

Die ReihenherausgeberInnen:

Erika Lang, Prof. 'in Dr. phil. habil.: Studium der Fächer Germanistik und Russistik in Tübingen, Freiburg und Bern. Titularprofessorin der Universität Basel, Professorin für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Forschungsleiterin des Departements Angewandte Linguistik der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften und seit 2007 Professorin für Germanistik an der Bergischen Universität Wuppertal.

Langjährige und vielfältige Unterrichtserfahrung auf allen Schulstufen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte in der Sprachwissenschaft mit Fokussierung der Angewandten Linguistik, insbesondere ihrer Methodologie, der Mehrsprachigkeitsforschung, dem Plurilingualen Lehren und Lernen und der Wissensvermittlung.

Thorsten Piske, Prof. Dr. phil.: Studium der Fächer Englisch, Russisch, Allgemeine Sprachwissenschaft, Pädagogik und Philosophie an der Universität Kiel. Dissertation zur Entwicklung der Lautproduktion und des Wortschatzes in den frühen Stadien des Erstspracherwerbs. Als post-doctoral fellow an der University of Alabama at Birmingham, USA, Forschungen zur Rolle verschiedener Lernervariablen und linguistischer Variablen im Zweitspracherwerb. Wissenschaftliche Begleitung deutsch-englisch bilingualer Programme an Kindertageseinrichtungen und Schulen in Deutschland. Von 2003 bis 2011 Professor für angewandte Linguistik und Didaktik des Englischunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Seit Oktober 2011 Inhaber des Lehrstuhls für Fremdsprachendidaktik mit Schwerpunkt Didaktik des Englischen an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Gérald Schlemminger, Prof. Dr. habil.: Studium der Germanistik, Romanistik und Sprachlehr- und -lernforschung in Hamburg, der Erziehungswissenschaften in Bordeaux. Dissertation zur Freinet-Pädagogik und Fremdsprachenunterricht; Habilitation: *Pour une pédagogie des langues*. Maître de conférence an der Universität Paris XI. Seit 2000 Professor für französische Literatur und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Sprachenlernen Konkret!

Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung

Band 17

Gérald Schlemminger, Christine Le Pape Racine,
Anemone Geiger-Jaillet

Sachfachunterricht in der Fremdsprache Deutsch oder Französisch

Methodenhandbuch zur
Lehreraus- und -fortbildung



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Publié avec le concours de l'Université de Strasbourg et de l'École supérieure du professorat et de l'éducation

Veröffentlicht mit Unterstützung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-1526-6

Schneider Verlag Hohengehren, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2015.

Printed in Germany – Druck: Stückle, Ettenheim

Ein 3-Länder-Gemeinschaftswerk

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

École supérieure du professorat et de l'éducation / Université de Strasbourg

Zeichnungen

Pavel Schmidt, Schweizer Künstler

Zuarbeiten

Eva Hungerbühler

Caren Geiger

Martina Müller Raffanelli

Kristel Ross

Korrekturlesen

Adrien Bordone

Esther Jansen O'Dwyer

Grundlegende Überarbeitung für die deutsche Fassung

Anemone Geiger-Jaillet

Christine Le Pape Racine

Gérald Schlemminger

- S. Bieschinski et al. (2005): Geografielehrbuch für die bilingualen Klassen: Ecole élémentaire cycle 3.
- J. Leisen (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach - Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis.

13.7 Schlüssel

Kap. 13.4, Abb. 44: Arbeitsblatt „Die Berglandschaft“:

Aufgabe 1:

- | | |
|----------------------|--------------------|
| 1. der Berg | 6. das Dorf |
| 2. der Hang | 7. die Wiese |
| 3. das Tal | 8. das Feld |
| 4. der Wald | 9. der Berggasthof |
| 5. der Bergbauernhof | 10. die Straße |

Aufgabe 2:

	früher	heute
Die Leute haben mehr Geld.		X
Es gibt mehr Wiesen und Felder.	X	
Es gibt weniger Wälder.		X
In den Bergen wohnen viele junge Leute.	X	
Es gibt viele Bergbauernhöfe.	X	
Es gibt viele Berggasthöfe.		X
Die Leute leben von der Landwirtschaft.	X	
Die Bauern bauen Kartoffeln und Roggen an.	X	

Aufgabe 3:

a) im Sommer: wandern, reiten (auf dem Pferd, auf dem Esel), Ferien auf dem Bauernhof

b) im Winter: Ski fahren, wandern

Aufgabe 4: Bild 1: heute, Bild 2: früher

Aufgabe 5: siehe Blockdiagramm (Abb. 45)

Aufgabe 6: natürliche Gebiete: Wald, Wiesen, Felder, Bergbauernhöfe; touristische Gebiete: Berggasthäuser, Skianlagen

Aufgabe 7: zelten – Blumen pflücken – Müll wegwerfen – Musik hören oder spielen

14 Evaluation für den zielsprachigen Sachfachunterricht

Die Frage nach der Evaluationspraxis in den Klassen eines Sachfachunterrichts in der L2 wurde bisher nur wenig behandelt. H. J. Vollmer (2002) untersucht sie im Sinne der curricularen Standards, wie sie durch die Schulbehörden vorgeschrieben sind. Er diskutiert vor allem die summative Evaluation sowie die Stellung der Zielsprache.

In diesem Buch haben wir uns bereits mit der Frage nach der Bewertung der Sprachkompetenz auseinandergesetzt, als wir die Fehlerdidaktik (vgl. Kap. 10) und den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Kap. 4.4) diskutiert haben. Dieses Kapitel wird sich überwiegend der formativen Evaluation der zielsprachigen Sachfachkompetenzen widmen. Dabei gehen wir von der Sicht der Lernenden aus und stellen uns die Frage, wie wir deren Lernprozesse unterstützen und ihnen helfen können, sie zu reflektieren und selbst auszuwerten.

Es geht vorerst darum, die vielfältigen Evaluationsverfahren zu situieren, um dann auf die praxisrelevanten Verfahren im zielsprachlichen Sachfachunterricht zu fokussieren.

14.1 Zu erreichende Kompetenzen

- Die Lernenden unterstützen können, damit sie in der Lage sind, sich mit den zur Verfügung stehenden Instrumenten im zielsprachigen Sachfachunterricht fachlich und sprachlich selbst zu evaluieren.
- Verschiedene Methoden für formative Evaluierungen im zielsprachigen Sachfachunterricht anwenden können.
- Qualitätskriterien für summative Evaluierungen berücksichtigen können.

Schlüsselwörter

Arbeitsblatt (mit Selbstkorrektur)

Arbeitsplan

Bezugsnorm bei der Beurteilung:

- individuell

- subjektiv

- kriterial

Erweiterte Lehr- und Lernformen (ELF)

Evaluation:

- formativ

- summativ

- prognostisch/diagnostisch

- produktorientiert

- prozessorientiert

Handlungsorientierung

Kompetenz, Performanz

Lernjournal

14.2 Erste Annäherung

Grundsätzlich ist zwischen Leistungsmessungen auf Klassen-, Schul- oder Lokalebene und großflächig angelegten internationalen oder nationalen Vergleichsstudien - wie es z.B. die PISA-Studie ist- zu unterscheiden, welche den Vertretern der Bildungspolitik zur Steuerung des Bildungswesens dienen und somit systemrelevant sind. Diese verfolgen unterschiedliche Ziele, einerseits pädagogische, förderorientierte oder die einzelnen Lernenden betreffende Ziele, andererseits die Einteilung in Leistungsniveaus. Wenn nun im Schulalltag auch im zweisprachigen Sachfachunterricht die Kompetenzen der Lernenden regelmäßig überprüft werden, kann im Lernfortschritt eine gewisse Kontinuität garantiert werden.

Der Begriff *Kompetenz*, wie er hier verwendet wird, lehnt sich an Klieme an:

Kompetenz ist [...] eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen. (E. Klieme et al. 2003: 72)

Kompetenz an sich vereinigt also alles Wissen und Können einer Person zu einem bestimmten Zeitpunkt. Wie kompetent eine Person in einem gewissen Bereich ist, zeigt sich erst nach der Erbringung der erfragten Leistung oder der Lösung des Problems. Dies nennt man dann *Performanz*. Während Zielsetzungen einen hypothetischen, zukunftsweisenden Charakter haben und eine Erwartungshaltung ausdrücken, weist eine Kompetenz auf eine gegenwärtige Befähigung hin. Ziele sind also der Kompetenz in gewisser Weise vorgelagert.

Handlungsorientierung bedeutet, dass die Lernenden ihr Können und Wissen vermehrt aktiv, d.h. kompetenz- und aufgabenorientiert umsetzen und anwen-

den, damit es nicht zu tragem Wissen wird. Man unterscheidet in Sprachhandlungen und Nicht-Sprachhandlungen.

Im handlungsorientierten Ansatz des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) sind Kompetenzen allgemein

[...] die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen [z.B. Flexibilität, Risikobereitschaft] sowie der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen. [...]

Kommunikative Sprachkompetenzen befähigen Menschen zum Handeln mit Hilfe spezifisch sprachlicher Mittel. (Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2000: 21)

Kompetenz- und Handlungsorientierung sind damit zwei wichtige pädagogische und didaktische Voraussetzungen, die auch den zweisprachigen Sachfachunterricht paradigmatisch verändern. Dieser wird vermehrt differenziert, schülerorientiert und fördert die Schülerautonomie (vgl. E. Mayr, o.J.).

In einem kompetenzorientierten Unterricht hat die *formative Evaluation* einen größeren Stellenwert als die *summative*. Die *summative Beurteilung* findet am Ende eines Lernprozesses oder einer Ausbildungsetappe statt, sie dient häufig der Notengebung und der Zertifizierung.

Die *formative Bewertung* besteht darin, während des laufenden Lernprozesses in regelmäßigen Abständen Informationen über die Kompetenzfortschritte der Lernenden einer Klasse oder eines Individuums aufzunehmen. Damit wird überprüft, ob die mit den Lernenden fixierten Lernziele erreicht worden sind. Die formative Evaluation ermöglicht, die folgenden Unterstützungsmaßnahmen besser zu fokussieren und kann auf diese Weise den Lernprozess regulieren.

Prozessorientierte Evaluation: Wir zählen sie zur formativen Evaluation. Mittels Lernjournalen, des sogenannten Arbeitsplans⁶² (vgl. auch *Europäisches Sprachenportfolio 1* und *2*, Erziehungsdirektorenkonferenz 2008, 2005) und Arbeitsblättern mit Selbstkorrektur werden Lernprozesse individualisiert und von den Lernenden und den Lehrenden kleinschrittig nachvollziehbar. Dies steigert das Lernbewusstsein und die Eigenverantwortung der Lernenden und ermöglicht den Lehrpersonen, allfällige Lernstörungen zu erkennen und gezielt zu beheben.

Der *individuelle Arbeitsplan* (auch 'Arbeitsvertrag' genannt) schlägt ein Raster vor, in welchem die Lernenden die Arbeit (das schulische Lernen, ihre Erkundungen und Untersuchungen usw.), die sie in einer bestimmten Zeitspanne zu erledigen versuchen, festhalten. Sie kreuzen entsprechende Items an, wenn die Arbeit beendet ist. Am Ende der Arbeitsplanzeit evaluieren die Lernenden und

⁶² Er wird in der Diskussion manchmal auch 'Wochenplan' genannt.

die Lehrperson die gelösten Aufgaben. In bestimmten Kompetenzbereichen können die Lernenden ein 'Diplom', eine Art kleine Prüfung ablegen. Die individuellen Fortschritte können in einem persönlichen und/oder einem kollektiven, für alle sichtbaren, Raster festgehalten werden. Der Arbeitsplan berücksichtigt somit den Rhythmus des Einzelnen und dessen individuellen Lernprozess. Der Lernende kann so seinen Lernfortschritt nachvollziehen und sich ggf. auch mit den anderen Lernenden vergleichen (vgl. G. Schlemminger 2012c). Das *Arbeitsblatt* mit Selbstkorrektur: Damit jeder an den Schwierigkeiten arbeiten kann, denen er auf seinem Niveau begegnet, verfügt die Klasse für verschiedene Themengebiete und schulische Kompetenzen über Arbeitsblätter mit Selbstkorrektur (vgl. Kap. 13).

Produktorientierte Evaluationen zeigen den Kompetenzstand der Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt an, meist am Ende einer Unterrichtssequenz oder beim Abschluss eines Themas.

Die *diagnostische Evaluation* bestimmt das früher erreichte Kompetenz- und Leistungsniveau und informiert die Ausbilder und Ausbilderinnen über die Bedürfnisse und den Bedarf der Lernenden. Auf diese Weise hilft sie, den Ausbildungstypus und die Lerninhalte besser auf den Lernenden abstimmen zu können. Sie findet meistens am Anfang eines Ausbildungsgangs statt, kann aber auch am Ende einer formativen Evaluation erfolgen.

Prognostische Evaluationen helfen bei der Entscheidung über die künftige Schullaufbahn der Lernenden.

Die prognostische Beurteilung hat zum Ziel, einen Beitrag für die Einschätzung der Wahrscheinlichkeit eines Lernerfolgs in einer bestimmten künftigen Schule oder einem nachfolgenden Bildungsgang zu leisten. Eine annehmbar verlässliche Prognose kann nur erarbeitet werden, wenn die Bedingungen und Anforderungen der künftigen Bildungsphase oder des Bildungsweges bekannt sind und diese mit den Beurteilungsergebnissen betreffend die bisher erbrachten Leistungen, die erworbenen Fähigkeiten bzw. die individuellen Lernvoraussetzungen verglichen werden können. (U. Vögeli-Mantovani 1999: 56)

Evaluation	diagnostische	formative	summative	prognostische
Testpersonen	Gruppe, Klasse	Individuum	Klasse, Gruppe, große Populationen	Klasse, Gruppe, Individuum
Unterformen		Planarbeit, Lernjournal, Projektarbeit, Arbeitsblätter mit Selbstkorrektur		
Zeitpunkt: im Lernprozess...	vorher: meist am Anfang einer Unterrichtseinheit	während: regelmäßige Messung nach bestimmten Zeitintervallen	am Ende einer Lernperiode	meist am Ende einer Unterrichtseinheit
Bezugsgrößen	soziale oder kriteriale Norm	Individualnorm	soziale oder kriteriale Norm	soziale oder kriteriale Norm
Form der Bewertung	Noten, Ränge, Punkte	schriftlich oder mündlich, kriterial	Noten	Noten, Ränge, Punkte
Verfahren der Beurteilung	standardisierte und informelle Tests	standardisierte und/oder informelle Tests; Selbstevaluation, Reflexion	meist standardisierte Tests	standardisierte und informelle Tests
pädagogische Bedeutung	für Lehrpersonen zur Steuerung des Unterrichts	persönliche Orientierung für die Lernenden	für die Lehrperson Qualitätskontrolle, für die Lernenden abschließende Beurteilung	Mittel für die Selektion, z.B. Zuweisung in weiterführende Schulstufen

Abb. 46: Typen von Evaluation im zielsprachigen Sachfachunterricht (nach U. Vögeli-Mantovani 1999: 78)

Bezugsnormen: Bei der *individualen Bezugsnorm* vergleicht sich eine lernende Person über eine bestimmte Dauer mit sich selbst. Diese kommt vor allem bei der Selbstevaluation vor und kann z.B. in Lerntagebüchern reflektiert werden. Bei der *sozialen Bezugsnorm* wird eine Leistung mit der anderer Lernender verglichen. Diese Bezugsnorm wird am häufigsten angewendet, z.B. um Klassendurchschnitte festzustellen. Die soziale Bezugsnorm kann sehr subjektive Beurteilungen unterstützen und ist von der Norm der sie festlegenden Person abhängig. Die *kriteriale Beurteilung* erfolgt nach von unabhängigen Instanzen festgesetzten Kriterien, Normen oder Standards. Diese Instanzen können regional, national oder international sein. Im Fremdsprachenbereich sind es die Normen des Europäischen Sprachenportfolios. In den Sachfächern stehen Bildungsstandards zur Verfügung. In Abbildung 46 sind die verschiedenen Evaluations-typen noch einmal im Überblick zusammengefasst.

Erweiterte Lehr- und Lernformen (ELF) bezeichnen Methoden, die den Lernenden einen bestimmten Spielraum lassen, wie z.B. Projektarbeit oder Wochenplan. Sie schließen an Forderungen der Reformpädagogik von Anfang des 20. Jahrhunderts an (vgl. K. Reusser et al. 2013; G. Schlemminger 2002, 2003, 2008c).

14.3 Qualitätskriterien für Testformate

Die unter Kapitel 14.2 beschriebenen Begriffe gelten für den Sachfachunterricht sowohl in der Schul- als auch in der Zielsprache. Beim zielsprachigen Sachfachunterricht stellen sich allerdings noch weitere Fragen, z.B. nach dem Verhältnis von Sachfach- und Zielsprachkompetenz, in welcher Sprache getestet werden soll usw. (vgl. Kap. 10.3). Zu diesem ganzen Fragenkomplex gibt es bisher wenig empirische Forschung (vgl. Diehr 2013: 211).

In den meisten bilingualen Unterrichtsmodellen gelten die Bewertungsvorschriften der jeweiligen Institution für den einsprachigen Sachfachunterricht. Im Schulalltag stellt sich eine gewisse Routine ein, die es sich lohnt, gelegentlich zu überprüfen. Wir stellen zu diesem Zweck verschiedene Raster vor, mit denen sich die eigenen Testformate auf Vollständigkeit und Adäquatheit hin überprüfen lassen.

		ja	nein
Form	Vollständigkeit der Angaben Name des/der Prüfenden, Name des Schülers/der Schülerin, Klasse, Ort, Datum, Fach genügend Platz für die Antworten		
Inhalt	Steht das Thema im Titel?		
	Wird angegeben, ob es sich um eine summative oder formative Beurteilung handelt?		
	Werden die zu prüfenden Kompetenzen benannt?		
	Werden die angegebenen Ziele und Kompetenzen geprüft und keine anderen?		
Sprache/n	Ist angegeben, in welcher Sprache, in welchen Sprachen man wann antworten soll?		
	Ist angegeben, ob man Hilfsmittel verwenden darf und welche?		
Form der Aufgabenstellung	Eindeutigkeit der Fragestellung, einfache, klare Formulierung, kompetenzorientierte Aufgabenstellung		
	Angaben zur geforderten Antwortstruktur		
	Ansteigen des Schwierigkeitsgrades der Aufgaben von leicht zu mittel zu schwierig?		
	Leseverstehen: Ist die Textmenge und der Schwierigkeitsgrad an den Sprachstand der Lernenden angepasst?		
Antworten, Beurteilung und Korrektur	Punkttransparenz (Anzahl Punkte pro Aufgabe, Skala)		
	Ist die Produktionsmenge (Schreiben in Sätzen) an den Sprachstand der Lernenden angepasst?		
	Im Falle einer zielsprachlichen Korrektur durch die Lehrperson: entspricht sie einem den Lernenden bekannten Raster?		
	Geben gute sprachliche Leistungen Zusatzpunkte?		
Reflexion nach dem Test	Erhalten die Lernenden sachfachliche und sprachliche Korrekturhilfen?		
	Analysieren die Schüler/innen ihre Lernstrategien allein, in Partner- oder Gruppenarbeit?		
	Halten sie ihre Erkenntnisse in ihrem Lernjournal fest?		

Abb. 47: Kriterien zur Prüfung der Testqualität im zielsprachigen Sachfachunterricht
Als Hilfe für die Erstellung von Prüfungsaufgaben wird zusätzlich eine Aufgabentypologie vorgestellt, die es erlaubt, im zielsprachigen Sachfachunterricht je nach Sprachstand der Lernenden und kognitivem Schwierigkeitsgrad einen Test zu erstellen.

Art der Abfrage	Fähigkeiten, kognitive Strategien sprachlich auf dem CALP Niveau
Fragen und Aufgabenstellungen bei noch geringer Sprachkompetenz	
Entscheidungsfragen ja/nein, richtig/falsch Antworten	zwischen zwei oder mehreren Möglichkeiten entscheiden
Multiple choice	aus mehreren Möglichkeiten die passende auswählen
geschlossene Wissensfragen, 1-Wort-Antworten, Kreuzworträtsel	deklaratives Wissen abrufen
Zeichnungen	anschreiben, deklaratives Wissen abrufen
Modelle	herstellen, prozedurale Kenntnisse abrufen
Mengenangaben	schätzen, prognostizieren
Zeitepoche	schätzen
Stichwörter	in eine richtige Reihenfolge bringen, ordnen
Puzzle	diskriminieren, visuell vernetzen
Aussagen, Bilder usw. zuordnen	entscheiden, vernetzen
Mind map, Cluster	klassifizieren, kreieren
Bilder einer Handlung	zuordnen, in eine logische Reihenfolge bringen
mehrsprachiges Vokabular	erstellen, übersetzen
Fragen und Aufgabenstellungen bei stärker entwickelter Sprachkompetenz	
textrelevante Stellen erkennen	unterstreichen, hierarchisieren
Cloze Tests, Lücken	schließen, Kenntnisse abrufen Zusammenhänge herstellen
Textabschnitte kennzeichnen	passende Titel geben, zusammenfassen, kürzen
Informationen herausfinden	gewichten, vergleichen, beurteilen, begründen, ableiten
Begriffe herausfinden	definieren, erklären
mehrere Lösungsvorschläge	planen, vorhersagen, machen
Tabellen und Diagramme	zeichnen, illustrieren
Phänomene	erklären, interpretieren
Probleme	erfinden, lösen
Merkmale	beobachten beschreiben
Textsorten	erkennen, ändern, transformieren, umwandeln
Experiment	beschreiben, Hypothese äußern, Vermutungen aufstellen
Geschichtliche Ereignisse	interpretieren, in der Zeit situieren

Abb. 48: Aufgabentypologie

Aufgabe

- Analysieren und beurteilen Sie das Testblatt „Die Berglandschaft“ (Kap. 13.4, Abb. 44) nach obigen Kriterien (Abb. 47 und 48) und prüfen Sie es auf seine Eignung als Test.
- Wie ließe sich dieser Test verbessern?

14.4 Unterrichtspraxis: formative und summative Evaluation

Einige Methoden der Erweiterten Lehr- und Lernformen (ELF) wie das Lernjournal und die Planarbeit sind besonders geeignet, um den Lernenden auch in zweisprachigen Klassen optimale Lernbedingungen anzubieten. Damit sollen sie vermehrt selbstbestimmt und eigenverantwortlich, ihrem individuellen sachfachlichen und zielsprachlichen Niveau entsprechend im Klassenverband und in Gruppen handeln können.

14.4.1 Das Lernjournal im zielsprachigen Sachfachunterricht

Das selbst gestaltete oder formal vorgegebene Lernjournal kann die Lernenden in ihrem fachlichen und sprachlichen Lern- und Arbeitsprozess wie ein Tagebuch begleiten. Die Einträge werden von den Lernenden selbstständig gemacht (siehe Beispiele in Abb. 49 und 50). Die Lehrperson zeigt vorgängig ggf. verschiedene Möglichkeiten und Regeln der Darstellung anschaulich auf. Je nach Sprachkompetenz kann das Lernjournal in der Schulsprache und/oder in der Zielsprache verfasst werden.

Das Lernjournal dient zur Reflexion, der Selbst- und Fremdbeurteilung. Die Lernenden werden einsehen, dass die Einträge nur etwas nützen, wenn sie ernsthaft gemacht werden. Ob die Arbeit mit dem Lernjournal ertragreich ausfällt, hängt wesentlich von der positiven Haltung der Lehrkraft ab. Erfahrungsgemäß betrachten die Schüler und Schülerinnen ihr Lernjournal als etwas sehr Persönliches, das sie schätzen und ordentlich führen: Die Lernenden denken vermehrt und bewusster über ihre Lernwege nach, formulieren Begründungen für gute und misslungene Resultate, halten dies und die Konsequenzen daraus schriftlich fest, was für sie den Verbindlichkeitsgrad erhöht und eine Kontinuität garantiert. Sie lernen, die eigenen Kompetenzen realistisch einzuschätzen und laufen weniger Gefahr, sich zu über- oder zu unterschätzen (vgl. O. Stern et al. 1999: 264).

Der fachliche und sprachliche Fortschritt wird notenunabhängig dokumentiert, was den Lernenden auch eine gewisse Unabhängigkeit und Distanz von der Fremdbeurteilung gibt. Sie können z.B. sehen, dass eine schlechte Note in ei-

nem Fach über Jahre hinweg nicht bedeutet, dass sie immer auf demselben Niveau stehen bleiben, sondern auch Fortschritte machen, die aber den steigenden Anforderungen entsprechend (noch) nicht genügen.

Ich habe den jeweiligen Text sorgfältig durchgelesen und habe versucht, ihn so gut wie möglich zu verstehen. Dann habe ich auf dem Zusatzblatt nachgeschaut welche Informationen ich herausholen musste. Schliesslich habe ich den Text nochmals gelesen und fortwährend die Informationen herausgeschrieben. Ich fand die ersten 3 Texte einfacher zu verstehen als die 3 letzten. 2 der Informationen habe ich nicht gefunden, und bei einer dritten, bin ich mir nicht sicher ob sie stimmt.

Abb. 49: Schülereintrag zu Leseverstehensstrategien und Einschätzung des Schwierigkeitsgrades von Texten (vgl. C. Le Pape Racine 2000: 143)

Das Lernjournal hilft dem Lehrer oder der Lehrerin, die Jugendlichen und deren Entwicklung besser kennenzulernen. Am Anfang ist es empfehlenswert, dass die Lehrkraft die Lernjournale periodisch einsieht und einen mündlichen oder schriftlichen Kommentar dazu gibt. Mit der Zeit übernehmen die Lernenden die Verantwortung selbst.

Diskussion

„Das Tagebuch, noch ein zusätzliches Hilfsmittel!“ werden einige sagen. Wenn die Lehrperson nur wenige Stunden pro Woche in der Klasse unterrichtet, besteht die Gefahr, dieses Werkzeug als überflüssig anzusehen, da es, so der Eindruck, Zeit für das sachfachliche Lernen wegnehme⁶³.

Das Tagebuch sollte, wenn möglich, den Rahmen eines einzigen Unterrichtsfachs überschreiten, denn die Reflexion über den eigenen Lernprozess ist transdisziplinär. Es ermöglicht ein Nachdenken über die individuellen Weisen des Lernens, über die Repräsentation des Sachfachs, über die Schwierigkeiten, usw. Es kann so einen Austausch zwischen den Lernenden und der Lehrperson schaffen.

⁶³ G. Sedeqi (2006) und G. Schlemminger (2008b) haben dieses Phänomen im Zusammenhang mit der Einführung des Portfolios im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule aufgezeigt.

fen. Um eine Überschneidung mit den fachlichen Klassenaktivitäten zu vermeiden, ist es wichtig, den Ort und die Zeit für diese reflexive Arbeit mit den Akteuren zu finden.

6 Monate Lernjournal

Ich finde die Idee mit dem Lernjournal grossartig. Warum, weiss ich selber nicht so genau. Am liebsten wäre es mir, das Lernjournal wäre auch für alle anderen Fächer da.

Da wir im Lernjournal auch Fragebuchauftragungen machen dürfen, ist dieses Heft etwas sehr persönliches für mich. Ich finde es sehr gut, dass wir unsere persönl. Meinung über den Schulstoff schriftlich mitteilen dürfen. In den mathematischen Fächern erkundigt man sich keiner, ob wir gut lernen können, wenn wir nach der Art des Lehrers lernen.

Ich hoffe, dass wir das Lernjournal weiter führen dürfen.

Abb. 50: Reflexion über das Lernjournal (vgl. C. Le Pape Racine 2000: 143)

14.4.2 Die Planarbeit: Wochenplan, Arbeitsplan

Planarbeit gehört zu den Erweiterten Lehr- und Lernformen (ELF), die einem differenzierenden, schülerzentrierten Unterricht förderlich sind. Ursprünglich wurden freiere Unterrichtsformen wie auch Projekt- und Werkstattunterricht bereits zur Zeit der Reformpädagogik (u.a. M. Montessori, C. Freinet) eingeführt. Unter Planarbeit versteht man die mehr oder weniger selbstständige Erarbeitung oder Vertiefung eines Lerngegenstandes innerhalb einer bestimmten Zeit, wobei die Typen von Lernaktivitäten von der Lehrperson schriftlich vorgegeben werden. Diese können niveaudifferenziert sein oder sogar individuell abgestimmte Aufgaben enthalten. Die Planarbeit kann mit relativ wenigen Teilelementen über eine kurze Dauer beginnen, die nach Gewöhnung der Lernenden sukzessive verlängert wird.

Die Planarbeit ermöglicht das selbstorganisierte Lernen mit teilweise eigenen Lernwegen, Strategien und vor allem in einem eigenen Zeithrhythmus. Die prozessorientierte Planarbeit eignet sich gut für eine punktuell individuelle Begleitung durch die Lehrperson und für Lernstandsdiagnosen. Zu diesem Zweck

können die Schülerinnen und Schüler ein sogenanntes Lauf- oder Aufgabenblatt erhalten, auf dem die zu erledigenden Aufgaben und die zu erreichenden Kompetenzen stehen. Die Lehrperson hat damit auch den Überblick über den Stand der Arbeiten.

Wochenplan „Algebra und Geometrie“

Name:	Vom	bis zum
Farbcode: grün: gemacht und richtig / gelb: richtig gemacht mit Hilfe / orange: gemacht, aber nicht richtig / rot: nicht gemacht		
Arbeit zu Hause		Code
Ich habe gelöst	die persönlichen Notizen Nr. im Übungsheft	
	die obligatorischen Algebraaufgaben	
	die obligatorischen Geometrieaufgaben	
Ich habe aufgeschrieben	die Definitionen in der Geometrie, sie selbst verglichen und korrigiert	
	die Definitionen in der Algebra, sie selbst verglichen und korrigiert	
Arbeit in der Klasse		
Ich habe gelöst	die Arbeitsblätter Nr.	
	die Textaufgaben Serie C	
	die Textaufgaben Serie D	
Arbeitshaltung		
Ich war in der Lage,	mein Material immer vollständig dabei zu haben.	
	mit meinen Kamerad-/innen bei Bedarf gut zusammenzuarbeiten.	
	mich im Unterricht aktiv zu beteiligen.	
	auch selbstständig zu arbeiten.	
Selbsteinschätzung		
Ich bin mit meiner Arbeit und meinem Einsatz zufrieden: sehr – teilweise – gar nicht		
Ich habe folgende Sachfachkompetenzen erreicht:		
Ich kann (gemäß Lehrplan):		
Ich habe in der deutschen Sprache folgende fachspezifische Begriffe gelernt:		
Bemerkungen meines Lehrers/meiner Lehrerin:		

Abb. 51: Wochenplan 7. Klasse, Mathematik (in: J. et E. Lèmetry 1997: 7, übersetzt von C. Le Pape Racine)

Aufgabe

Wir haben einen Wochenplan in Algebra und Geometrie ausgewählt (siehe Abb. 51). Er ist in der 7. Klasse des deutschsprachigen Sachfachunterrichts (Aufgabenblatt Algebra und Geometrie), 3. Jahr DaF, benutzt worden.

Der Leser/die Leserin wird gebeten, für die Analyse des Arbeitsplans folgende Fragen zu bearbeiten:

- Welche Bestandteile hat dieser Wochenplan?
- Wie helfen diese Bestandteile, damit die Lernenden ihre Fortschritte verfolgen können? Wie werden sie dazu angeleitet, sich selbst zu evaluieren?
- Wo ist der Platz der richtigen Antwort, d.h. der guten Lösung?
- Wo ist der Platz der summativen Evaluation (d.h. der Beurteilung)?
- Welches sind die pädagogischen Vor- und die Nachteile dieses Wochenplans?

Diskussion

Es gibt zahlreiche Klassen, die Arbeitspläne benutzen und dies in einem klaren pädagogischen Rahmen, wie z.B. die Freinet-Pädagogik¹ oder die Jena-Plan-Schulen (nach Peter Petersen). Man findet sie teilweise auch in Bildungs- und Lehrplänen in Deutschland. In der Schweiz wurden sie in den Schulanweisungen von zahlreichen Kantonen unter dem Begriff ‚Wochenplan‘ integriert.

Allerdings deckt der Wochenplan sehr unterschiedliche Realitäten ab. Bei gewissen Lehrpersonen steht er im Zentrum des Klassenlebens. Bei anderen ist er ein Führungselement einer oder mehrerer definierter Zeitfenster, der sogenannten Wochenplanarbeit, der Einzelarbeitsphase usw., die wöchentlich, monatlich, vierteljährlich... sein kann.

Auch die Bezeichnungen dieses pädagogischen Hilfsmittels variieren zwischen ‚Arbeitsplan‘, ‚Wochenplan‘, ‚Arbeitsvertrag‘... Diese Begriffe sind nicht unbedingt deckungsgleich².

Bei der Verwaltung eines Arbeitsplans (im zielsprachigen Sachfachunterricht) trifft man auf im Folgenden dargestellte Herausforderungen.

- Gestaltung des Arbeitsplans:
Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Lernenden häufig noch nicht in der Lage sind, ihren Lernprozess autonom zu gestalten. Der Arbeitsplan sollte daher leicht verständlich und übersichtlich sein, damit der/die Lernende ihn auch sofort benutzen kann. Die gestellten Aufgaben sollten sich nicht

¹ Siehe C. Freinet (1968); L. Bruliard / G. Schlemminger (1996).

² H. Przesmycki (1994) schlägt davon verschiedene Typen vor. Speziell für den Sekundarunterricht siehe D. Vaupel (1995).

nur auf die Hausaufgaben und die üblichen Lernaufgaben beschränken, sondern auch soziale Kompetenzen und die anderen Aktivitäten in der Klasse mit einbeziehen.

Hierbei finden nicht nur die reinen Übungen ihren Platz, sondern auch die Elemente der freieren Arbeit (oder ‚Freiarbeit‘), wie Projekte, Präsentationen, freie Texte usw.

Im Arbeitsplan sollte auch die ‚mündliche Beteiligung‘ Eingang finden, um die Mündlichkeit entsprechend aufzuwerten und zu fördern (vgl. dazu auch Wallenhorst 2013). Es empfiehlt sich des Weiteren zwischen Kompetenzen und Haltungen und Einstellungen zu unterscheiden.

Um der Heterogenität in der Klasse gerecht zu werden, ist es sinnvoll, den Arbeitsplan bei Bedarf auf die einzelnen Lernenden zuzuschneiden. Die Lehrperson kann einzelne Lernende während der Lektion unterstützen, während die anderen ihren unterschiedlichen Aktivitäten nachgehen.

- Die Dauer des Arbeitsplans:

Die Dauer muss den Fähigkeiten der Lernenden entsprechen, ihren Arbeitseinsatz voraussehen und zu planen. Auf der Sekundarstufe 1 sind es meistens drei bis vier Wochen (wohl wissend, dass die Lernenden auch noch Tagesaufgaben in anderen Fächern zu erfüllen haben); in der Grundschule ist mit einer bis zwei Wochen zu planen.

- Differenzierende Aufgabenstellungen:

Es ist ratsam, für eher langsam arbeitende Lernende ein Minimum an zu erledigenden Aufträgen zu stellen und Zusatzaufgaben für rascher Arbeitende. Es geht darum, die Lernenden nach ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fordern und zu fördern. Die Begleitung des Arbeitsplans muss aber auch zeitlich für die Lehrperson leistbar sein. Ein realistischer Arbeitsplan zeichnet sich durch seine Einfachheit aus. Die Idee, für die Erfüllung von Arbeitsaufgaben einen Farbcode zu benützen, hilft bei der Berücksichtigung der Arbeitsqualität.

- Die Benotung:

In den europäischen Schulsystemen werden die Fortschritte der Lernenden benotet. Es stellt sich nun die Frage, ob der Wochenplan in das Notensystem einbezogen werden soll oder nicht¹. Die Notengebung gehört zur summativen Beurteilung, der Arbeitsplan zur formativen. Jede Lehrperson muss daher selbst entscheiden, ob sie die Kompetenz, selbstständig arbeiten zu können, benoten will oder nicht. Aus einem pädagogischen Standpunkt heraus und aus Sicht der professionellen Ethik wäre es angebracht,

¹ Zur Benotung im zielsprachigen Sachfachunterricht auf der Primarstufe siehe auch U. Massler (2010).

den Arbeitsplan in die obligatorische Benotung mit einzuschließen. Ein erfüllter Arbeitsplan, unabhängig von den in jedem Lernprozess auftretenden Fehlern, ist immer hochwertig positiv zu werten. Denn es geht darum, die Kompetenz des autonomen Arbeitens, die Sozialkompetenz und die individuelle Arbeitsweise zu würdigen.

- Die Bürokratisierung

Lehrpersonen haben manchmal die Tendenz, alles kontrollieren zu müssen – mit den besten Absichten, aber mit dem Risiko, viel wertvolle Unterrichtszeit mit der Verwaltung von Unterlagen zu verlieren. Selbstvertrauen und Vertrauen in die Lernenden sowie ein pädagogischer Elan bleiben eine wichtige Qualität und Quelle, um die Berufsmotivation und eine gewisse Gelassenheit zu bewahren.

14.5 Leistungsmessungen in der Praxis

Wir stellen mit dem folgenden Text einen Vorschlag von K. Vonderau (2010) für den zielsprachigen Sachfachunterricht im Gymnasium vor.

K. Vonderau (2010, 11-12): Elemente einer Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht.

[...] In Bayern erfolgt die Leistungserhebung auf Wunsch der Schülerinnen und Schüler in der Fremdsprache oder auf Deutsch. Die Unterrichtserfahrung zeigt allerdings, dass bei Inhalten und Kompetenzen, die in der Fremdsprache unterrichtet wurden, die Schülerinnen und Schüler in der Regel auch in den Leistungserhebungen die fremdsprachige Bearbeitung bevorzugen. Die Bewertung soll ausschließlich auf der fachlichen Leistung im Sachfach beruhen. Angesichts der oben beschriebenen praktischen Probleme bei der Umsetzung dieser Vorgabe sollten mit den Schülerinnen und Schülern klare Vereinbarungen getroffen werden für den erwünschten und in der Praxis gängigen Fall, dass sie die Fremdsprache als Sprache der Leistungserhebung wählen [...]

Auch das Phänomen des codeswitching [...] sollte mit den Schülerinnen und Schülern besprochen und geregelt sein. Wahlloses „language-hopping“ ist weder in mündlichen noch in schriftlichen Leistungserhebungen akzeptabel, da dann weder eine Leistung in der Muttersprache noch in der Fremdsprache erbracht wird. Lehrkraft und Lernende sollten eine Regel aushandeln [...] In schriftlichen Leistungserhebungen sollte innerhalb einer Antwort durchgängig eine Sprache verwendet werden, schon allein deshalb, weil stilistische Inkohärenzen zu vermeiden sind.

Die Praxis zeigt, dass viele Schülerinnen und Schüler ihre sprachliche Leistungsfähigkeit und ihren Ehrgeiz deutlich steigern können, wenn die Lehrkraft mit Laissez-faire zurückhaltend ist. Eine verstärkende Wirkung könnte man erreichen, wenn gute sprachliche Leistungen zur Aufwertung der Gesamtleistung führen würden. Auch im Hinblick auf die berufliche Verwertbarkeit wäre eine bezüglich der sprachlichen Leistung differenzierte Teilnahmebestätigung als Zertifikat wünschenswert.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass im Anfangsunterricht die Schaffung der 'angstfreien Zone' wichtig und positiv ist, mit zunehmender bilingualer Erfahrung der Schülerinnen und Schüler aber auch die Leistungserhebungen im Zielsprachigen Sachfachunterricht Routine werden. Tatsächlich wäre die Beurteilung von Inhalt und Sprache und eine daraus resultierende, auf den Inhalten beruhende Sachfach-Note sowie eine zusätzliche Fremdsprachen-Bewertung, z. B. in Form eines qualifizierten Worturteils wünschenswert. Letztere könnte pädagogisch so formuliert werden, dass keine Abwertung besteht und so keine Entmutigung droht, beispielsweise:

Im sprachlichen Bereich besteht noch erhebliches Verbesserungspotential.

Die sprachliche Umsetzung ist angemessen.

Die sprachliche Umsetzung ist gut.

Die sprachliche Umsetzung ist sehr gut.

Mit einer derartig differenzierten Bewertung würde man dem Primat des Sachfaches gerecht, da die Ziffernnote nur die fachliche Leistung bewertet, könnte aber gleichzeitig die sprachliche Leistung honorieren bzw. kommentieren.

Auf fachdidaktischer Ebene erscheint eine zumindest anteilige Bewertung der mündlichen Schülerleistungen unter bestimmten Bedingungen sinnvoll. Schulrechtlich gesehen ist die Bewertung von fremdsprachlichen mündlichen Leistungen im Sachfach jedoch in mancherlei Hinsicht problematisch, weshalb in Bayern an der alleinigen Bewertung der Sachfachleistung festgehalten wird.

Diskussion

Das Beispiel aus Bayern zeigt, dass die Regelungen bei Prüfungen im zielsprachigen Sachfachunterricht je nach Projektbedingungen und rechtlichen Grundlagen im entsprechenden Land unterschiedlich gehandhabt werden und zwischen den verantwortlichen Lehrpersonen und auch mit den Lernenden selber ausgehandelt werden können. Es zeigt auch, dass in der Regel die Lernenden nicht den einfachsten Weg suchen. Die Modalitäten können im Laufe der Zeit mit zunehmenden Kenntnissen der Fachsprache verändert, weiter entwickelt und die Ansprüche erhöht werden.

14.6 Weiterführende Literatur

- E. Blum / H.-J. Blum (2006): *Der Klassenrat*.
- R. Grotjahn / K. Kleppin (2013): *Prüfen, Testen und Evaluieren*.
- G. Schlemminger (2012c): „Le plan de travail – pädagogische Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht“.
- O. Stern (1999): „Arbeit mit Lernjournalen“.
- C. Le Pape Racine (2007): „Integrierte Sprachendidaktik. Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg“.
- E. Jansen O'Dwyer (2007, 89-101) „Prüfungen, Lernkontrollen, non-punishing tests, Noten“.
- G. Schlemminger (2012c): „Le plan de travail – pädagogische Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht“.
- O. Stern (1999): „Arbeit mit Lernjournalen“.
- W. Zydatiß (2004a): „Einleitung: Kompetenzerwerb im Bilingualen Unterricht“.