Aufgabenstellungen sollten die Sprechaufgaben aus dem Lehrwerk wiederum nur geringfügig variiert werden. Bei den für eine Berücksichtigung in den Lernfortschrittstests ausgewählten Lernzielen könnten zum Beispiel kurze Sprechaufgaben darin bestehen, dass der jeweilige Kursteilnehmende gebeten wird zu sagen, welche Maßnahmen zum Energiesparen er praktiziert und wie wichtig er diese findet (Sprechakte Maßnahmen nennen, die Wichtigkeit von Maßnahmen einschätzen). Im Anschluss daran könnte die Beschreibung eines Sachverhalts erfolgen, etwa das Vorgehen beim Autokauf.

Im betrachteten Kapitel aus Berliner Platz 3 NEU steht hinsichtlich der Fertigkeit Schreiben keine spezifische Textsorte im Vordergrund, deren Beherrschung gezielt eingeübt wird. Um die Schreibkompetenz dennoch zu überprüfen, können Aufgabenstellungen verwendet werden, bei denen sich die Lernenden schriftlich in Verbindung mit anderen Kompetenzbereichen äußern. Ein Beispiel hierfür wäre der Kompetenzbereich Grammatik; im betrachteten Kapitel könnte die Überprüfung, inwiefern die Lernenden zur korrekten Verwendung des Konjunktivs II der Modalverben für die Formulierung von Empfehlungen oder Wünschen in der Lage sind, mit einer entsprechenden Schreibaufgabe verknüpft werden (z. B. „Wie könnte man den Müllberg reduzieren? Formulieren Sie Empfehlungen.“). Steht demgegenüber in einem Kapitel eine spezifische schriftliche Textsorte (zum Beispiel Postkarte, persönlicher Brief) oder eine spezifische Schreibhandlung (beschreiben, begründen, erklären, auffordern) explizit im Vordergrund, sollten darauf bezogene Lernziele prioritär überprüft werden.

Bei der Bewertung der Fertigkeiten Sprechen und Schreiben sollte auf die für das Zielniveau einschlägige Bewertungskriterien aus dem Referenzrahmen zurückgegriffen werden. In Frage kommende Beurteilungskriterien sind neben der erfolgreichen und niveaugerechten Realisierung der kommunikativen Aufgabe sprachbezogene Kriterien wie grammatische (und ggf. orthographische) Korrektheit, Textkohärenz, Flüssigkeit (beim Sprechen) und gegebenenfalls soziolinguistische Angemessenheit. Für jedes verwendete Kriterium können je nach Ausprägung des beobachteten Kompetenzgrades Punkte vergeben und mit Punkten für korrekt beantwortete Fragen/Teilaufgaben aus den anderen Kompetenzbereichen verrechnet werden.

Der in einer Lehrwerklektion enthaltene Wortschatz kann schwerlich vollständig überprüft werden. Das Ziel sollte sein, hier eine thematisch begründete Auswahl zu treffen. Je nach Aufgabenformat sollten 10 bis 20 Wörter überprüft werden. Wie bereits weiter oben angedeutet, kann die Überprüfung von Lernzielen im Bereich Wortschatz kombiniert werden mit der Überprüfung von Lernzielen im Kompetenzbereich Schreiben (zum Beispiel wenn Lernende einen Text mit vorgegebenen Wörtern verfassen sollen).

Hinsichtlich des Kompetenzbereichs Grammatik sollten nach Möglichkeit alle zentralen Grammatikthemen einer Lehrwerklektion überprüft werden. Die Grammatikaufgabe sollte gleichgewichtet wie die anderen Aufgaben in die Ermittlung des Gesamtergebnisses eingehen.

In operativer Hinsicht sollte die Bearbeitung des wöchentlichen Lernfortschrittstests durch die Kursteilnehmenden 45 Minuten nicht überschreiten. Jeder der sechs oben diskutierten Kompetenzbereiche sollte in einer Aufgabe vertreten sein, wobei es sich in vielen Fällen anbietet, die Überprüfung des Kompetenzbereichs Schreiben mit der Überprüfung anderer Kompetenzbereiche zu verbinden, etwa mit Grammatik oder Wortschatz. Demzufolge enthält ein wöchentlicher Lernfortschrittstest zwischen vier und sechs Aufgaben, für deren Bearbeitung jeweils zwischen sieben und neun Minuten Zeit zur Verfügung steht. Bei der Konstruktion der Aufgaben ist der Grundsatz zu beachten, dass pro abgeprüften Kompetenzbereich eine hinreichende Anzahl von Informationen vorliegt. Für die Kompetenzbereiche Lesen, Hören, Grammatik und Wortschatz sollten jeweils circa 10 Teilaufgaben/Fragen/Items zum Einsatz kommen, für den Kompetenzbereich Schreiben eine etwas umfassendere Aufgabe und für den Kompetenzbereich Sprechen mehrere kürzere Teilaufgaben.

### **Die Konzeption und Umsetzung von Selbstevaluationsbögen**

Die zu entwickelnden Selbstevaluationsbögen sollen die erreichten Lernfortschritte aus der Lernendenperspektive beleuchten. Wie auch die Lernfortschrittstests, sollen die Selbstevaluationsbögen in jeder Kurswoche zum Einsatz kommen und deren wesentlichen Inhalte möglichst repräsentativ erfassen. Damit eine nahtlose Passung an die Ergebnisse des Lernfortschrittstests gegeben ist, müssen beide Instrumente den gleichen Aufbau aufweisen. Ausgangspunkt für die Erstellung der Selbstevaluationsbögen ist wiederum der Katalog mit der Auswahl an Feinlernzielen. Für die für Lektion 33 aus Berliner Platz 3 NEU vorgenommene Auswahl von Lernzielen ergibt sich folgendes Modell für Selbstevaluationsbögen. Im Anhang findet sich wiederum eine Vorlage für die Erstellung weiterer Selbstevaluationsbögen.

Kompetenzbereich	Lernziel	Aufgabe	Das kann ich schon gut
Lesen	- Ich kann einen Text zum Thema Mülltrennung hören bzw. lesen und darin gezielt Informationen zu den Aspekten Müllberg und Müllsortieren auffinden.	KB 4a, 4b	<input type="checkbox"/>
	- Ich kann einen Text zum Thema Mülltrennung lesen und Fragen dazu beantworten.		<input type="checkbox"/>
Hören	Ich kann einen Hörtext zum Thema Energiesparen verstehen und erkennen, ob Aussagen über den Text zutreffend oder unzutreffend sind.	AB 1.2	<input type="checkbox"/>
Sprechen	- Ich kann mit einfachen Worten sagen, welche Maßnahmen zum Klimaschutz ich wichtig bzw. unwichtig finde.	KB 2c	<input type="checkbox"/>
	- Ich kann beschreiben, welche Bedeutung Gärten in meiner Kultur spielen.	KB 7c	<input type="checkbox"/>
Schreiben	Ich kann Vorschläge machen und dabei die Verben sollen und können im Konjunktiv II verwenden.	KB 5a, 5b, 5c	<input type="checkbox"/>
Grammatik	- Ich kann im Futur I beschreiben, was ich in Zukunft machen werde.	KB 3a, 3b.	<input type="checkbox"/>
	- Ich kann Hauptsätze im Passiv bilden.	AB 3.2	<input type="checkbox"/>
	- Ich kann Nebensätze im Passiv bilden.	AB 4.3 AB 4.4	<input type="checkbox"/>
Wortschatz	Ich kenne wichtigen Wortschatz zum Thema Wohnen.	AB 1.1	<input type="checkbox"/>

Legende: KB = Kursbuch, AB = Arbeitsbuch

## 3.3 Schritt 3: Lernfortschrittstests und Selbstevaluationsbögen einsetzen

### Lernfortschrittstests und Selbsteinschätzungsbögen verwenden

Lernfortschrittstests und Selbsteinschätzungsbögen sollen in jeder Woche zum Einsatz kommen, wobei für die Durchführung der Lernfortschrittstests circa 45 Minuten zu veranschlagen sind und für das Ausfüllen der Selbstevaluationsbögen circa zehn Minuten. Es bietet sich an, beide diagnostischen Instrumente außerhalb der Unterrichtszeit einzusetzen, etwa als Hausaufgabe. Sofern möglich, sollten digitale Formate zur Durchführung und Auswertung dieser Instrumente verwendet werden. Sollten Kursteilnehmende bei der Durchführung Fragen haben, kann der Kursleitende die erforderlichen Hilfestellungen geben.

### Auswertung und Interpretation von diagnostischen Informationen

In der Sachlogik des Constructive Alignment besteht die Aufgabe bei der Auswertung und Interpretation von Ergebnissen aus Lernfortschrittstests oder Selbstevaluationsbögen darin, aus dem Abschneiden eines Testteilnehmenden belastbare Rückschlüsse darauf zu ziehen, ob beziehungsweise zu welchem Grad er die Lernziele einer Kurswoche erreicht hat. Sollte sich ergeben, dass ein Kursteilnehmer entweder in einzelnen Kompetenzbereichen oder aber insgesamt noch Lücken aufweist, sollten die Ergebnisse zum Anlass für weiterführende Schritte genommen werden, die mit dem Kursteilnehmenden im Feedbackgespräch erörtert werden. Durch den präzisen Bezug von Aufgaben in Lernfortschrittstests zu den Lernzielen und didaktischen Aktivitäten einer Kurswoche lässt sich bei der Auswertung zudem nicht nur identifizieren, an welchen Stellen noch Optimierungsbedarf besteht, sondern zugleich, mithilfe welcher didaktischen Aufgaben an den verbesserungswürdigen Kompetenzbereichen gearbeitet werden kann. Kompetenzbereiche mit und ohne Optimierungsbedarf ebenso wie vorgeschlagene didaktische Maßnahmen werden im Anschluss in einem Gesprächsleitfaden dokumentiert, der dann das Feedbackgespräch vorstrukturiert.

In die Gesamtbetrachtung der Lernleistung eines Kursteilnehmers in einer Kurswoche sollten die oben genannten sechs Kompetenzbereiche gleichberechtigt einfließen. Erreicht ein Kursteilnehmender weniger als 75 Prozent der maximal erreichten Punkte, so resultiert aus diesem Ergebnis ein eindeutiges Indiz für die Einleitung von Optimierungsmaßnahmen. Sollte ein Kursteilnehmender vier Wochen in Folge weniger als 75 Prozent der maximalen Punktzahl erzielen, so bietet sich eine obligatorische Rückstufung im Kurs an, weil die Grundlagen für eine erfolgreiche Teilnahme der folgenden Kursabschnitte nicht gegeben sind.

Ein Grund für die Durchführung von geeigneten didaktischen Maßnahmen liegt auch dann vor, wenn die Anzahl der erreichten Punkte in einem Kompetenzbereich unter 60 Prozent der in diesem Kompetenzbereich maximal erreichbaren Punkte liegt. Für all die Kompetenzbereiche, in denen sich unzureichende Lernerfolge abzeichnen, sollten die Kursteilnehmenden gezielt Aufgaben erhalten, mit denen sich die augenscheinlich gewordenen Kompetenzlücken schließen lassen. Die Tabelle mit der Zuordnung von Lernzielen zu didaktischen Aktivitäten aus Schritt eins erlaubt das mühelose Auffinden geeigneter Aufgaben.

### Die Erstellung eines Leitfadens für das Feedbackgespräch

Die wesentlichen diagnostischen Informationen, die aus dem Lernfortschrittstest und dem Selbstevaluationsbogen gewonnen wurden, sowie die hieraus resultierenden Schlussfolgerungen mit Blick auf weitere Schritte sind Bestandteil des wöchentlichen Feedbackgesprächs. Mit Blick auf die Hauptzielsetzung des vorliegenden Texts, nämlich Lernprozesse transparent zu machen und damit die Voraussetzungen für größere Lernerfolge zu legen, stellt das Feedbackgespräch den Ort dar, an dem alle wichtigen Informationen zu den Lernfortschritten einer Kurswoche zusammengeführt und zwischen den wichtigsten Akteuren ausgetauscht werden.

Zur Vorbereitung des Feedbackgesprächs erstellt der Kursleitende mit Hilfe eines Formulars einen Gesprächsleitfaden, der dem Informationsbedürfnis des Lernenden ebenso wie den Grundsätzen der zuvor ausführlich beschriebenen Feedbackkultur in bestmöglicher Weise entspricht. Ausgangspunkt für den Gesprächsleitfaden ist die nach Kompetenzbereichen geordnete Tabelle mit den zentralen Lernzielen der Kurswoche. Demzufolge enthält der Leitfaden für das Feedbackgespräch eine Übersicht über die zentralen Lernziele der Kurswoche; diese sollten zu Beginn des Feedbackgesprächs gemeinsam mit dem Kursteilnehmer thematisiert werden. Als zweite Kategorie enthält der Leitfaden Informationen zu den Lernzielen der Kurswoche, die der Kursteilnehmer vollständig oder mit nur geringen Abstrichen erreicht hat; das Erreichen der Kursziele sollte im Gespräch positiv hervorgehoben werden. Als dritte Kategorie von Informationen enthält der Leitfaden Hinweise auf Lernziele, die nicht oder nur unzureichend realisiert wurden. Die fünfte Kategorie bezieht sich auf konkrete Vorschläge des Kursleitenden, wie die beobachteten Kompetenzdefizite behoben werden können. Die vorgeschlagenen Maßnahmen beim Nichterreichen von Lernzielen in einzelnen Kompetenzbereichen werden dabei, wie weiter oben beschrieben, aus der Roadmap abgeleitet, was ja durch das Constructive Alignment zwischen Lernzielen, didaktischen Aufgaben und Testaufgaben problemlos möglich ist. Unter Umständen kann es auch empfehlenswert sein, Lernenden zur Vertiefung zusätzliche Lernaktivitäten vorzuschlagen, etwa Aufgaben aus anderen Lehrwerken oder selbsterstellte Aufgaben. Solche Aktivitäten und Aufgaben sollten selbstverständlich ebenfalls im Leitfaden vermerkt sein.

Die zuvor genannten Aspekte des Gesprächsleitfadens beziehen sich durchgängig auf die Ergebnisebene des Lernens; sie beschreiben mithin, was ein Lernender am Ende des wöchentlichen Lernprozesses erreicht hat. Das Feedbackgespräch sollte indessen auch Raum für die Prozessebene bieten. Demzufolge sollte sich eine Kategorie des Feedbackleitfadens auf die Prozesse beziehen, die für die Erreichung eines Ergebnisses notwendig sind. Besteht beispielsweise ein Lernziel der Kurswoche in der Kompetenz *Ich kann einen persönlichen Brief schreiben*, so würde sich Feedback auf der Prozessebene auf diejenigen Schritte beziehen, die ein Lernender zur Erreichung des Kompetenzziels beschreiten muss. Beispiele hierfür wären die Prozesse ein Brainstorming durchführen, eine Gliederung schreiben, einen Erstentwurf verfassen, den Erstentwurf überarbeiten, die Endfassung gemäß grammatikalischen und orthographischen Kriterien Korrektur lesen.

Eine weitere zusätzliche Feedbackkategorie bezieht sich auf die Ebene der Selbstregulation, mithin also auf diejenigen metakognitive Prozesse, mit denen ein Lernender sein Lernen plant, überwacht, steuert und evaluiert. Ein Beispiel für metakognitive Prozesse ist die Verwendung von Vokabelkärtchen zum Vokabellernen, die Konsultation von Wörterbüchern oder Grammatiken im Fall von Wissenslücken, das Abfragen von Vokabeln im Team, das Führen eines Lernertagebuchs und so weiter. Die auf die Selbstregulation bezogene Feedbackkategorie verfolgt insbesondere das Ziel, dass Lernende ihr Lernen zunehmend selbst reflektieren, planen und steuern. Auf diese Weise soll die metakognitive Kompetenz von Lernenden im Verlauf des Integrationskurses sukzessive gestärkt werden. Ein idealer Anknüpfungspunkt für diese Kategorie ist der wöchentliche Selbstevaluationsbogen, der ja auf bereits erreichte Lernziele abzielt. Hier kann der Kursleitende Fragen daran anknüpfen, welche Lerntechniken und Strategien beim Erreichen der Lernziele erfolgreich waren. Der Kursleitende kann im Anschluss weitere, dem Lernenden noch unbekannte Lerntechniken oder Lernstrategien vorschlagen.

Als letzte Kategorie für den Gesprächsleitfaden wird die Anwesenheit eines Lernenden während der Kurswoche dokumentiert. Auf diese Weise soll den Lernenden die Wichtigkeit eines regelmäßigen Kursbesuchs verdeutlicht werden. Besonders wirksam dürfte sein, dass die Lernenden dem Kursleitenden im Falle von Absenzen Auge in Auge Rede und Antwort stehen müssen. Bei einer gemeinsamen Betrachtung von Fehlzeiten und nicht (vollständig) erreichten Kurszielen sollte den Lernenden die überragende Bedeutung des Kursbesuchs für das Lernen überdies deutlich werden.

Nachstehend ist ein exemplarischer Leitfaden für ein Feedbackgespräch wiedergegeben. Eine ausfüllbare Vorlage befindet sich im Anhang.

**Leitfaden/ Protokoll Feedbackgespräch**  
**Kurswoche 4**

Name \_\_\_\_\_

Kurs \_\_\_\_\_

Anwesenheit \_\_\_\_\_ von \_\_\_\_\_ Stunden Datum \_\_\_\_\_

Kompetenzbereich	Lernziel	Aufgabe	Ergebnis Lernfortschrittsstest
Lesen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ich kann einen Text zum Thema Mülltrennung lesen und darin gezielt Informationen zu den Aspekten Müllberg und Müllsortieren auffinden.</li> <li>▪ Ich kann einen Text zum Thema Mülltrennung lesen und Fragen dazu beantworten.</li> </ul>	KB 4a, 4b	___ / ___ Punkte
Hören	<p>Ich kann einen Hörtext zum Thema Energiesparen verstehen und erkennen, ob Aussagen über den Text zutreffend oder unzutreffend sind.</p>	AB 1.2	___ / ___ Punkte
Sprechen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ich kann mit einfachen Worten sagen, welche Maßnahmen zum Klimaschutz ich wichtig bzw. unwichtig finde.</li> <li>▪ Ich kann beschreiben, welche Bedeutung Gärten in meiner Kultur spielen.</li> </ul>	KB 2c KB 7c	___ / ___ Punkte
Schreiben	<p>Ich kann Vorschläge machen und dabei die Verben sollen und können im Konjunktiv II verwenden.</p>	KB 5a, 5b, 5c	___ / ___ Punkte
Grammatik	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ich kann im Futur I beschreiben, was ich in Zukunft machen werde.</li> <li>▪ Ich kann Hauptsätze im Passiv bilden.</li> <li>▪ Ich kann Nebensätze im Passiv bilden.</li> </ul>	KB 3a, 3b. AB 3.2 AB 4.3 AB 4.4	___ / ___ Punkte
Wortschatz	<p>Ich kenne wichtigen Wortschatz zum Thema Wohnen.</p>	AB 1.1	___ / ___ Punkte
<b>Gesamtpunktzahl</b>			___ / ___ Punkte

**Arbeitstechniken**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Lerntechniken**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Vereinbarte Maßnahmen**

\_\_\_\_\_

## 3.4 Schritt 4: Das Feedbackgespräch

### Die Durchführung des Feedbackgesprächs

Das Feedbackgespräch gründet auf Informationen aus dem Lernprozess eines individuellen Lernenden mit dem Ziel, sein Lernen auf dieser Grundlage zu optimieren. Eine Wirksamkeit des Feedbackgesprächs ist prinzipiell nur dann gegeben, wenn das Gespräch in einer positiven und vertrauensvollen Atmosphäre verläuft und dazu führt, dass der Lernende eine bestimmte auf das Lernen bezogene Verhaltensweise beibehält oder verändert. Grundsätzlich sollte Feedback nie auf einer die Person betreffenden Ebene erfolgen (z. B. „Sie sind eben nicht sprachbegabt“, „Sie sind in Grammatik immer so schlecht“, „Sie lernen immer so schnell“). Stattdessen sollte sich das Feedback immer auf konkrete Fakten wie Beobachtungen aus dem Unterricht, Arbeitsproben oder Ergebnisse aus Lernfortschritts-tests beziehen. Hierauf aufbauendes Feedback beschreibt die (mangelnde) Qualität bei der Ausführung der Aufgabe („Sie kennen noch nicht alle wichtigen Wörter aus dieser Lektion.“) und entwickelt geeignete Handlungsoptionen zur Schließung der Kompetenzlücke („Bearbeiten Sie Aufgabe Nr. 3b noch einmal.“ oder „Machen Sie eine Liste mit unbekanntem Wörtern zu dem Lesetext auf S. 93 und schreiben Sie mithilfe eines Wörterbuchs die Entsprechungen in Ihrer Muttersprache auf.“)

Vom Ablauf her gliedert sich das Feedbackgespräch idealerweise in fünf Phasen, die weiter unten dargestellt sind. Informationsgrundlage des Feedbackgesprächs ist zum einen die Roadmap, die für die im Fokus stehende Kurswoche den Zusammenhang von Lernzielen und didaktischen Aktivitäten transparent macht. Zum anderen werden für den Lernenden die von ihm ausgefüllten Selbsteinschätzungsbögen sowie die bearbeiteten Lernfortschritts-tests benötigt. Mithilfe dieser Dokumente kann der Kursleitende transparent machen, welche Lernziele der Kurswoche der Lernende erreicht hat und bei welchen Lernzielen noch ein Optimierungsbedarf besteht. Unter Rückgriff auf die jeweilige Roadmap für die Kurswoche können Kursleitender und Lernender dann konkrete Schritte vereinbaren, wie die auffällig gewordenen Kompetenzlücken behoben werden können. Bei der Entwicklung von Maßnahmen zum Weiterlernen ist es aus Gründen der Verbindlichkeit entscheidend, dass diese innerhalb eines eindeutig definierten, nicht zu langen Zeitrahmens erfolgen.

- I. Einstieg mit Rückblick auf die Lernziele und didaktischen Aktivitäten der Kurswoche unter Einbezug der Roadmap; globale Frage nach positiven und negativen Aspekten der Kurswoche aus Sicht des Lernenden.
- II. Besprechung des Selbsteinschätzungsfragebogens mit Fokus darauf, in welchem Umfang der Lernende die Lernziele der Kurswoche erreicht hat.
- III. Besprechung der Ergebnisse aus dem Lernfortschritts-test mit Fokus darauf, welche Lernziele der Lernende in der Kurswoche erreicht hat und bei welchen noch ein Bedarf zur Optimierung besteht. Der Kursleitende lobt den Lernenden für erreichte Lernziele und ermutigt ihn mit Hinblick auf die noch nicht erreichten Lernziele.
- IV. Gemeinsames Festlegen von nächsten Schritten bei denjenigen Lernzielen, bei denen sich im Zuge der Selbsteinschätzung und/ oder des Lernfortschritts-tests Kompetenzdefizite gezeigt hatten, unter Rückgriff auf die Roadmap. Über die Roadmap liegen den Lernenden eine Übersicht über solche didaktischen Aktivitäten, Übungen und Aufgaben vor, die zur Schließung einer Kompetenzlücke geeignet sind. Gegebenenfalls kann der Kursleitende auch zusätzliche Aktivitäten bzw. zusätzliches Material empfehlen.
- V. Gesprächsabschluss mit der Gelegenheit für den Lernenden, Fragen zu stellen.

Für die Gesprächsführung sind einige grundsätzliche Gesichtspunkte zu berücksichtigen (vgl. dazu sinngemäß Jones 2005, 24 f.). Der Feedbackgeber sollte insbesondere

- immer positiv und wertschätzend agieren.
- den Blick des Lernenden auf die Zukunft die nächsten Schritte lenken.
- Einzelheiten zu den erreichten beziehungsweise nicht erreichten Lernzielen und konkreten Maßnahmen zur Verfügung stellen und mit Beispielen belegen.
- differenziert Stärken und Schwächen des Lernenden herausarbeiten.
- in seinen Kommentaren ehrlich sein.
- den Lernenden zum Weiterlernen ermutigen.
- unvoreingenommen sein.
- grundsätzlich einen Zusammenhang zwischen Lernzielen und Lernzielerreichung durch den zu beratenden Lernenden herstellen.
- konkrete Maßnahmen vorschlagen, wie sich der Lernende verbessern kann.
- einen Masterplan mit nächsten Schritten entwickeln.
- Lernende dazu ermutigen, als Mentor für andere Lernende zu wirken.
- Ratschläge zu solchen Maßnahmen und Einflussfaktoren geben, die zur Verbesserung der Lernleistung führen.
- das Gespräch in einfacher und für den Lernenden verständlicher Sprache führen.
- konsistent sein, das heißt Fehler immer in der gleichen Weise behandeln.
- Beispiele geben, wo immer dies möglich ist.
- das Feedback zeitnah geben.
- das Feedbackgespräch mit einer positiven Bemerkung abschließen.
- die Vertraulichkeit des Feedbackgesprächs sicherstellen.

### **Das Lernerportfolio**

Das Feedbackgespräch wird dokumentiert, indem der im Vorfeld des Gesprächs erstellte Leitfaden um Notizen aus dem Gespräch ergänzt wird. Die Gesprächsprotokolle werden zusammen mit der Roadmap, dem Lernfortschrittstest und dem Selbstevaluationsbogen der Kurswoche abgeheftet. Auf diese Weise ergibt sich eine engmaschige Dokumentation über die Ziele, didaktischen Aktivitäten und den Lernverlauf im Integrationskurs, mithilfe dessen Kursteilnehmende ihr Lernen im Rückblick reflektieren können. Ferner kann das Lernerportfolio für weiterführende Kursabschnitte als Frühwarnsystem dienen, um mögliche den Kurserfolg gefährdende Probleme oder Kompetenzlücken frühzeitig zu erkennen. Der Anhang enthält eine Gliederung für ein mögliches Musterportfolio.

## **4. Ausblick**

Die vorliegenden Anwendungsstudie zu Lernfortschrittstests in Integrationskursen hat dargelegt, welches enorme Potenzial fachmännisch eingesetzte Lernfortschrittstests im Rahmen eines umfassenden Feedbackkonzepts entfalten können. Speziell für den Kontext von Integrationskursen wurde ein Konzept vorgestellt, wie sich Lernprozesse transparent machen, engmaschig begleiten und insgesamt optimieren lassen. Für eine möglichst weite Verbreitung von kursbegleitenden Lernfortschrittstests erscheint eine Reihe von Maßnahmen zielführend, die nachfolgend kurz benannt werden.

Erstens könnten Kursleitende und Träger von Integrationskursen deutlich entlastet werden, wenn ihnen die für die Umsetzung des skizzierten Feedbackansatzes erforderlichen Dokumente bereits fertig an die Hand gegeben werden könnten. Mit einer zentralen Erarbeitung von wochenweisen bzw. kapitelweisen Roadmaps sowie einer nach Kompetenzbereichen geordneten Auswahl von Lernzielen könnte dem entgegengewirkt werden, dass derselbe Arbeitsschritt an vielen Standorten vielfach ausgeführt wird, zumal ohne professionelle Expertise von Curriculumplanern, Lehrwerkautoren oder Testwissenschaftlern.

Zweitens könnten Kursleitende parallel hierzu entschieden unterstützt werden, wenn sie basierend auf den jeweiligen Lehrwerken professionell erstellte Aufgaben zu den einzelnen Kompetenzbereichen erhalten könnten. Idealerweise könnten geeignete Testaufgaben zentral in einer Datenbank bereitgestellt werden, die allen Kursleitenden zur Verfügung stehen. Eine zentrale Erstellung von Aufgaben von Lernfortschrittstests hätte wiederum den Vorteil, dass Mehrfacharbeit vermieden wird und qualitätsgesicherte Testaufgaben entstehen können.

Drittens könnten analog zu den Lernfortschrittstests auch die wöchentlichen Selbsteinschätzungsbögen zentral erstellt werden. Die Vorteile sind dieselben wie im Falle einer zentralen Erstellung der Lernfortschrittstests.

Viertens besteht ein Entwicklungsziel mit dem Potenzial, die Nutzung von Lernfortschrittstests deutlich effektiver zu machen, in der Entwicklung und Umsetzung von digitalen Lernfortschrittstests. Mit Hilfe solcher innovativer digitalen Angebote kann den Lernenden ein für sie interessantes didaktisches Format zur Verfügung gestellt werden. Entscheidender ist jedoch, dass ein Großteil der Lernfortschrittstests automatisch bewertet werden kann, wenn die Testaufgaben auf geschlossenen Formaten beruhen. Auf diese Weise reduziert sich im Vergleich zu konventionellen Tests die Zeit massiv, die der Kursleitende für die Korrektur bzw. Bewertung aufwenden muss. Die Nutzung digitaler Lernfortschrittstests hat zudem langfristig das Potenzial, das gesamte didaktische Teilnehmermanagement in das elektronische Medium zu verlagern. Auf diese Weise können beispielsweise alle Teilnehmerleistungen im Verlauf des Kurses elektronisch archiviert, Leitfäden für Feedbackgespräche (halbautomatisiert) erstellt oder Vorschläge zu didaktischen Aufgaben an die Lernenden gemailt werden.

Fünftens erscheint es geboten, für Kursleitende von Integrationskursen Fortbildungen mit einem Fokus auf die Erstellung von Dokumenten im Feedbackprozess, das Verfassen von Lernfortschrittstests oder das Führen von Feedbackgesprächen anzubieten. Viele Programme zur Lehrerausbildung vermitteln keine entsprechenden Kompetenzen.

Bei einer gemeinsamen Anstrengung von Kursleitenden, Kursteilnehmenden, Lehrwerkautoren, Testwissenschaftlern und sonstigen Bildungsverantwortlichen scheinen günstige Voraussetzungen gegeben zu sein, die Lernprozesse in Integrationskursen mittelfristig zu optimieren und so den Lernerfolg zu erhöhen.

# Literaturverzeichnis

## Forschungsliteratur

Bell, Beverley/Cowie, Bronwen (2001): The characteristics of formative assessment in science education. *Science Education*, 85, 536–553. doi:10.1002/sce.1022

Biggs, John (2003): Aligning teaching and assessment to curriculum objectives. Online: <https://www.heacademy.ac.uk/system/files/biggs-aligning-teaching-and-assessment.pdf>.

Biggs, John (1996): Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32, 347–364.

Black, Paul/Wiliam, Dylan (1998): Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 5 (1): 7–74.

Black, Paul/Wiliam, Dylan (2009): Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31.

Brophy, Jere (2000): *Teaching*. Brussels, Belgium: International Academy of Education.

Cauley, Kathleen/McMillan, James (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 83, 1–6.

Davis, Heather A. (2003): Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38, 207–234.

De Florio Hansen, Inez (2014): *Fremdsprachenunterricht lernwirksam gestalten: mit Beispielen für Englisch, Französisch und Spanisch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Decristan, Jasmin/Klieme, Eckhard/Kunter, Mareike et al. (2015): Embedded formative assessment and classroom process quality: How do they interact in promoting science understanding? *American Educational Research Journal* 52, 1133–1159.

Dlaska, Andrea/Krekeler, Christian (2009): *Sprachtests. Leistungsbeurteilungen im Fremdsprachenunterricht evaluieren und verbessern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Dlaska, Andrea/Krekeler, Christian (2012): Evaluating and improving informal assessment in the university classroom. *Language Learning in Higher Education* 1, 333–347.

Grotjahn, Rüdiger/Kleppin, Karin (2017): Feedback zu schriftlichen Lernerproduktionen. In Aukwe, Bettina/Schipolowski, Stefan (Hg.), *Schreibkompetenzen in der Fremdsprache. Aufgabengestaltung, kriterienorientierte Bewertung und Feedback* (S. 255–291). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Hattie, John (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/New York: Routledge.

Hattie, John/Timperley, Helen S. (2007): The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112.

Jones, Cheryl A. (2005): *Assessment for Learning*. London: Learning and Skills Development Agency.

Klieme, Eckart/Pauli, Christine/Reusser, Kurt (2009): The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In: T. Janik/T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (pp. 137–160). Münster, Germany: Waxmann.

Lipowsky, Frank/Rakoczy, Katrin/Pauli, Christine/Drollinger-Vetter, Barbara/Klieme, Eckart/Reusser, Kurt (2009): Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean theorem. *Learning and Instruction*, 19, 527–537.

Lotz, Miriam/Lipowsky, Frank (2015): Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. In Mehlhorn, Gerlinde/Schulz, Frank/Schöppe, Karola (Hg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 97–136). München: kopaed.

Nicol, David/Macfarlane-Dick, Debra (2005): Rethinking Formative Assessment in HE: A theoretical model and seven principles of good feedback practice. *Quality Assurance Agency for Higher Education*.

Nicol, David/Macfarlane-Dick, Debra (2006): Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good practice. *Studies in Higher Education*. 31 (2): 199–218.

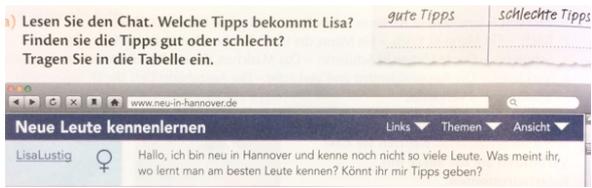
Perlmann-Balme, Michaela (2010): Testen und Prüfen von Sprachkenntnissen. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (S. 1272–1288). Berlin et al.: de Gruyter.

Potts, Rosalind/Shanks, David R. (2014): The benefit of generating errors during learning. *Journal of Experimental Psychology* 143/2, 644–667.

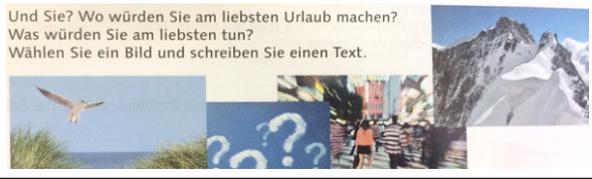
Sadler, D. Royce (1998): Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education* 5, 77–84.

Shepard, Lorrie A. (2005): Formative assessment: Caveat emptor. ETS Invitational Conference The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning, New York, October 10–11, 2005. Abgerufen am 1. August 2018 von <http://www.csai-online.com/sites/default/files/resource/imported/shepard%20formative%20assessment%20caveat%20emptor.pdf>.



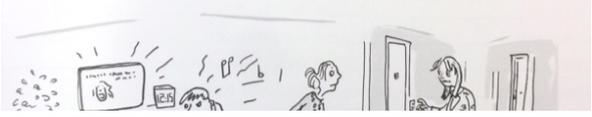
Wortergänzungsaufgabe	c) Wer macht was mit wem? Ergänzen Sie die Personalpronomen im Dativ. 1. Lisa trifft sich mit Martin, sie geht mit ..... in die Bar „Rudi“. Sie lernt auch Martins Freunde
	Studio 21 A2, 2014: S.116/17c
Satzergänzungsaufgaben zu Hör- oder Lesetext	Beate telefoniert. Hören Sie und ergänzen Sie die Fragen. 1. ..... Ich lese und höre Musik.
	Ja genau A1 Band 1, 2009: S.88/21
Notizen machen zu Hör- oder Lesetext	Hören Sie. Wie ist das Wetter? Notieren und vergleichen Sie. <span style="float: right;">1 Die Sonne scheint.</span>
	Menschen A1, KB, 2012: S.128/3b
Falsche Aussagen hören oder lesen und korrigieren	a) Alles falsch! Sehen Sie sich den Stadtplan auf Seite 145 an. Korrigieren Sie die Sätze. 1. Das Goethehaus steht am Theaterplatz, 200 Meter vom Haus der Frau von Stein.
	Studio 21 A2, 2014: S.153/7
Diktat	Eine Reisegeschichte. Diktat. Hören Sie und ergänzen Sie.  Eine Reise mit Verspätung – super! Ich bin im September
	Panorama A1, ÜB, 2015: S.99/9
Informationen aus dem Hör- oder Lesetext in Tabelle einordnen	a) Lesen Sie den Chat. Welche Tipps bekommt Lisa? <span style="float: right;">gute Tipps</span> <span style="float: right;">schlechte Tipps</span> Finden sie die Tipps gut oder schlecht? Tragen Sie in die Tabelle ein. 
	Studio 21 A2, 2014: S.116/17a

## Aufgabentypologie zum Kompetenzbereich Schreiben

Aufgabe	Beispiel
Wortergänzungsaufgabe	sagen die Personen? Ergänzen Sie. K ..... (a) Sie mir bitte h ..... (b)? Ich s ..... (c) das Theater.
	Menschen A1, AB, 2012: S.108/4
Freie Textproduktion mit Bildinput oder Textvorgabe	Sagen, was man (nicht) gern macht: Schreiben Sie Fragen und Antworten.  1. Fährst du ... 3. ....
	Panorama A1, ÜB, 2015: S.50/1
Freies Textproduktion	Und Sie? Wo würden Sie am liebsten Urlaub machen? Was würden Sie am liebsten tun? Wählen Sie ein Bild und schreiben Sie einen Text. 
	Panorama A1, ÜB, 2015: S.159/9
Sätze formulieren anhand von Satzbausteinen/ Wortgruppen im Infinitiv/Nominativ/ Notizen	b) Frau Albers macht eine Geschäftsreise. Ihre Sekretärin Frau Mielitz bekommt eine Liste mit Aufgaben. Schreiben Sie. 1. Frau Mielitz soll ein ..... 2. .... <span style="float: right;">Frau Mielitz - Hotel buchen - Flugtickets online reservieren - Taxi bestellen</span>
	Studio 21 A2, 2015: S.59/14b

Freie Produktion einer spezifischen Textsorte (zum Beispiel Dialog, E-Mail, Postkarte) mit Textinput	<p><b>Orientierung mit dem Stadtplan</b></p> <p>› Schreiben Sie den Dialog.</p> <p>› Entschuldigung – Ernst-Reuter-Platz? .....</p> <p>› Zuerst – zur Ampel. ....</p>
	Studio 21 A1, 2014: S.157/9
Freie Produktion einer spezifischen Textsorte (zum Beispiel Dialog, E-Mail, Postkarte) mit Textinput	<p><b>Schreiben, Teil 2</b></p> <p><b>Schreiben Sie eine Entschuldigung für die Schule.</b></p> <p>– Sie waren gestern nicht im Deutschkurs.</p> <p>– Es hat viel geschneit und es war sehr kalt.</p>
	Ja genau A1, 2009: S.112/Prüfungsvorbereitung

### Aufgabentypologie zum Kompetenzbereich Sprechen

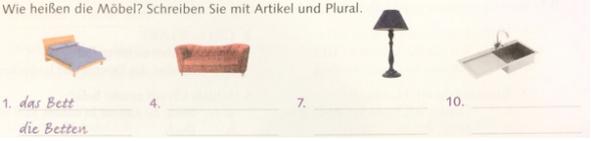
Aufgabe	Beispiel
Dialoge führen und dabei vorgegebene Redemittel anwenden	<p><b>a Planen Sie gemeinsam.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wer sind Sie? Sind Sie Kollegen, Nachbarn, Freunde, ...?</li> <li>• Wer lädt ein? Wer ist der Gast?</li> <li>• Was kochen Sie?</li> </ul>
	Menschen A1, KB, 2012: S.156/a
Dialoge schreiben und vorspielen	<p>Arbeiten Sie zu zweit. Schreiben Sie einen Dialog zu der Situation und spielen Sie ihn vor.</p> 
	Netzwerk A2.2, 2013: S.109/R1
Freie mündliche Produktion mit Bildinput zur Realisierung einer spezifischen pragmatischen Funktion (Beschreiben, Erklären, Begründen usw.)	<p>Vas macht man in der Schweiz in der Freizeit? Sehen Sie die Grafik an und berechnen Sie im Kurs.</p> 
	Panorama A1, KB, 2015: S.46/11a
Freie mündliche Produktion mit Bildinput zur Realisierung einer spezifischen pragmatischen Funktion (Beschreiben, Erklären, Begründen usw.)	<p><b>b) Beschreiben Sie die Fotos.</b></p> <p>Foto a zeigt eine Frau. Sie liest Zeitung. Sie erschreckt sich. Vielleicht hat sie ...</p>
	Studio 21 A2, 2015: S.206/1b
Freie mündliche Produktion mit Bildinput zur Realisierung einer spezifischen pragmatischen Funktion (Erzählen, Berichten, usw.)	
	Erich Ohser, 1935: Vater&Sohn „Friedensstifter“

Freie mündliche Produktion mit Textinput zur Realisierung einer spezifischen pragmatischen Funktion (Erzählen, Berichten, usw.)	Beschreiben Sie eine Panne, die Sie erlebt haben. Machen Sie zuerst Notizen zu den W-Fragen, erzählen Sie dann im Kurs.
	Aussichten A1.2, 2010: S.81/12
Minipräsentationen zu einem best. Thema halten	<p><i>So sieht die Aufgabe in der Prüfung aus:</i>          Sie sollen Ihren Zuhörern ein aktuelles Thema präsentieren. Dazu finden Sie hier fünf Folien. Folgen Sie den Anweisungen links und schreiben Sie Ihre Notizen und Ideen rechts daneben.</p> <p>Stellen Sie Ihr Thema vor.          Erklären Sie den Inhalt und die Struktur Ihrer Präsentation.</p> <p><i>Ich möchte über das Thema</i>  <i>„Mitarbeit in Vereinen“ sprechen.</i>  <i>Zuerst berichte ich von meinen</i></p> <p>Mitarbeit in Vereinen          Gemeinsam sinnvoll die ...</p>
	Linie 1 B1, 2017: S.224/2

### Aufgabentypologie zum Kompetenzbereich Grammatik

Aufgabe	Beispiel
Wortergänzungsaufgaben	<p>2 Ergänzen Sie.</p> <p>a          ♦ Wie gefällt dir der Mantel?          ○ Welch _____ ? D _____ hier?</p> <p>c          □ D _____ Kleid sieht ja toll aus.          ♦ Nein, d _____ gefällt mir nicht.</p>
	Schritte Plus neu A1.2, AB, 2016: S.161/2
Umformungsaufgaben	<p>Schreiben Sie die Sätze neu mit <i>denn</i>.</p> <p>a Galina braucht ein Kleid. Sie geht zu einer Hochzeit.</p>
	Schritte Plus neu A1.2, AB, 2016: S.171/4
Sätze formulieren mit Vorgabe einer zu verwendenden grammatischen Struktur	<p>Schreiben Sie Sätze im Perfekt.</p> <p>1 ■ Hast du heute gearbeitet? (heute/arbeiten/du)          ▲ Ja, aber nur bis 14 Uhr.          (Fußball spielen/am Nachmittag/ich)</p>
	Menschen A1, AB, 2012: S.90/2
Korrekte grammatikalische Form markieren	<p>Was ist richtig? Kreuzen Sie an.</p> <p>a Führt der Lkw <input type="radio"/> bei <input checked="" type="checkbox"/> nach Ungarn?          b Ich gehe noch schnell <input type="radio"/> zur <input type="radio"/> nach Post.</p>
	Schritte Plus neu A1.2, 2016: S.131/16
Sätze formulieren mit Auswahl von grammatischen Alternativen	<p>7.1 Wiederholung: Modalverben – Wählen Sie das passende Modalverb und schreiben Sie die Sätze.</p> <p>1. ich / schon ein bisschen / Deutsch sprechen / (können/müssen)</p> <p>_____</p>
	Berliner Platz neu A2, 2010: S.162/7.1
Formulieren von Texten unter Verwendung einer grammatischen Struktur	<p>a) Lesen Sie die Notizen. Schreiben Sie einen Bericht. Setzen Sie die Verben ins Präteritum.</p> <p>– Goethe studiert ab 1765 Jura, ab 1771 arbeitet er für vier Jahre als Anwalt</p>
	Studio 21 A2, 2015: S.155/14a
Schüttelsätze	<p>Schreiben Sie Sätze im Perfekt.</p> <p>1. machen / Was / du / gestern / ? <i>Was hast du gestern gemacht?</i>          2. arbeiten / lange / Ich / . <i>Ich habe ...</i></p>
	Linie 1 A1, 2017: S.151/2e

## Aufgabentypologie zum Kompetenzbereich Wortschatz

Aufgabe	Beispiel
Bilder beschriften	<p>Wie heißen die Möbel? Schreiben Sie mit Artikel und Plural.</p>  <p>1. <i>das Bett</i>      4. _____      7. _____      10. _____  <i>die Betten</i></p>
	Panorama A1, ÜB, 2015: S.107/8
Wortergänzungsaufgaben mit Fokus auf semantischen Strukturen (zum Beispiel Gegenteil, Wortpaare, Substantiv-Verb, Singular-Plural)	<p>Reisewörter (umsteigen – ausdrücken – reservieren – ankommen – buchen)  einen Flug _____, einen Sitzplatz _____,</p>
	Studio 21 A2, 2015: S.61/Wortfelder
Kreuzworträtsel	<p>Ergänzen Sie das Kreuzworträtsel. Der Text auf Seite 148 hilft (ß = ss).</p>  <p>1. Sport ist anstrengend, aber er mocht auch viel ...</p>
	Linie 1 B1, 2017: S.154/6a
Wort eliminieren (ein Wort passt nicht in die Reihe)	<p>Welches Verb passt nicht in die Reihe? Markieren Sie.</p> <p>1. Büro:      arbeiten      spielen      schreiben      telefonieren</p>
	Ja genau A1, 2009: S.115/6
Zuordnungsaufgabe mit Wortvorgaben	<p>Was passt? Ordnen Sie zu.</p> <p>Schlittschuh – Tango – Musik – Fahrrad –      sehen – fahren – hören – spielen – fahren –  Bücher – Freunde – Filme – Volleyball – Ski      tanzen – treffen – laufen – lesen</p>  <p>1. <i>Volleyball spielen</i>      4. _____      7. _____</p>
	Panorama A1, ÜB, 2015: S.42/1
Wortergänzungsaufgabe	<p><b>C</b> Lenas Familie – Ergänzen Sie.</p> <p>1. ● Das ist mein <i>Sohn</i> ..... Jonas und hier  ist meine ..... Anna.</p>
	Linie 1 A1, 2017: S.104/1c

## Exemplarische Empfehlungen zu in den Lehrwerken enthaltenen Tests

Für die vorliegenden exemplarischen Empfehlungen wurden alle diejenigen Lehrwerke berücksichtigt, die als kurstragende Lehrwerke für reguläre Integrationskurse zugelassen sind (ohne Intensivkurse) und die die Niveaustufen A1, A2 und B1 durchgängig abdecken. Diese Kriterien erfüllten die Lehrwerke Aussichten (Klett), Berliner Platz NEU (Klett-Langenscheidt), Ich will Deutsch lernen (Deutscher Volkshochschulverband), Ja, genau! (Cornelsen), Linie 1 (Klett), Menschen (Hueber), Netzwerk (Klett), Panorama (Cornelsen), Pluspunkt Deutsch: Leben in Deutschland (Cornelsen), Pluspunkt Deutsch NEU (Cornelsen), Schritte plus (Hueber) sowie Studio 21 (Cornelsen).

Alle Lehrwerke enthalten Angaben zu Lernzielen, wenn auch an unterschiedlichen Orten. Weit verbreitet sind eine Angabe der Lernziele im Inhaltsverzeichnis und zu Beginn eines Kapitels. Mitunter enthalten auch die Kopfzeilen der Lehrwerke Informationen zu Lernzielen. Einige Lehrwerke thematisieren Lernziele in der Form von Zusammenfassungen am Ende eines Kapitels oder in der Form von Kann-Beschreibungen in Selbstevaluationen für die Kursteilnehmenden. Ungeachtet der offensicht-

lichen Lernzielorientierung aller Lehrwerke sind die Formulierungen der Lernziele in der Regel allerdings zu allgemein, um den Lernenden ein klares Bild davon zu vermitteln, welche Zielstellung sie mit einer spezifischen didaktischen Aktivität verfolgen sollen. Nicht zuletzt für eine vollständige Übersicht über die Feinlernziele eines Kapitels ist es in der Regel erforderlich, die Lernziele einer jeden didaktischen Aktivität aus dem Lehrwerk zu extrahieren, nach Kompetenzbereichen zu systematisieren und in einer Roadmap zu dokumentieren.

Dem didaktischen Leitsatz entsprechend, dass Kursteilnehmende ihre Lernprozesse selbst reflektieren und dokumentieren sollen (→ **Prinzip der Selbstevaluation**), kommt etwa die Hälfte der zugelassenen Lehrwerke nach. Selbstverständlich können die vorhandenen Instrumente zur Selbstevaluation in den in diesem Dokument dargestellten Feedbackprozess integriert werden. Voraussetzung dafür ist allerdings zum einen, dass die relevanten Lernziele aller Kompetenzbereiche engmaschig und repräsentativ erfasst werden; dies ist indessen nicht bei allen Kompetenzbereichen durchgängig der Fall, und einige Lehrwerke bieten Selbstevaluationen lediglich nach drei Kapiteln an und nicht nach jedem Kapitel. Zum anderen müssen Kursteilnehmenden aus der Selbstevaluation konkrete Schlussfolgerungen zu weiteren Schritten für das Lernen ziehen können. Lernende müssen, mit anderen Worten, konkrete Vorschläge erhalten, welche Aktivitäten sie (noch einmal) absolvieren sollen, falls sich in der Selbstevaluation Kompetenzdefizite ergeben haben. Diese Anforderung erfüllen von den betrachteten Lehrwerken nur Menschen, Netzwerk und Studio 21. Angesichts dieses Befundes ergibt sich mit Blick auf Selbstevaluationen für Kursleitende die Notwendigkeit, mithilfe der vorhandenen oder erstellten Lernzielbeschreibungen geeignete Selbsteinschätzungsbögen zu entwickeln.

Gleichfalls die Hälfte der Lehrwerke enthalten am Ende jedes Kapitels einen Lernfortschrittstest, der von Kursleitenden als Informationsgrundlage im Feedbackprozess genutzt werden kann. Voraussetzung hierfür ist freilich wiederum, dass die vorhandenen Lernfortschrittstests die relevanten Lernziele und Kompetenzbereiche eines Kapitels repräsentativ abbilden. Von den untersuchten Lehrwerken machen nur drei Vorschläge für didaktische Aktivitäten für den Fall, dass ich im Lernfortschrittstest Kompetenzdefizite zeigen: Menschen, Netzwerk und Studio 21. Damit wird das diagnostische Potenzial, das Lernfortschrittstests innewohnt, von der überwältigenden Zahl der Lehrwerke nicht für eine Steuerung bzw. Optimierung der Lernprozesse genutzt. Vor diesem Hintergrund bleibt es in der Pflicht der Kursleitenden, aus vorhandenen Lernfortschrittstests Schlussfolgerungen für das Weiterlernen abzuleiten. Noch häufiger wird es aber erforderlich sein, Lernfortschrittstests völlig neu zu entwickeln.

Obwohl die für Integrationskurse zugelassenen Lehrwerke insgesamt eine hohe didaktische Qualität aufweisen, besteht hinsichtlich der Erfassung von Lernfortschritten und der Nutzung dieser diagnostischen Informationen für die weitere Steuerung des Lernprozesses noch erhebliches Optimierungspotenzial. Für die Schaffung der in diesem Dokument ausführlich beschriebenen Feedbackkultur ist es erforderlich, dass Kursleitende selbst mit großem Aufwand Lernziele aus Lehrwerken ableiten, diese didaktischen Aktivitäten und Testaufgaben zuordnen und die damit gewonnenen Informationen für einen Austausch mit den Kursteilnehmenden nutzen. Eine höhere Qualität und ein effizienteres Vorgehen wären demgegenüber gewährleistet, wenn die erforderlichen Prozesse sowie die Erstellung geeigneter Materialien (zum Beispiel lehrwerksspezifische Roadmaps, lehrwerksspezifische Kapiteltests) zentral nach strengen testwissenschaftlichen Kriterien durchgeführt werden würden.

## Vorlage Tabelle zur Bestimmung von Feinlernzielen

### Übersicht Feinlernziele Kurswoche [Nr.], [Lehrwerk] [Band], Kapitel [Nr.]

	Aufgabe	Lernziel	Kompetenzbereich
KB/AB	[Nr.]	Ich kann ...	[Kompetenzbereich]
KB/AB	[Nr.]	Ich kann ...	[Kompetenzbereich]
KB/AB	[Nr.]	Ich kann ...	[Kompetenzbereich]
KB/AB	[Nr.]	Ich kann ...	[Kompetenzbereich]
KB/AB	[Nr.]	Ich kann ...	[Kompetenzbereich]
KB/AB	[Nr.]	Ich kann ...	[Kompetenzbereich]

Legende: KB = Kursbuch, AB = Arbeitsbuch

## Vorlage Roadmap

### Kurswoche [Nr.] – Übersicht [Lehrwerk] [Band], Kapitel [Nr.]

Ihr Name: .....

Kursleiter/in: .....

Datum: TT.–TT.MM.JJJJ

Lernziel	Aufgabe	Kompetenzbereich	Erledigt
Ich kann...	[Nr.]	[Kompetenzbereich]	<input type="checkbox"/>
Ich kann...	[Nr.]	[Kompetenzbereich]	<input type="checkbox"/>
Ich kann...	[Nr.]	[Kompetenzbereich]	<input type="checkbox"/>
Ich kann...	[Nr.]	[Kompetenzbereich]	<input type="checkbox"/>
Ich kann...	[Nr.]	[Kompetenzbereich]	<input type="checkbox"/>
Ich kann...	[Nr.]	[Kompetenzbereich]	<input type="checkbox"/>
Ich kann...	[Nr.]	[Kompetenzbereich]	<input type="checkbox"/>
Ich kann...	[Nr.]	[Kompetenzbereich]	<input type="checkbox"/>
...	...	...	<input type="checkbox"/>
[Weiteres Feinlernziel aus lehrwerksex- terner Quelle]	[Quelle]	[Kompetenzbereich]	<input type="checkbox"/>
[Weiteres Feinlernziel aus lehrwerksex- terner Quelle]	[Quelle]	[Kompetenzbereich]	<input type="checkbox"/>
...	...	...	<input type="checkbox"/>

## Vorlage Selbstevaluationsbögen

### Selbsteinschätzung Kurswoche [Nr.] – [Lehrwerk] [Band], Kapitel [Nr.]

Ihr Name: .....

Datum: TT.–TT.MM.JJJJ

Kompetenzbereich	Lernziel	Aufgabe	Das kann ich schon gut
Lesen	Ich kann ...	[KB/AB] [Nr.]	<input type="checkbox"/>
Hören	Ich kann ...	[KB/AB] [Nr.]	<input type="checkbox"/>
Sprechen	Ich kann ...	[KB/AB] [Nr.]	<input type="checkbox"/>
Schreiben	Ich kann ...	[KB/AB] [Nr.]	<input type="checkbox"/>
Grammatik	Ich kann ...	[KB/AB] [Nr.]	<input type="checkbox"/>
Wortschatz	Ich kenne wichtigen Wortschatz zum Thema ...	[KB/AB] [Nr.]	<input type="checkbox"/>

Legende: KB = Kursbuch, AB = Arbeitsbuch

## Vorlage Leitfaden Feedbackgespräch und Dokumentationsformular

### Leitfaden/ Protokoll Feedbackgespräch Kurswoche [Nr.]

Name .....

Kurs .....

Anwesenheit: ..... von ..... Stunden

Datum .....

Kompetenzbereich	Lernziel	Aufgabe	Ergebnis Lernfortschrittstest
Lesen	Ich kann ... Ich kann ...	[Quelle]	___ / ___ Punkte
Hören	Ich kann ...	[Quelle]	___ / ___ Punkte
Sprechen	Ich kann ...	[Quelle]	___ / ___ Punkte
Schreiben	Ich kann Vorschläge machen und dabei die Verben sollen und können im Konjunktiv II verwenden.	[Quelle]	___ / ___ Punkte

Grammatik	Ich kann ... Ich kann ...	[Quelle]	__ / __ Punkte
Wortschatz	Ich kenne wichtigen Wortschatz zum Thema ...	[Quelle]	__ / __ Punkte
<b>Gesamt- punktzahl</b>			<b>__ / __ Punkte</b>

Arbeitstechniken

.....

.....

Lerntechniken

.....

.....

Vereinbarte Maßnahmen

.....

.....



# Mein Lernportfolio

---

**Vorname, Name**

---

**Kurs**

---

**Kursleiter**

---

**Zeitraum**

## Inhaltsverzeichnis

### Woche 1

- Roadmap
- Selbsteinschätzung
- Lernfortschrittstest
- Protokoll Feedbackgespräch

### Woche 2

- Roadmap
- Selbsteinschätzung
- Lernfortschrittstest
- Protokoll Feedbackgespräch

### Woche 3

- Roadmap
- Selbsteinschätzung
- Lernfortschrittstest
- Protokoll Feedbackgespräch

### Woche 4

- Roadmap
- Selbsteinschätzung
- Lernfortschrittstest
- Protokoll Feedbackgespräch

### Woche 5

- Roadmap
- Selbsteinschätzung
- Lernfortschrittstest
- Protokoll Feedbackgespräch

### Woche 6

- Roadmap
- Selbsteinschätzung
- Lernfortschrittstest
- Protokoll Feedbackgespräch

### Woche 7

- Roadmap
- Selbsteinschätzung
- Lernfortschrittstest
- Protokoll Feedbackgespräch

### Woche 8

- Roadmap
- Selbsteinschätzung
- Lernfortschrittstest
- Protokoll Feedbackgespräch

### Woche 9

- Roadmap
- Selbsteinschätzung
- Lernfortschrittstest
- Protokoll Feedbackgespräch

### Woche 10

- Roadmap
- Selbsteinschätzung
- Lernfortschrittstest
- Protokoll Feedbackgespräch

### Sonstige Dokumente

## Danksagung:

Ich danke Emelie Wey sehr herzlich für Ihre engagierte Unterstützung bei der Recherche und redaktionellen Bearbeitung des Textes.

## Impressum

### Herausgeber:

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge  
90461 Nürnberg

### Verfasst von:

Prof. Dr. Olaf Bärenfänger | Institut für Testforschung und Testentwicklung e.V.

**Stand:** September 2019

**Gestaltung:** Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

**Foto/Bildnachweis:** iStock by Getty Images

### Bestellmöglichkeit:

Publikationsstelle des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge  
[www.bamf.de/publikationen](http://www.bamf.de/publikationen)

Diese Publikation wird vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge im Rahmen seiner Öffentlichkeitsarbeit herausgegeben. Die Publikation wird kostenlos abgegeben und ist nicht zum Verkauf bestimmt.



Besuchen Sie uns auf  
[www.facebook.com/bamf.socialmedia](https://www.facebook.com/bamf.socialmedia)  
[@BAMF\\_Dialog](https://twitter.com/BAMF_Dialog)

[www.bamf.de](http://www.bamf.de)

