

Digging for gold

Die Ressourcen der Lernenden erkennen: Fachspezifische Diagnose im Englischunterricht

Diagnose soll herausfinden, welche Lernenden unter welchen Bedingungen am besten lernen:

Was sind individuelle Schwierigkeiten, aber auch Stärken und Potenziale? *Dynamic assessment* ergründet dies im laufenden Unterricht und ohne Testaufgaben oder aufwändige Diagnosebögen.

Die Lernenden müssen zu diesen Erkenntnissen ein angemessenes Feedback erhalten – und der folgende Unterricht und passende Unterstützung an ihren Lernstand angepasst werden.

Wer an „Diagnose“ denkt, assoziiert häufig damit einen Besuch bei der Ärztin. Der Duden definiert das Wort tatsächlich als „Feststellung [oder] Bestimmung einer körperlichen oder psychischen Krankheit (durch den Arzt)“ (<https://www.duden.de/rechtschreibung/Diagnose>). Auch im Schulkontext wird der Begriff zuweilen mit pathologischen Zuschreibungen assoziiert, z. B. „bei ihm/ihr wurde ADHS/Autismus ... diagnostiziert“. Erst die Wortherkunft weitet den Blick: Das Wort

kommt vom griechischen *diagnōsis*, was „unterscheidende Beurteilung“ oder „Erkenntnis“ bedeutet.

Diese Perspektive verweist auf zwei Grundbedingungen für gelingenden Unterricht: ein gut an die Voraussetzungen der Lernenden angepasstes Lehr-Lernarrangement und ein möglichst genaues und angemessenes Feedback zu den Lernprozessen und Arbeitsergebnissen. Sowohl das Lernangebot als auch die Rückmeldung benötigt Erkenntnisse zu den Erfolgen und Schwierigkeiten, die die Lernenden in der Auseinandersetzung mit den Gegenständen und Aufgaben im Unterricht erleben. Mit dieser Überlegung eng verbunden ist dabei die Grundlage, auf der sowohl die Planung des Lernangebotes als auch die Rückmeldung zu Lernprozessen und -produkten erfolgt: Welche sprachlichen und nichtsprachlichen Ressourcen können die Lernenden aktivieren, um eine Aufgabe zu bewältigen (*action-oriented approach*/handlungsorientierten Ansatz, vgl. den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen und dessen Begleitband Europarat 2020, Piccardo/North 2019). Aufgabe der Lehrenden ist es, durch diagnostische Handlungen Kenntnis von diesen Ressourcen zu erlangen und diese im Blick zu behalten.

Was versteht man unter Diagnose? – Begriffsdefinitionen

Fremdsprachendidaktische Diagnose: Erkenntnis in Bezug auf den Komplex der Voraussetzungen der Lernenden für den fremdsprachlichen Kompetenzerwerb, kann produkt- oder prozessbezogen gewonnen werden

Assessment: Einschätzung bezüglich der Ausprägung der zu einem bestimmten Zeitpunkt erworbenen (fremdsprachlichen) Kompetenzen

Dynamisches assessment: Assessment im Dialog zwischen Beurteilenden und Lernenden, in der Verbindung von selbstständigen Leistungen und Hilfsangeboten (s. Methode im Fokus)

Feedback: bereitgestellte Informationen über Aspekte der eigenen Leistung oder des eigenen Verständnisses

Peer feedback: Lernende arbeiten zusammen und kommentieren gegenseitig ihre Arbeit oder Leistung und geben Feedback zu Stärken, Schwächen und Verbesserungsvorschlägen.

Potenziale erkennen

Anders als die medizinische Variante ist die pädagogische Diagnostik geprägt von dem Bestreben, Potenziale der Lernenden zu erkennen und für die Bewältigung von Lernaufgaben zu nutzen. Auch das ist Teil von *assessment* (Definition



Fachspezifische Diagnose soll herausfinden, welche/r der Lernenden unter welchen Bedingungen am besten Englisch lernt

von wichtigen Termini in **Kasten 1**). Wenn einzelne Lernende Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Aufgabe haben, kann dies – positiv gewendet – als der Moment gesehen werden, wo Lernen stattfindet. Denn Schwierigkeiten müssen nicht unbedingt auf ein Defizit bei den Lernenden zurückgehen. Vielmehr können sie auf eine Chance hinweisen, dass jemand die nächste Fertigkeitsstufe erreichen kann – gegebenenfalls mit *scaffolding* oder Hilfestellung. Dynamisches *assessment* ist eine interaktive und prozessorientierte Form der Beurteilung: Basierend auf Vygotskys Konzept der *zone of proximal development* (Zone der nächsten Entwicklung) identifiziert *dynamic assessment* das Lernpotenzial von Lernenden sowie ihre Fähigkeiten, indem die Beurteilenden direkt und aktiv in den Beurteilungsprozess involviert sind (s. **Methode im Fokus**).

Diagnose – eine Daueraufgabe

Bei der pädagogischen Diagnostik handelt sich nicht um eine punktuelle Statusdiagnostik mit einmaliger Feststellung eines Status Quo. Vielmehr handelt es sich um eine kontinuierliche Einordnung der Stärken, Potenziale und individuellen Möglichkeiten eines Schülers oder einer Schülerin, die diese zur Unterstützung ihrer Entwicklung in den Lernprozess einbringen können. Diagnose ist damit eine Daueraufgabe: Sie ist einerseits eine Momentaufnahme und damit flüchtig. Andererseits hat sie keine überdauernde Funktion und muss daher kontinuierlich von Lehrkräften geleistet werden. Dazu

müssen sie Lernenden immer wieder Rückmeldung zu ihren Lernprozessen und -ergebnissen geben, um diese für die Lernenden besser sichtbar zu machen und die nächsten Schritte im Lernprozess idealerweise gemeinsam zu planen (Hattie/Clarke 2019). Dieses Feedback ist leider noch zu wenig in den Prozess der Diagnose von fremdsprachlichen und anderen Kompetenzen im Englischunterricht integriert. Dabei ist es wichtig, bei der Erstellung von Diagnoseaufgaben gleich mitzubedenken,

- wie das Diagnoseverfahren den Lernenden transparent gemacht und
- wie verständliche und nachvollziehbare Rückmeldungen an die Lernenden zuverlässig und selbstverständlich eingebunden werden können (vgl. Hallet 2011).

Was soll Diagnose leisten?

Diagnoseverfahren führen Lernen, Lehren und *assessment* zusammen (Nikolov 2016:67, s. **Kasten 2**): Sie sollen Potenziale von Lernenden aufdecken, um sie im nächsten Schritt weiterzuentwickeln und im Unterricht angemessen zu berücksichtigen. Es geht darum, „herauszufinden, welche Lernenden unter welchen Bedingungen am besten lernen“ (Hallet 2011:66). Die im Diagnoseprozess erlangten Kenntnisse werden an die Lernenden zurückgemeldet, damit die weiteren Lernschritte geplant und Lernende effektiv gefördert werden können. Mit Förderung ist eine Ermutigung von Lernenden gemeint, ihre individuellen Begabungen, Vorlieben etc. zu entdecken (Hallet

2011: 65). Lehrkräfte sollen ihnen dabei helfen. Auch Lernende können sich gegenseitig über *peer feedback* aufgabenbezogen Rückmeldung über ihr Potenzial zu lernen und ihr Potenzial für Verbesserung geben (s. den Unterrichtsvorschlag von David Gerlach). Dieses Feedback ist eingebettet in Lern-, Lehr- und Beurteilungsprozesse. Diagnose ist damit nicht als punktuelles Testen zu verstehen: Es handelt sich dabei um einen systematisch angelegten und geplanten Prozess der Beobachtung, Begleitung, Evaluation und Rückmeldung unter Rückgriff auf Kategorien oder Konzepte (vgl. Helmke 2015).

Auch *assessment* hat eine diagnostische Funktion (Nikolov 2016: 66). Je nach Funktion der Diagnose ist zu bedenken, ob man sich an den Lernzielen für das Unterrichtsvorhaben bzw. an den curricular spezifizierten Zielen orientiert, oder ob unabhängig davon Erkenntnisse zum Lernstand in einem oder mehreren Kompetenzbereichen gewonnen werden sollen (s. den Unterrichtsvorschlag von Jessica Bial). Für das Hörverstehen bieten sich beispielsweise Aufgaben an, die nicht bloß die üblichen „Fragen zum Text“ stellen, sondern gezielt unterschiedliche Teilkompetenzen, etwa das Textverstehen auf der Diskursebene, in den Blick nehmen. Dafür machen sich die Lernenden zum Beispiel Notizen zu einem längeren Podcast. Anschließend schätzen sie ein, welche Gedanken und Informationen aus ihrer Sicht von zentraler Bedeutung sind, und welche sie für weniger wichtig halten. Alternativ könnten die Lernenden Hypothesen zum Beginn einer *audio story* aufstellen und diese später durch im Text vermittelte Ideen überprüfen und gegebenenfalls revidieren und anpassen. Die Anforderungen, die hier an ihre Gedächtnisleistung und die Verarbeitung gesprochener Sprache gestellt werden, können danach Anlass für ein diagnostisches (Unterrichts-)Gespräch sein: Welche Schwierigkeiten haben die Lernenden bei der Aufgabe wahrgenommen? Welche Strategien oder Unterstützungsmaterialien könnten einzelnen Lernenden in einer vergleichbaren Situation helfen?

Diagnostische Tests haben demnach sowohl die Funktion festzustellen, was die Lernenden bereits können, als auch die Funktion, Bereiche des Sprachkönnens zu identifizieren, in denen sie mehr Unterstützung brauchen. Die gewonnenen Erkenntnisse über Potenziale und Unterstützungsbedarf sollten zu einer verbesserten Passung der Unterrichtsinhalte an die Lernvoraussetzungen der Lernenden führen. Sie stellen eine Chance dar, die Lernenden dazu zu aktivieren, eigenverantwortlich an ihren Kompetenzen oder Potenzialen weiterzuarbeiten und diese zu optimieren. Selbst standardisierte Tests oder zentrale Prüfungen wie z. B. VERA können bei sinnvoller Einbettung in den Lehr-Lern-Kontext eine diagnostische Funktion übernehmen (s. den Unterrichtsvorschlag von Daniel Helsper und Henning Rossa).

Was lässt sich diagnostizieren?

In der Regel sind Diagnostiken kompetenzbezogen – und zwar weit über die funktional-kommunikativen Kompetenzbereiche hinaus. Dabei kann eine Diagnose selektiv bezogen auf eine Kompetenz erfolgen (z. B. Leseverstehen, s. den Unterrichtsvorschlag von Jessica Bial) oder stärker ganzheitlich, also mehrere Kompetenzen integrierend oder allgemeine Kompetenzen umfassend. Bei einer digitalen Buchpräsentation etwa kann entweder auf die Aussprache als einen selektiven Kompetenzbereich geachtet werden oder es können sprachbezogene und nichtsprachliche Komponenten einbezogen werden (Gelingt es der Lernenden, die ihr wichtigen Kernaussagen adressatenadäquat zu transportieren? Ist das gewählte Format der Präsentation ansprechend? Ist die Schülerin gut über Einzelheiten wie die Autorin oder die Rezeption des Buches informiert?, s. den Unterrichtsvorschlag von Dorothee Kohl-Dietrich).

Scope – precision dilemma

Doch je mehr Aspekte eine Diagnose unterzogen werden, desto weniger präzise können diese beurteilt werden (*scope – precision dilemma*, Pienemann/Kessler 2007: 257). Die Erfassung eines komplexen Konstrukts, wie etwa der kommunikativen Sprachkompetenz, führt zwangsläufig zu Einbußen in der Präzision der Messung (*precision*). Eine präzise Messung hingegen erlaubt nur die Untersuchung eines sehr beschränkten Ausschnitts (*scope*) der Sprachverwendung.

Kompetenzen gehen über Wissen und Können hinaus und können auch Haltungen und persönlichkeitsbezogene Aspekte wie Selbstbewusstsein in einer fremdsprachlichen Situation als Teilziele der pädagogischen Arbeit mit einschließen. Diese sollten im Sinne einer pädagogischen Diagnose mit einbezogen werden, sind jedoch sorgfältig auszuwählen und zu begründen. Man kann nicht alle komplexen Faktoren des Sprachenlernens gleichzeitig beobachten und daraus seine Schlüsse ziehen. **Kasten 3** zeigt eine Auswahl von möglichen Aspekten von Diagnose im Englischunterricht, die alles andere als erschöpfend ist und nicht alle gleichzeitig im Unterricht beobachtet werden können.

Funktionen von Diagnose

Eingangsd Diagnose bzw. Lernstandsdiagnose: Welchen Lernstand haben die Lernenden in der Fremdsprache? Was können sie schon? Wo muss ich sie abholen? Beispiel: Portfolio, Lernstandserhebung

Lernprozessdiagnose: „Erfassung der Aspekte, die einen Veränderungsprozess ermöglichen“ (Horstkemper 2006: 5). Leitfrage: Was haben die Lernenden bisher mitgenommen? Welche Zwischenergebnisse gibt es? Wie sind diese Ergebnisse zustande gekommen? Was steht als nächstes an? Beispiel: Lerntagebuch

Ergebnisdiagnose: Was können die Lernenden am Ende einer Unterrichtseinheit? Beispiel: Klassenarbeit, Reflexion in der Klasse. Welche weiteren Lernschritte werden von hier aus geplant?

Aspekte der Diagnose im Englischunterricht

Funktional-kommunikative Kompetenzen

- *multiple choice*-Formate für die Diagnose des Hörverstehens
- Kurzantworten für das Leseverstehen
- Essayaufgabe für das Schreiben
- integrierte Formate für Sprachmittlung (Lesen / Sprechen: Lesetext in Kurzpräsentation)

Strategische Kompetenz

- Reflexionsaufgabe zum eigenen Strategien- / Technikeneinsatz (z. B. Hörverstehensstrategien wie *guessing from the context*)
- Selbsteinschätzungsbogen zu metakognitiven Strategien (z. B. Lautes Denken zu Vokabellernstrategien für verteiltes Lernen)

Methodische Kompetenz

- Reflexionsgespräch zum Umgang mit fremdsprachlichen Internetquellen / Informationsbeschaffung und -aufbereitung in der Fremdsprache

Text- und Medienkompetenz

- Checkliste für die Merkmale von neuen digitalen Genres in ihrer Produktion und Rezeption

Interkulturelle / transkulturelle Kompetenz:

- *critical incidents* (Was ist hier passiert? Wie würdest du reagieren?) zu einer interkulturellen / transkulturellen Kommunikationssituation (ggf. mit Konfliktpotenzial), die zum Nachdenken herausfordert

Sprachlernkompetenz

- *body biographies* als visualisierte Sprachlernbiografie („in meinem Kopf ist Englisch, weil...“)
- Sprachbiografie im Europäischen Sprachenportfolio

Soziale Kompetenz

- Rollenspiele, Simulationen, Planspiele reflektieren, z. B. mit Blick auf Umgang mit anderen und sich selbst (Achtung, Anerkennung, Empathie, Kritikfähigkeit, Toleranz)

Psychologische Aspekte

- selbstreflexiver Fragebogen, z. B. zu Lernpräferenzen

In jedem Fall ist ein systematisches, begründetes Vorgehen bei der Diagnose notwendig, um präzise Ergebnisse zu erhalten (Helmke 2015). Insofern unterscheidet sich der diagnostische Blick deutlich vom reinen Beobachten. Allerdings zeigt sich hier ein Theorie-Praxis-Dilemma, das eng mit dem *scope – precision dilemma* verbunden ist: Präzision ist in der Unterrichtspraxis nicht immer gegeben, weil in jede Diagnose fremdsprachlicher Kompetenzen auch pädagogische As-

pekte hineinspielen. Wenn z. B. eine Schülerin oder ein Schüler sich selten oder nur kurz in Unterrichtsgesprächen oder Gruppenarbeitssituationen äußert, muss sie oder er nicht notwendigerweise ein sprachliches oder kognitives Problem haben. Vielleicht ist diese Person einfach zurückhaltend, hat kein Interesse am Thema oder an der gestellten Aufgabe oder ist unwillig, mit bestimmten anderen Lernenden in der Gruppe zu arbeiten.

Anzeige

George Orwell
Animal Farm

Reclam Fremdsprachentexte

Neu in Reclams Roter Reihe: George Orwells große Romane

George Orwells dystopische Werke gehören zu den Klassikern der Weltliteratur – und sind auch im 21. Jahrhundert hochaktuell. In Reclams Roter Reihe im englischen Original mit deutschen Worterläuterungen am Fuß jeder Seite.

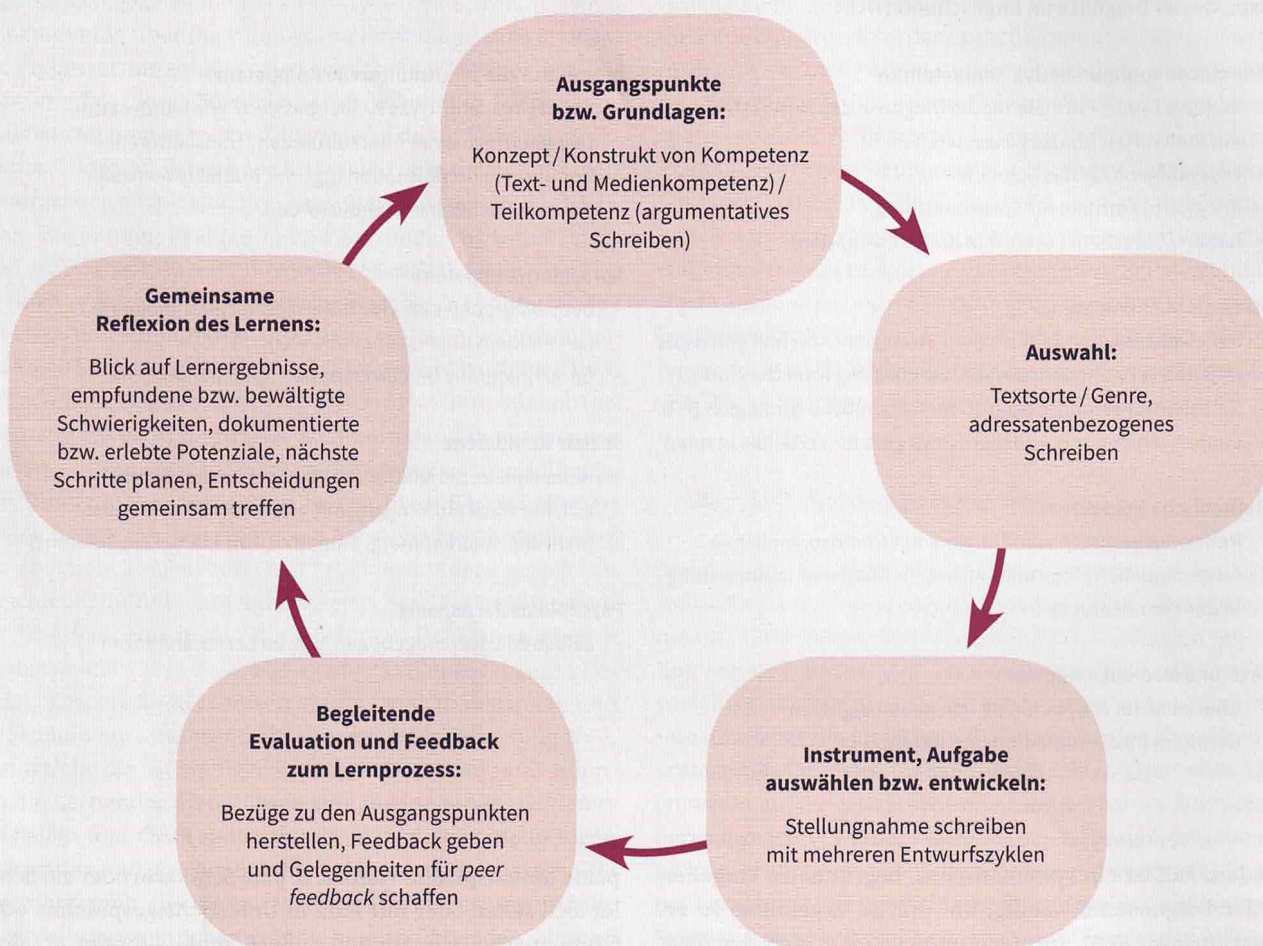
Niveau B2
167 S. · € 4,80
ISBN 978-3-15-019995-4

Niveau B2–C1
421 S. · € 8,40
ISBN 978-3-15-019992-3

George Orwell
Nineteen Eighty-Four

Reclam Fremdsprachentexte

Die wichtigsten Schritte im Diagnoseprozess



Aspekte auswählen

Für die Diagnose muss die Lehrperson eine Auswahl an Punkten treffen, die eine Rolle spielen bei der Beobachtung, die wiederum in ein diagnostisches Urteil fließen soll. Diese Auswahl muss auf die Lernsituation und den -kontext abgestimmt sein und transparent begründet werden können. Die in **Kasten 3** beispielhaft genannten Aspekte können auch überlappen bzw. sich gegenseitig beeinflussen. Wenn sich eine Person nur knapp in der Gruppenarbeit äußert, kann das daran liegen, dass sie keine ausreichenden methodischen Kompetenzen hat oder daran, dass sie bei ihren Lernpräferenzen die Sozialform Gruppenarbeit ablehnt. Solche psychologischen Aspekte des Sprachenlernens sollten nicht aus dem Blick geraten. Dazu gehören die Aspekte

- *competence*: sich selbst als kompetent erleben
- *control*: Gelegenheiten zum selbstgesteuerten Lernen (Auswahl von Inhalten, Aufgaben, Strategien) nutzen und
- *connectedness*: sich als Person „gesehen“ fühlen, Unterstützung und Aufmerksamkeit für eigene Lernfortschritte erfahren (Mercer 2018).

In konkrete Lehr-Lern-Kontexte einbetten

Nicht zuletzt aus unterrichtspraktischen Gründen müssen Diagnoseaufgaben in konkrete Lehr-Lern-Kontexte, Unterrichtssituationen bzw. Aufgaben eingebettet sein. Grundsätzlich ist jede Aufgabe, die Lernende zu einer Problemlösung, Reaktion oder anderweitigen Handlung in der Fremdsprache animiert, zur Diagnose geeignet. Die Lernenden sollen diagnostische Elemente des Englischunterrichts nicht als isoliert betrachten, sondern erfahren, dass Intervention und Förderung direkte Konsequenzen aus dem sind, was die Lehrkraft diagnostiziert hat.

Beispiel Lesetagebuch

So macht die Lehrkraft den Lernenden transparent, dass sie sich bei den Einträgen der Lernenden in ihr Lesetagebuch zu einem Jugendroman besonders die Kohäsion der Texte ansehen wird. Sie wird Informationen zum Gebrauch von Konnektoren von einzelnen Lernenden sammeln und so einen Eindruck eines Ausschnitts ihrer funktional-kommunikativen Kompetenzen erhalten. Als ein Ergebnis könnte die Lehrkraft

feststellen, dass eine Lernende einfache Konnektoren sinnhaft verwenden kann und damit effektiv kommuniziert. Das Spektrum der Konnektoren ist jedoch noch beschränkt. Als Intervention beschließt die Lehrkraft, ihre Unterrichtskonzeption anzupassen, indem sie den Arbeitsauftrag für den kommenden Eintrag im Lesetagebuch erweitert und dazu Unterstützungs- und Sprachmaterial anbietet. Das könnte eine Liste von Konnektoren mit Beispielen oder ein Erklärvideo oder andere Unterstützungsmaßnahmen sein.

Für dieselbe Aufgabe könnten auch andere Aspekte stärker ganzheitlich und über die funktional-kommunikativen Kompetenzen hinaus berücksichtigt werden. So könnte die Lehrkraft beobachten, ob die Lernenden ihren Text sprachlich, inhaltlich und im Layout so gestalten können, dass der/die Lesende einen Einblick in individuelle Lernprozesse erhält. Um zu belegen, dass er oder sie die Entwicklung von literarischen Figuren nachvollziehen und darstellen kann, muss ein/e Lernende/r ihre Lesereaktion verbalisieren, sich in Figuren hineinversetzen und Empathie zeigen. Hier sind die Übergänge von der Diagnose zur Beobachtung fließend. Die persönlichen Erfahrungen, die die Lernenden in ihren Einträgen aufgreifen und berichten („In einer ähnlichen Situation war ich auch schon einmal und habe dann ein Gefühl der... empfunden und schließlich so reagiert: ...“) können als Impuls für eine Förderung des Potenzials genutzt werden, einen Bezug des literarischen Textes zu eigenen Erfahrungen herzustellen, eigene Erlebnisse beim Lesen eines literarischen Textes zu erzählen und zu reflektieren (s. den Unterrichtsvorschlag von Dorothee Kohl-Dietrich).

Die wichtigsten Schritte im Diagnoseprozess

Ausgangspunkt von Diagnoseprozessen ist ein Konzept, eine Vorstellung oder ein Konstrukt von einer Kompetenz oder Fähigkeit (Kasten 4). Außerdem sind die Erfahrungen, Präferenzen, Lernvoraussetzungen und psychisch-affektiven Dispositionen wichtig, die die Lernenden den Inhalten, Themen oder Formen der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit einem Thema gegenüber mitbringen. Aus diesem Spektrum wählt die Lehrkraft einen Ausschnitt aus, z. B. aus der Schreibkompetenz das argumentative Schreiben: Die Lernenden in einer 9. Klasse sollen eine Stellungnahme verfassen, die die Genremerkmale dieser Textsorte berücksichtigt und einen klaren Adressatenbezug aufweist. Sie äußern sich darin zu Jugendbewegungen wie Fridays for Future. Die Argumentation soll in mehreren Bearbeitungszyklen erstellt werden, um den Lernenden die Prozesshaftigkeit des Schreibens deutlich zu machen, aber auch um der Lehrkraft Einblicke in den Schreibprozess zusätzlich zum Schreibprodukt zu ermöglichen.

Die Lehrkraft begleitet und beobachtet den Lernprozess in ihrer diagnostischen Arbeit – stets mit Bezug auf die von ihr gewählten Aspekte. Bereits in den verschiedenen Phasen des Schreibprozesses gibt die Lehrkraft Rückmeldung zu den von

ihr gewählten Diagnoseaspekten. Teile dieser Rückmeldung können natürlich auch die *peers* übernehmen. Dabei bezieht sich das Feedback auf den Lernprozess und die Arbeitsprozesse und erst in diesem Zusammenhang auf das Ergebnis.

Der nächste Blick richtet sich auf die Lernergebnisse, also die fertigen Texte, die gemeinsam von Lehrkraft und Lernenden evaluiert werden. Davon ausgehend und in Anlehnung an die Ausgangspunkte der Diagnose planen Lehrkraft und Lernende die nächsten Schritte im Lernprozess. Sie treffen Entscheidungen dazu gemeinsam, z. B. die Erweiterung der sprachlichen Mittel zur wirksameren Adressatenorientierung oder Stilmerkmale wie rhetorische Fragen. Lehrkraft und Klasse reflektieren gemeinsam die Schwierigkeiten und Hindernisse, die die Aufgabe mit sich brachte („Ich wusste nicht, was ich schreiben sollte!/Ich hatte keine Ideen!“). Sie entwickeln Ideen, wie diese Schwierigkeiten bei den nächsten Lernschritten erfolgreicher bewältigt werden können.

Fazit

Diagnose sollte einen selbstverständlichen Platz in der Alltagspraxis des Englischunterrichts haben. Dank einer systematischen Vorgehensweise kann die Lehrkraft ein diagnosegestütztes Feedback geben, das die Diversität von Lerngruppen positiv nutzt und die Individualität der Lernenden wahrnimmt und wertschätzt. Diagnose ermöglicht gleichzeitig den Blick auf einzelne Lernende (Individualisierung), wird aber auch einer kommunikativen dynamischen Gruppe im Englischunterricht gerecht, zu der auch die Lehrkraft gehört.

Literatur

- Europarat (Hrsg.) (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Hattie, John / Clarke, Shirley (2019): *Visible learning. Feedback*. London / New York: Routledge.
- Helmke, Andreas (2015): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. 7. Aufl. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Horstkemper, Marianne (2006): „Fördern heißt diagnostizieren“. In: Becker, Gerold et al. (Hrsg.): *Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln*. Seelze: Kallmeyer. 56 – 59.
- Mercer, Sarah (2018): „Minds matter: Psychology of language learning.“ In: *English Language Teaching Global Blog*. Oxford University Press. <https://oupeltglobalblog.com/2018/03/27/psychology-language-learning/> [12.05.2021]
- Nikolov, Marianne (2016): „A framework for young EFL learners' diagnostic assessment: 'Can do statements' and task types.“ In: Nikolov, Marianne (Hrsg.): *Assessing young learners of English: Global and local perspectives*. Cham: Springer. 65 – 92.
- Pienemann, Manfred / Keßler, Jörg-U. (2007): „Measuring Bilingualism.“ In: Auer, Peter / Wei, Li (Hrsg.): *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin: Mouton de Gruyter (Handbooks of applied linguistics). 247 – 278.
- Piccardo, Enrica / North, Brian (2019): *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Bristol: Multilingual Matters.

Dynamic assessment

KARIN VOGT | HENNING ROSSA

Dynamic assessment ist eine Vygotsky-inspirierte Form der lernerorientierten Beurteilung im Sinne eines adaptiven Testens. Sie eignet sich sehr gut für den Englischunterricht, ist aber bisher eher wenig bekannt.

Was ist dynamic assessment?

Die sozialkonstruktivistische Lerntheorie der Zone der nächsten Entwicklung (*zone of proximal development*, ZPD) geht auf den sowjetischen Psychologen Lev Vygotsky (1896–1934) zurück. Sie besagt, dass Lernende unter Rückgriff auf bereits Gelerntes und mit Hilfe von Außenstehenden die in ihrem Entwicklungsprozess nächstliegende Stufe erreichen können, obwohl sie (bislang) allein nicht auf dieser Stufe agieren könnten. Diese Theorie ist eingebettet worden in das Konzept des dynamischen *assessment*, das etwa 15 Jahre alt ist und allmählich Eingang in die Praxis des sprachlichen *assessment* und damit auch in den Fremdsprachenunterricht findet (Poehner/Wang 2020). In der *assessment*-Situation findet ein Lerndialog zwischen Beurteilenden und Lernenden statt, in dem selbstständige Leistungen und Hilfsangebote miteinander verbunden werden. Dieser Dialog kann zwischen zwei Personen, in der Gruppe oder im Plenum erfolgen. Dabei lenkt die Lehrkraft den Dialog, indem sie mit Fragen oder Impulsen das vorhandene Wissen oder Können der Lernenden elizitiert. Dann unternimmt sie weitere Schritte, um gemeinsam auf eine kognitiv anspruchsvollere Stufe der Verarbeitung von Unterrichtsgegenständen zu kommen. Für die Diagnose sind hier die Einblicke in

die selbstständigen Leistungen interessant. Aber auch die kooperative Leistung fließt in die Beurteilung mit ein. In organisatorischer Hinsicht kann man mit einzelnen Lernenden oder in einer Kleingruppe anfangen. Dafür muss man sich Freiräume schaffen, indem man z.B. beim Stationenlernen oder anderen offeneren Unterrichtsformen wie Lerntheke oder Freiarbeit eine Station für das *dynamic assessment* einplant. Wie das funktioniert, zeigen wir an einer Unterrichtssituation, in der es um einen *critical incident* geht, also eine Situation, in der es wegen der unterschiedlichen kulturellen Prägungen der beteiligten Personen zu Missverständnissen oder Konflikten kommen kann.

Critical incident: Interkulturelle Kompetenz

Zur Diagnose von interkultureller Kompetenz wird Lernen ab der 8. Klasse eine Situation vorgestellt, in der kulturelle Hybridität recht subtil beschrieben ist und von den Lernenden üblicherweise nicht vollumfänglich wahrgenommen wird (**worksheet 1**): In der beschriebenen Situation lädt die Lehrerin die Familien ihrer Schülerinnen und Schüler zu einem Kennenlernen auf ein Klassenfest ein. Alle Jugendlichen bringen ihre Eltern mit – nur Fayola wird darüber hinaus noch von ihrem Großvater, ihrem Cousin und ihrem Onkel begleitet, der gerade in Deutschland zu Besuch ist. Das Erstaunen ist groß. Der Text, der die Situation beschreibt, lädt dazu ein, die Ausprägungen von kultureller Hybridität herauszuarbeiten und die Konzeptualisierungen von „Familie“ kontrastierend zu diskutieren.

Diagnose mit dynamischen assessment

Die Lernenden lesen die Darstellung der Situation und bieten Erklärungen an, was hier genau passiert ist. Im Gespräch mit einzelnen Lernenden regt die Lehrkraft dazu an, die interkulturelle Situation aus der Sicht der Schülerin und der ihrer Mitschüler/innen zu beschreiben: *What do you think happened here? Why? How do the people involved feel? If you were Fayola, what would you do? How could you fix the situation? What could you say?* Es entwickelt sich eine dialogische Situation, in der Lehrkraft und Lernende/r den *critical incident* gemeinsam analysieren. Dabei wird das differierende Konzept von „Familie“ erarbeitet – also ein Verständnis von Familie entweder als Kernfamilie oder als Verbund von Personen, der auch Mitglieder der gesamten Großfamilie einschließt. Die unterschiedlichen Auffassungen sind Zeugnis einer hybriden kulturellen Identität der Schülerin Fayola, die in ihrem kulturellen Referenzrahmen zwei Konzepte von Familie kennt, nämlich die der Kernfamilie und die der Großfamilie. Die Situation des Klassenfestes zielt nach Auffassung von Fayolas Lehrerin bzw. ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler eher auf die Kernfamilie ab. Diese Diskrepanz führt zu dem kulturell denkwürdigen *critical incident* (Wight 1995).



Wer darf alles kommen, wenn die Familie zum Schulfest eingeladen ist? Kulturelle Unterschiede beim Konzept „Familie“ führen zu einem *critical incident*

Foto: istock.com/Morsa Images

Dynamic assessment: A critical incident at school

Lehrkraft

Lernende / r: erwartete Antworten

Read about the situation.
What do you think happened here?

There was a get-together at school and everyone brought their family. And one girl brought many family members, like uncles and grandparents. The others brought their parents only.

How do the people involved feel?
How do the other parents / students feel? How does the teacher feel?

They are surprised.

Why are they surprised?

They did not expect her to bring so many family members / her extended family.

What family members did the others bring?

They only brought their parents.

Why did they bring their parents only?

Because that's who you bring when you bring your family to school.

And why did Fayola bring so many family members?

Maybe she thought it was OK to bring them all.

And was it OK to bring them all?
How does Fayola feel, and why?

It's OK but it is not common to do that in Germany / around here. Fayola does not feel comfortable and they went home early.

Why does she not feel comfortable?

Because they were the only ones, the others just brought their parents and maybe their brothers or sisters. Maybe they did not want to stick out.

So Fayola misunderstood who she could bring and she was not happy about that?

Yes, the others brought close family only and Fayola brought so many.

And that was a problem?

It was not a real problem but it was a surprise to the others / the others did not expect her to bring so many family members.

If you were Fayola,
what would you have done?

I would have asked the teacher / a classmate before the event who I can bring.
I would ask my friend what the problem was.
I would (...)

Mögliche Ergebnisse

Wenn die Lernenden Erklärungsversuche wie „sie ist halt enttäuscht“ produzieren, ist dies für die Lehrkraft ein Zeichen, dass sie die Situation bislang nicht angemessen elaboriert verarbeitet haben: Sie erkennen zwar die Reaktion von Fayola, bringen sie aber nicht in Zusammenhang mit dem differierenden Konzept von Familie, das zu der Enttäuschung führt. In diesem Fall fragt die Lehrkraft weiter nach dem zentralen Konzept der Familie („Worum geht es hier konkret? Wozu haben die Be-

teiligten unterschiedliche Auffassungen, die zu der von dir genannten Enttäuschung führen?“). Die Lehrkraft prüft, welche unterschiedlichen Konzepte von Familie die Lernenden kennen. So wird der Prozess dialogisch fortgeführt, bis ein zufriedenstellendes Ergebnis erreicht ist.

Im Beispiel-Dialog in **Kasten 1** konnte die Schülerin die Situation selbst korrekt erfassen konnte und erspüren, dass diese problematisch ist. Sie konnte auch die Reaktionen der Beteiligten wiedergeben. Bei der Herausarbeitung der unterschied-

lichen Auffassungen des Konzeptes „Familie“ jedoch, das dem Missverständnis zugrunde lag, brauchte sie begleitende Hilfe. Sie konnte die unterschiedlichen Auffassungen und ihre Konsequenzen für die Kommunikationssituation aber gemeinsam mit der Lehrkraft analysieren.

Das zeigt, wie sie im dynamischen Prozess des dialogischen *assessment* mit Hilfe der Lehrkraft die Zone der nächsten Entwicklungsstufe (Vygotsky 1978) erreichen konnte. Die Lehrkraft konnte im Gespräch fundierte Informationen über den Lernstand der Schülerin generieren und die Lernpotenziale der Schülerin aufdecken (Kubaneck-German/Edelenbos 2012).

Welche Vorteile hat dynamic assessment?

Dynamisches *assessment* stellt eine kooperative Form des *assessment* dar. Es lässt sich mit einer diagnostischen Sicht auf vorhandene Lernergebnisse gut vereinbaren und bezieht das Potenzial von Lernenden mit ein. Durch seinen kooperativen und informellen Charakter nimmt es möglicherweise auch den Druck aus der Prüfungssituation. Es verfolgt langfristig das Ziel, Lernerautonomie in Prüfungssituationen zu entwickeln

und Lernenden das *ownership of assessment* zu übertragen. Das führt zu einem *empowerment* der Lernenden, da sie zukünftig sehen, dass sie auch Prüfungssituationen selbst in der Hand haben, perspektivisch weniger Unterstützung brauchen und eigenständiger agieren können. Langfristig werden damit Lernen, Lehren und Beurteilung enger aufeinander bezogen.

Literatur

- Kubaneck-German, Angelika/Edelenbos, Peter (2012): „Diagnostische Kompetenz im Englischunterricht – Vom Fingerspitzengefühl zu evidenzbasiertem Handeln.“ In: Hansmann, Wilfried/Dirks, Una/Baumbach, Hendrik (Hrsg.): *Professionalisierung und Diagnosekompetenz – Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium*. (Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Marburg: Professionalisierung und Diagnosekompetenz.) Online unter http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=30&la=de. [14.05.2021]
- Poehner, Matthew/Wang, Zhaoyu (2020): „Dynamic assessment and second language development“. In: *Language Teaching*. DOI. 1–19. Online unter <https://doi.org/10.1017/S0261444820000555> [14.05.2021]
- Vygotsky, Lev (1978): *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wight, Albert R. (1995): „The Critical Incident as a Training Tool.“ In: Fowler, Sandra M./Mumford, Monica G. (Hrsg.): *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods*. Yarmouth: Intercultural Press. 127–140.



1

name: _____

date: _____

DYNAMIC ASSESSMENT

A critical incident: Fayola and her family at school

Read about the following situation and explain what happened.

A teacher invited her students and their families to a ‘Get Together Event’ in school. She wanted to get to know her students’ parents and to understand the backgrounds of the kids. The day the event took place, one of her students, Fayola, brought her parents, her grandparents, her older brother, and her uncle who was in Germany to visit the family. The teacher did not expect that because when she talked about ‘the family’, she thought that only parents would come. All the other parents and students were surprised that Fayola brought her extended family. You could tell that Fayola’s family did not feel comfortable with the situation and they went home after just 30 minutes. The next day at school the students made fun of Fayola and her family.