



Lesen und Schreiben im Fachunterricht

Unterrichtsbausteine zur Sprachbildung

Lesen und Schreiben im Fachunterricht

Unterrichtsbausteine zur Sprachbildung

Autorinnen und Autoren: Renato Albustin, Dr. Gisela Beste, Ralf Böhlemann, Dr. Erkan Gürsoy, Christina Haase, Steffen Hanke, Kerstin Hetmann, Dr. Sophia Kulick, Christian Mätschke, Bernd Plambeck, Dr. Jörg-Ulrich Rauhut, Mike Reblin, Judith Schäfer, Dr. Ilona Siehr, Steffen Tschakert, Silvio Wende, Thomas Zehrer, Katrin Zscheile

Impressum

Herausgeber:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Tel.: 03378 209 - 0

Fax: 03378 209 - 149

www.lisum.berlin-brandenburg.de

Autorinnen und Autoren: Renato Albustin, Dr. Gisela Beste, Ralf Böhlemann, Dr. Erkan Gürsoy, Christina Haase, Steffen Hanke, Kerstin Hetmann, Dr. Sophia Kulick, Christian Mätschke, Bernd Plambeck, Dr. Jörg-Ulrich Rauhut, Mike Reblin, Judith Schäfer, Dr. Ilona Siehr, Steffen Tschakert, Silvio Wende, Thomas Zehrer, Katrin Zscheile

Wir bedanken uns für die engagierte Unterstützung.

Redaktion: Dr. Uwe Besch, Dr. Ilona Siehr, Thomas Zehrer

Gestaltung: LISUM und Anne Völkel

Satz: LISUM

Titelbild: Alexis Brown, 2016. Students learning together, freie unplash-Lizenz. Verfügbar unter: <https://unsplash.com/photos/omeaHbEFIN4>, Zugriff am: 21.5.2021

Bildnachweise: siehe Einzelbeiträge

ISBN 978-3-944541-77-8

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Ludwigsfelde 2021

Genderdisclaimer

Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für alle Geschlechter: männlich, weiblich und divers (m/w/d).

Soweit nicht abweichend gekennzeichnet zur Nachnutzung freigegeben unter der Creative Commons Lizenz cc by 4.0 zu finden unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Alle Internetquellen, die in der Handreichung genannt werden, wurden am 26.03.2021 zuletzt geprüft.

Inhalt

WAS BIETEN DIE UNTERRICHTSBAUSTEINE?	4
1 VERSCHRÄNKUNG VON FACHLICHEM UND SPRACHLICHEM LERNEN	6
2 AUSGEWÄHLTE SPRACHSENSIBLE METHODEN FÜR DEN FACHUNTERRICHT	11
3 BEITRÄGE DES FACHUNTERRICHTS ZUR ENTWICKLUNG DER SPRACHKOMPETENZ.....	15
3.1 Anliegen	15
3.2 Umsetzung der Grundidee des Modells vom Lehr-/Lernzyklus im Fachunterricht	16
3.3 Entwicklung der Lesekompetenz im Fachunterricht	17
3.4 Entwicklung der Schreibkompetenz im Fachunterricht	18
3.5 Sprachentwicklung im mündlichen Bereich	19
4 KORREKTUR UND BEWERTUNG DER ORTHOGRAFIELEISTUNGEN IN ALLEN UNTERRICHTSFÄCHERN UND JAHRGANGSSTUFEN DER SEKUNDARSTUFE I	20
4.1 Verfahren der Korrektur und Bewertung	20
4.2 Exemplarische Einschätzung und Korrektur eines Schüler*innentextes in einer Lernerfolgskontrolle	24
4.3 Hinweise für die Arbeit in der Schule	27
LITERATUR, LINKS UND EMPFEHLUNGEN	28

WAS BIETEN DIE UNTERRICHTSBAUSTEINE?

Sehr geehrte Leserinnen und Leser, liebe Kolleginnen und Kollegen,

mit den vorliegenden Unterrichtsbausteinen erhalten Sie Informationen und Anregungen zur Weiterentwicklung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Lesen und Schreiben in allen Fächern.

Im Lesen und Schreiben manifestieren sich die bildungssprachlichen Kompetenzen, die der Schlüssel für die Teilhabe und Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und für die persönliche Entwicklung sind. Jede demokratisch organisierte Gesellschaft muss sich daran messen lassen, wie sie es allen ermöglicht, am öffentlichen Leben zu partizipieren: eigene Meinungen und Argumente zu formulieren, mitzudiskutieren und Vorschläge für die Gestaltung von Gegenwart und Zukunft einzubringen. Selbst passive Beobachtung ist ohne ausreichende sprachliche Fähigkeiten nur schwer zu erreichen.

Bildungssprachliche Kompetenzen unterscheiden sich von der Alltags- und Umgangssprache durch ihre konzeptionelle Schriftlichkeit: d. h. durch Nominalstil und Fachtermini sowie komplexe Satzgefüge. Bildungssprachliche Kompetenzen werden in der Vorschulzeit angelegt und im Unterricht ausgebaut sowie gefestigt. Sie bilden die Grundlage für den lebenslangen Erwerb von Erkenntnissen, die Repräsentationen von Wissensbeständen sowie die Urteilsbildung und die Fähigkeit zur Meinungsäußerung.

Alle an schulischer Bildung beteiligten Personen und Institutionen sind gefordert, ihren Beitrag zur Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenzen zu leisten. Ihnen obliegt eine spezielle Aufgabe. Sie ergänzen sich und bauen aufeinander auf. So nutzt der Fachunterricht vor allem ab der Sekundarstufe I die im Deutschunterricht angelegten und in allen Sachfächern weiterentwickelten Kompetenzen im Lesen und Schreiben. Damit leistet der Fachunterricht seinen eigenen, unverwechselbaren Beitrag zur Entwicklung der schriftsprachlichen Kompetenzen und somit bei der Formung der Bildungssprache.

Dieser herausgehobenen Position wird der im Schuljahr 2017/2018 in Kraft gesetzte **Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10** in seiner Struktur und inhaltlichen Schwerpunktsetzung gerecht. Die Sprachbildung steht an exponierter Stelle im Teil B. Hier werden Kompetenzbereiche und Standards ausgewiesen und Operatoren benannt, die in allen Fächern zur Anwendung kommen. So werden fachliche und fachübergreifende Absprachen erleichtert und gemeinsame Zielsetzungen im Sinne der Lernenden gefördert. Erfolge bei der Entwicklung der Kompetenzen im Lesen und Schreiben strahlen auf das fachliche Lernen aus und lassen es davon profitieren.

Ergänzend dazu gibt das **5-Punkte-Programm des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport (MBS) des Landes Brandenburg** zur Weiterentwicklung der Kompetenzen im Lesen und Schreiben den Rahmen vor, in welchem Umfang und unter welchen Schwerpunktsetzungen der Fachunterricht seinen eigenen Beitrag zur Sprachentwicklung leisten kann: z. B. durch die Einbeziehung der sprachlichen Qualität von schriftlichen Klassenarbeiten und Lernerfolgskontrollen in die Bewertung und durch die Bestimmung von verbindlichen Lernzeiten für die Förderung der schriftsprachlichen Kompetenzen.

In dieser Handreichung werden Ihnen **Unterrichtsbausteine für verschiedene Fächer** vorgestellt, die all diese Impulse gezielt aufnehmen und an Erfahrungen der Fachlehrkräfte ebenso wie an die jüngsten Diskussionen in der jeweiligen Fachdidaktik anknüpfen.

Das **einleitende Kapitel** stellt den engen Zusammenhang von fachlichem und sprachlichem Lernen und damit die Bedeutung der bildungssprachlichen Kompetenzen für das erfolgreiche Lernen in allen Fächern dar. Modellhaft wird ein **Lehr-/Lernzyklus** präsentiert, der systematisch und situativ ein Wissen über Genres und Diskurse in den Fächern aufbaut. Auf diese Weise wird es den Schülerinnen und Schülern schrittweise ermöglicht, sich die fachspezifischen sprachlichen Wendungen und Textarten lesend und schreibend anzueignen.

Mit Bezug auf den im Kapitel 1 vorgestellten Lehr-/Lernzyklus folgt in Kapitel 2 eine **Zusammenstellung von Unterrichtsmethoden**, die fachliches und sprachliches Lernen verschränken und zur Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenzen beitragen. Der Einblick in die Vielfalt von Aufgabenformaten zur Förderung von Lese- und Schreibaktivitäten soll die Fachlehrkräfte dazu anregen, ihre Arbeitsaufträge für die von ihnen unterrichteten Klassen im Hinblick auf sprachliche Lerngelegenheiten zu überprüfen und zu optimieren.

Im Mittelpunkt der Handreichung folgen dann in Kapitel 3 die **fachbezogenen Beispiele**. Dabei handelt es sich um unterschiedlich umfangreiche Aufgaben zur Entwicklung der Kompetenzen im Lesen und Schreiben im Fachunterricht. Sie sind sowohl als Komplexaufgabe, die sich über eine längere Sequenz hinzieht, geplant als auch als Einzelaufgabe innerhalb eines Themas. Dabei ist keine der vorgestellten Methoden nur auf ein Unterrichtsfach zugeschnitten. Die Beispiele sind übertragbar bzw. abwandelbar. Für die Schülerinnen und Schüler sollte der Transfer immer verdeutlicht werden, damit sie in die Lage versetzt werden, auch selbstständig auf eigene Strategien und eigenes Methodenwissen zurückzugreifen. Anhand einer konkreten Fachaufgabe werden einleitend die Methode, das anzustrebende Unterrichtsetting und der Bezug zum Rahmenplan beschrieben. Es folgen die speziellen Materialien mit ausformulierten Arbeitsaufträgen.

Das 5-Punkte-Programm macht auch darauf aufmerksam, dass die Fachlehrkräfte **schriftsprachliche Leistungen kontrollieren, korrigieren und bewerten** sollen. Deshalb wird im Kapitel 4 beispielhaft die Korrektur einer Schülerantwort aus dem Fach Geschichte vorgestellt. Sie soll Anregungen geben, wie die Forderungen im Fachunterricht beachtet und umgesetzt werden können. Zur Vereinheitlichung und Orientierung an den Besonderheiten des jeweiligen Sachfachs sind innerhalb der Fachkonferenz und Schule entsprechende Absprachen und Beschlüsse unerlässlich.

Abschließend sei an dieser Stelle den Autorinnen und Autoren herzlich gedankt für ihre Ideen und die Erprobung im eigenen Unterricht. Allen darauf zurückgreifenden Fachlehrkräften wünschen wir viel Erfolg und Freude bei der Umsetzung.

Renato Albustin

Leiter der Abteilung Unterrichtsentwicklung Sekundarstufe I/II

1 VERSCHRÄNKUNG VON FACHLICHEM UND SPRACHLICHEM LERNEN

Dr. Erkan Gürsoy

Der Autor ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Duisburg-Essen. Ihm obliegt die Leitung von „ProDaZ-Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“.

Lehrkräfte sind schon lange nicht mehr einfach Vermittlerinnen und Vermittler von Fachinhalten. Sie erhalten in der modernen Gesellschaft neue Aufgaben, die sie in ihren Unterrichts- und Schul-alltag einpflegen. Eine zentrale Aufgabe ist u. a. die verstärkte Berücksichtigung von sprachlichem Lernen im Unterricht, insbesondere dem Lesen und Schreiben. Doch gibt es hier nicht schon genug Angebote für diejenigen, die eine Sprachvermittlung benötigen? Beispielsweise könnte doch im Deutschunterricht die Vermittlung erfolgen – oder in Willkommensklassen mit neuzugewanderten Schülerinnen und Schülern. Muss man als Fachlehrkraft (z. B. in naturwissenschaftlichen oder gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, in Mathematik, Sport, Musik usw.) sprachliches Lernen initiieren und Lesen und Schreiben trainieren? Diese Fragen sind durchaus berechtigt, wenn man bedenkt, dass es in Deutschland eine lange Tradition gibt, Sprachfächer von sogenannten „nicht-sprachlichen“ Fächern abzugrenzen. Diese Trennung ist aber – berücksichtigt man die Fachsprache und Expertenkommunikation in den einzelnen Disziplinen – schon lange nicht mehr haltbar. Spätestens beim Lesen einer mathematischen Textaufgabe in der Mathematik, beim Verfassen eines Versuchsprotokolls in naturwissenschaftlichen Fächern oder bei der Berücksichtigung von Operatoren, die von Lernenden mündliche oder schriftliche Produktion verlangen, ist klar, dass es eigentlich keine Trennung zwischen Sprachfächern und nichtsprachlichen Fächern mehr geben darf und fachliche Lerninhalte durch Lesen und Schreiben kommuniziert werden.

Ausgangspunkt

Angenommen Schülerinnen und Schüler z. B. der Jahrgangsstufe fünf oder sechs¹ erhalten zum Bildimpuls (siehe Abbildung unten) den Auftrag, eine mathematische Textaufgabe zu schreiben, die sie wahrscheinlich nur rezeptiv aus Lehrbüchern kennen. Was würde man von ihnen neben dem Passungsverhältnis zwischen Bild und Text erwarten – vor allem aus mathematischer Sicht?

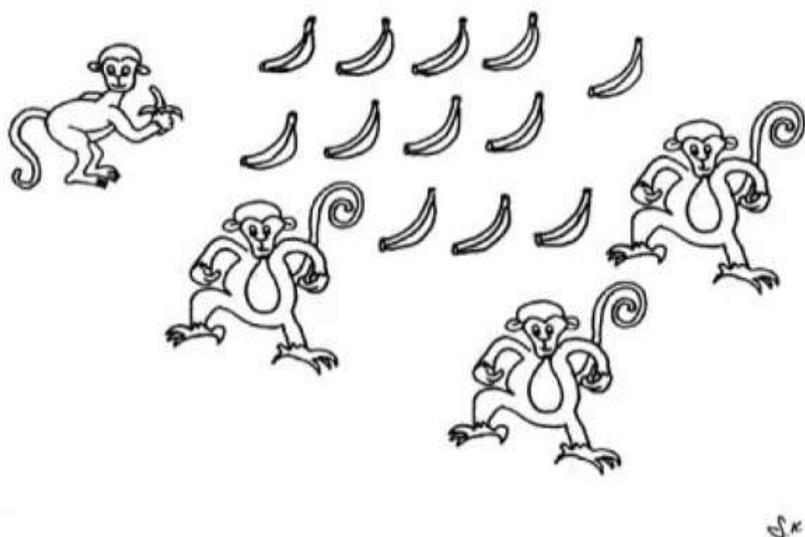


Abbildung 1: Seda Kaya: Bildimpuls zum Schreiben einer mathematischen Textaufgabe (4 Affen und 13 Bananen)

¹ An dieser Stelle wird bewusst ein fachliches Beispiel aus den Jahrgangsstufen 5/6 genommen, um den Ausgangspunkt vor der Jahrgangsstufe 7 vor Augen zu führen. Zugleich soll das folgende Praxisbeispiel mit den Affen und Bananen im mathematischen Kontext den Blick auf sogenannte Genres im Fach schärfen, die in diesem Beitrag weiter unten erklärt werden. Beispiele aus höheren Jahrgangsstufen würden mehrere fachliche Erklärungsschritte verlangen und können aufgrund der Fachlichkeit (z. B. Stochastik, Algebra usw.) unnötig zu einer Barriere für Fachfremde (Lehrkräfte anderer Fächer) führen.

Auf dem Bild sind 4 Affen sowie insgesamt 13 Bananen zu sehen, wobei der Affe links oben die Banane in seiner Hand festhält. Weitere 12 Bananen befinden sich in der Mitte des Bildes

Zwei mögliche Schülerbeispiele:

„Es gibt 4 Affen. Jeder Affe muss das Gleiche wie jeder Affe. Wie viele Bananen krikt jeder Affe?“

Dieser Schüler würde zeigen, dass er nicht nur kognitiv die mathematische Rechenoperation, sondern auch konzeptionell das Textgenre „mathematische Textaufgabe“ beherrscht. Seine Textaufgabe wäre durch einen mathematischen Wortschatz gekennzeichnet („*jeder*“, „*das Gleiche*“, „*Wie viele*“) und wiese alle notwendigen Kennzeichen des Genres auf, denn es erzählt erstens von einem Ereignis: „*Es gibt 4 Affen.*“. Es wird zweitens eine Rechenoperation in Form einer mathematischen Anforderung an die Erzählung verbalisiert: „*Jeder Affe muss das Gleiche wie jeder Affe.*“, was sich formalisiert etwa durch $4 \cdot x = 12$ bzw. 13 ausdrücken ließe. Schließlich formuliert er eine mathematische Aufgabenstellung: „*Wie viele Bananen krikt jeder Affe?*“ Bis auf ein fehlendes Verb im zweiten Satz (z. B. „*erhalten*“ oder „*bekommen*“) und den Rechtschreibfehler im dritten Satz (Verb: „*krikt*“ = „*kriegt*“) beachtet der Schüler den Aufbau des Genres, den relevanten Wortschatz sowie die erforderlichen Satzstrukturen, die mit dem Genre einhergehen. Er hat das notwendige Genrewissen zu mathematischen Textaufgaben.

„Auf dem Bild sind 13 Bananen und 4 Affen. Siehe dir das Bild genau an.“

Auch dieser Schüler verfügt über eine Kontexterzählung (= „*Auf dem Bild sind 13 Bananen und 4 Affen.*“), außerdem gibt es keine Rechtschreib- oder Grammatikfehler, jedoch wird in diesem Schülerbeispiel kein mathematisches Problem aufgeworfen. Zwar liegt eine Aufgabenstellung vor („*Siehe dir das Bild genau an.*“), doch diese Aufgabe erfordert keine Rechenoperation, sondern lediglich ein genaues Hinsehen, um vielleicht möglichst präzise zu beschreiben. Daher liegt hier keine mathematische Aufgabenstellung im engeren Sinn vor.

Die Schülerbeispiele sind nicht künstlich konstruiert, sondern stammen aus der Schulpraxis (Frank & Gürsoy, 2014). Sie verdeutlichen, dass sprachliches Lernen tatsächlich keine ergänzende Maßnahme im Unterricht ist, das zusätzlich zu den bereits vorhandenen Fachinhalten berücksichtigt werden muss, sondern einen integrativen Bestandteil des fachlichen Lernens darstellt. In Anlehnung an den Vorschlag, die Trennung zwischen Sprach- und Nichtsprachfächern aufzuheben, sollte es auch keine Trennung zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen geben. Vielmehr sollte man von vornherein die Verschränkung im Blick haben. Diese Verschränkung funktioniert gut, wenn der Fokus von Anfang an auf Fachorientierung und Unterrichtsplanung liegt.

Fachorientierung: Ohne die Vermittlung von Fachinhalten ist tatsächlich kaum Fachunterricht möglich – hier ist man sich einig –, aber ebenso ist ohne die fachspezifische Sprachvermittlung im Fachunterricht kein fachliches Lernen möglich.

Unterrichtsplanung knüpft dagegen an eine zentrale Kompetenz von Lehrkräften an; sie ermöglicht, eine fachspezifische Sprachvermittlung in einer Unterrichtsreihe durchgehend zu verorten, und vermeidet so die Schlussfolgerung wie z. B. „Heute mach ich mal sprachsensiblen Unterricht“. Denn eine fachspezifische Sprachvermittlung durch Genres ist mit Sicherheit keine Ad-hoc-Maßnahme.

Genres

Für wen ist nun eine fachspezifische Sprachvermittlung relevant? Ist sie deswegen notwendig, weil Fachinhalte bei Lernenden gar nicht ankommen? Dies würde aber die Notwendigkeit einer fachspezifischen Sprachvermittlung verstärken. Anders formuliert: Wie kann ein lernförderliches Klima geschaffen werden, wenn Schülerinnen und Schüler nicht die erwarteten Sprachfähigkeiten mitbringen? Das Nichtkönnen als Ausgangspunkt kann kein Merkmal eines guten (sprachvermitteln-den) Unterrichts sein, die Motivation am Lernen würde man erheblich beeinträchtigen. Neben der Motivation auf Lehrkräfteebene ist daher ebenso die Motivation auf Schülerebene zu berücksichtigen, wenn fachspezifische Sprachvermittlung gelingen soll. Auch hier gilt es, einen Paradigmenwechsel neben der Lehrkräfteebene auch auf Schülerebene zu initiieren: Ausgangspunkt einer fachspezifischen Sprachvermittlung ist eine pädagogische Herangehensweise, die allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihren Sprachbiografien das Recht auf eine Teilhabe am Fachunterricht und an fachspezifischen Kommunikationsstrukturen – durch fachspezifische Genres – ermöglicht. Die Schülerinnen und Schüler haben das Recht, in Schulen Fachinhalte und fachsprachliche Inhalte zu lernen.

Die akademische Sprache der Expertinnen und Experten in den Fachdisziplinen kann hierbei selbstverständlich nicht der Lerngegenstand eines Unterrichts sein, doch können alle Lernenden angeleitet werden, wie Expertinnen und Experten – in didaktisch reduzierter Form selbstredend – zu kommunizieren. Dazu muss man die Genres (Diskurse im Mündlichen und Texte im Schriftlichen) des Faches unter die Lupe nehmen.

Fach	Genres (u. a.)
Deutschunterricht	Sachtexte (z. B. Instruktionstexte), literarische Texte (Gedichte, Gedichtinterpretationen usw.)
Chemie/Physik	Versuchsprotokolle
Biologie	Pflanzen- und Tiersteckbriefe und Beschreibungen
Technik ²	technische Analysen
Geografie	Klimadiagrammbeschreibungen, Wetterbericht und Auswertungen oder Karten
Mathematik	mathematische Textaufgaben, Konstruktionsbeschreibungen, Merksätze oder Argumentationen und Begründungen
Geschichte	historisches Sach- und Werturteil sowie weitere historische Narrationen
Politik	Schaubildbeschreibungen oder politisches Argumentieren
Kunst	Bildbeschreibungen und Bildanalysen
Sport	Spielanleitungen, Beschreibungen von (zyklischen und azyklischen) Bewegungsabläufen und Taktiken, Reflexionsgespräche nach einem Spiel
Philosophie	Gedankenexperimente
Religion	Gleichnisse

Abbildung 2: Fach und Genres, Quelle: Büttner & Gürsoy, 2018.

Solche fachspezifischen Diskurse (Sprechen und Hören) und Texte (Schreiben und Lesen) sollten keine Lernvoraussetzung sein, sondern zum Lerngegenstand des Fachunterrichts gehören.

² In Berlin und Brandenburg mit WAT zu vergleichen.

Lehr-/Lernzyklus

Ein Beispiel für eine fachspezifische Sprachvermittlung durch Genres ist der sogenannte Lehr-/Lernzyklus aus der Genredidaktik (vgl. Feez 1998)³ in dem nach folgenden Schritten vorgegangen wird:

- (a) Kontext modellieren,
- (b) Diskurs/Text modellieren,
- (c) gemeinsame Rekonstruktion von Diskursen/Texten,
- (d) selbstständiges Sprechen/Schreiben,
- (e) Bezug nehmen zu weiteren Diskursen und Texten des Faches.

a) Den **Kontext modellieren** ist ein fester Bestandteil des Unterrichts. Unterrichtseinstiege sind ein wichtiger Schritt zur Einführung in eine Unterrichtsreihe und dienen zur Motivation für die weitere Arbeit. Im Rahmen einer fachspezifischen Sprachvermittlung ist es wichtig, die soziale Dimension von Diskursen und Texten der jeweiligen Fachdisziplin zu besprechen: *Wieso schreiben wir den Text? Wer schreibt solche Texte außerhalb von Schule? In welchen Berufen werden solche Texte eingesetzt?* Dies kann auch unter Einbezug sozialer Rollen erarbeitet werden wie z. B. Naturwissenschaftlerinnen und Naturwissenschaftler schreiben Versuchsprotokolle, Biologinnen und Biologen schreiben im Wald kurze Steckbriefe zu Pflanzen und Tieren, im Büro ausführliche Steckbriefbeschreibungen, Philosophinnen und Philosophen führen Gedankenexperimente durch usw. In allen Genres liegt ein fachlicher Zweck zugrunde. Dieser Zweck sollte zum Ausgangspunkt gemacht werden. Unterrichtseinstiege sollten stärker mit Blick auf Genres, Zweckbestimmungen und vor allem auf soziale Rollen in den einzelnen Fachdisziplinen gestaltet werden.

(b) Der **Modelltext** zeigt, wie die Expertinnen und Experten im Fach kommunizieren. Er kann in Abschnitte gegliedert werden, wobei jeder Abschnitt farblich unterschiedlich markiert ist. Er kann auch einzelne Abschnitte des Genres fokussieren (z. B. *Wie führt man ein mathematisches Problem ein?*). So wird der Aufbau eines Textes sichtbar und für Lernende greifbar. Zum Modelltext gibt es weitere Erklärungen (z.B. welchen Zweck das Genre insgesamt und jeweils die einzelnen Abschnitte haben). Erklärungen und Zweckbestimmungen müssen und können nur aus fachlicher Sicht formuliert werden. Im Modelltext können auch mit dem Genre verbundene typische sprachliche Strukturen farblich markiert werden, z. B. fachlich relevante Wörter und Sätze. Auch deren Zweck (*Warum kommen solche sprachliche Strukturen vor?*) wird eventuell in einem weiteren Modelltext oder im gleichen Modelltext explizit gemacht.

(c) In der Phase der **gemeinsamen Rekonstruktion** trainieren die Lernenden die Rolle des spezifischen Faches auf der Basis der Modelltexte. Beispielsweise kann ein durcheinandergeratener Text in die richtige Reihenfolge gesetzt werden. Man kann Lückentexte verwenden, man kann sprachliche Baugerüste vorgeben, um einen Text wie Expertinnen und Experten zu formulieren oder zumindest dies anzubahnen. Für diese Phase gibt es zahlreiche Methoden des sprachsensiblen Fachunterrichts (u. a. Leisen 2013). Wichtig ist, dass alle Methoden auf der Basis des modellierten Genres entwickelt, begründet und im Unterricht eingesetzt werden. Denn für Schülerinnen und Schüler macht es einen großen Unterschied, ob sie zu Beginn einer Unterrichtsreihe oder in der dritten Phase des Lehr-/Lernzyklus einen Text in die richtige Reihenfolge setzen müssen. Im ersten Szenario ergibt diese Aufgabe keinen Sinn, im zweiten Szenario aber schon, weil man in der sozialen Rolle der Expertin bzw. des Experten einen Text bereinigen muss – und das muss aber erst im Kontext und durch den Modelltext eingeführt werden.

(d) Am Ende **sprechen** oder **schreiben** die Lernenden den erarbeiteten Diskurs bzw. Text. Auch hier gibt es verschiedene Möglichkeiten, damit umzugehen. So kann eine Checkliste auf der Basis des Modelltextes vorbereitet werden, sodass die Lernenden wissen, was die Lehrkraft bei der Beurteilung erwartet. Möglich ist auch, dass die Schülerinnen und Schüler auf der Basis einer Checkliste die eigene Produktion üben und/oder sich nach dem selbstständigen Sprechen/Schreiben gegenseitig Feedbacks geben.

(e) **Weitere Diskurse** und **Texte** werden nach dem vorgestellten Lehr-/Lernzyklus erarbeitet. Dabei wird stets auf die erarbeiteten Diskurse und Texte innerhalb des Faches – z. B. durch erstellte Plakate – Bezug genommen. Hier kann die Lehrkraft in Abhängigkeit zum Lernziel und Lernerfolg der Lernenden entscheiden, ob ein erneuter Lehr-/Lernzyklus

³ Einen zusammenfassenden Überblick in deutscher Sprache findet man in Gürsoy 2018, verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/guersoy_genredidaktik.pdf, Zugriff am: 26.03.2021.

nach dem vorgestellten Muster oder einzelne Textabschnitte nach dem Lehr-/Lernzyklus erarbeitet werden. Beispiele für diese Phase sind: in der Mathematik vom Addieren zum Subtrahieren, in der Biologie vom Tiersteckbrief zum Pflanzensteckbrief usw.

Die einzelnen Phasen sind nicht als starrer Plan zu verstehen; selbstverständlich können je nach fachlichen Anforderungen und Möglichkeiten des entdeckenden Lernens die einzelnen Phasen auch vertauscht oder in einer anderen Reihenfolge umgesetzt werden. Der vorgestellte Lehr-/Lernzyklus zeigt nur eine prototypische Möglichkeit, Genres zu modellieren, und sollte daher als dynamischer und flexibler Prozess verstanden werden.

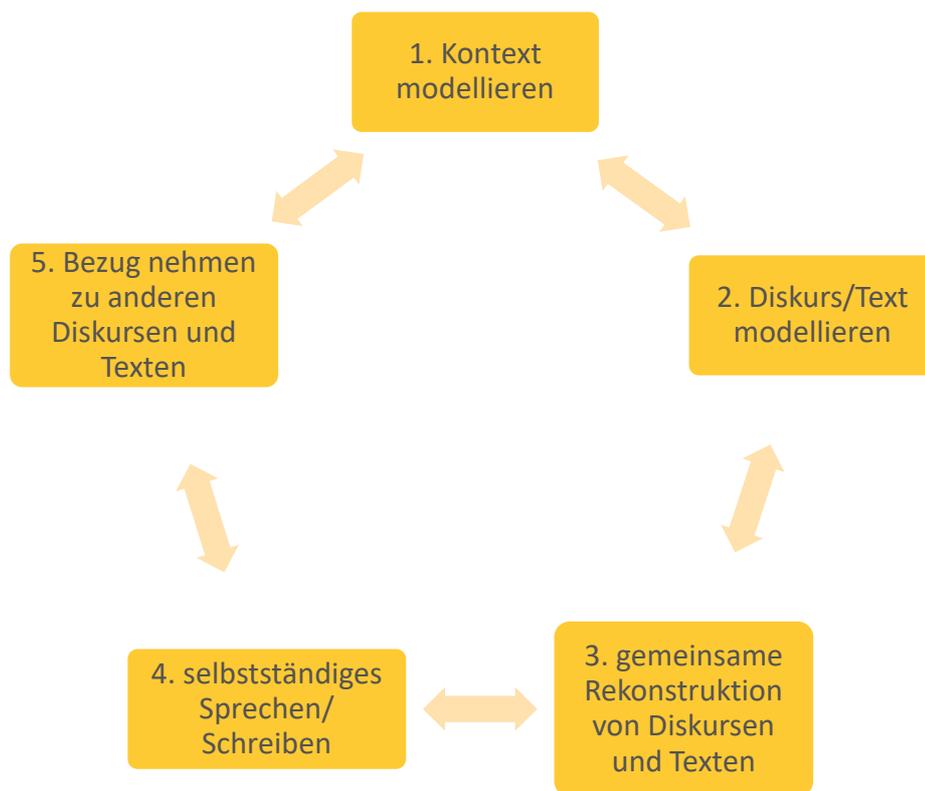


Abbildung 3: Lehr-/Lernzyklus, Quelle: Lehr-/Lernzyklus nach Feez. 1998.

Genres des jeweiligen Faches ermöglichen Lernenden den Zugang zur Vielfalt an Mustern innerhalb der Fach- bzw. Expertenkommunikation. Der Lehr-/Lernzyklus ermöglicht zugleich, dass nicht nur das Schreiben/Sprechen, sondern auch das Lesen/Hören in der Fachkommunikation geübt wird – und nicht zuletzt fachliches Genrewissen. Dies ist notwendig, um in fachlichen Prozessen gezielter und effizienter zu lesen und zu schreiben (vgl. „*Wie viele Bananen krikt jeder Affe?*“ vs. „*Siehe dir das Bild genau an.*“).

Konkrete Unterrichtsbeispiele:

- Mathematikunterricht, Jahrgangsstufe 10, verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/jahn_texte_schreiben_im_mathematikunterricht.pdf, Zugriff am: 26.03.2021

Geschichte, Jahrgangsstufen 7/8:

- Wickner, M.-C. (2018): Textsortenspezifische Schreibförderung im Geschichtsunterricht mit dem „Genre Cycle“, in: *Geschichte lernen* (182), S. 49–56.

Weitere Fächer:

- <https://www.uni-due.de/prodaz/fach>, Zugriff am: 26.03.2021

Webangebot:

- www.uni-due.de/prodaz, Zugriff am: 26.03.2021

2 AUSGEWÄHLTE SPRACHSENSIBLE METHODEN FÜR DEN FACHUNTERRICHT

Thomas Zehrer

Für die Förderung des fachlichen Lernens durch sprachliches Lernen steht eine große Auswahl verschiedener sprachsensibler Unterrichtsmethoden zur Verfügung. Der Fachunterricht greift didaktisch begründet darauf zurück und trägt dazu bei, domänenspezifische Kommunikationsstrukturen einzuführen bzw. zu festigen. Die folgende Übersicht erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Sie favorisiert 22 beispielhafte Methoden, beschreibt diese kurz und offeriert eine Möglichkeit, sie in das bereits bekannte Modell des Lehr-/Lernzyklus⁴ einzuordnen. Durch diese methodischen Übungen wird, wie im 5-Punkte-Programm gefordert, ein Beitrag zur Entwicklung der Kompetenzen im Lesen und Schreiben geleistet. Die dafür genutzten Lernzeiten tragen dazu bei, den „verbindlichen Raum innerhalb der Schulwoche zum Üben der Sprachfertigkeit“⁵ zielgerichtet und vielfältig zu nutzen.

Mit der folgenden tabellarischen Zusammenstellung ist die Hoffnung verbunden, den Lehrkräften Anregungen für den Unterrichtsalltag zu geben. Auf der Basis der Methodenbeschreibungen lassen sich Aufgaben adaptieren und in den „verbindlichen Lernzeiten“⁶ anwenden. Erst durch ständige Anwendung kann es gelingen, aus dem Fachunterricht heraus einen gezielten Beitrag zur Entwicklung der Kompetenzen im Lesen und Schreiben zu leisten und ein neues Verständnis vom Lerngegenstand zu entwickeln. Dabei sind Kontinuität und Verlässlichkeit die beiden wichtigen Maximen für den Fachunterricht. Nur wer das Gelernte und seine neu gewonnenen Erkenntnisse nachvollziehbar auf neue Lerngegenstände übertragen kann, kann Problemverständnis, Leistungs-zuwachs und Urteilsvermögen nachweisen. In aller Regel sind im Fachunterricht der Sekundarstufe I die Kompetenzen im Lesen und Schreiben keine Lernvoraussetzung mehr, die die Schülerinnen und Schüler aus dem Deutschunterricht und anderen Jahrgangsstufen mitbringen sollten. Sprachliches Lernen wird bei der Lösung von fachspezifischen Aufgaben zum Lerngegenstand gemacht.

Die Förderung der sprachlichen Kompetenzen ist kein Over-the-Top, kein zusätzlicher Auftrag an die Lehrkräfte. Sie ist im Teil B des Rahmenlehrplans enthalten, im schulinternen Curriculum abgebildet und in vielen Fällen als Teil des Fachunterrichts etabliert.

Weiterzuempfehlen ist der umfangreichere **Methodenpool**, der sich auf der Homepage „Sprach-sensibler Unterricht“ von Josef Leisen und auf der Homepage des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache befindet:

- <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/prinzipien>, Zugriff am: 26.03.2021.
- <http://www.josefleisen.de/download-methodenwerkzeuge>, Zugriff am: 26.03.2021.
- <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/methodenpool/>, Zugriff am: 26.03.2021.

⁴ vgl. Gürsoy, E. (2020): Verschränkung von fachlichem und sprachlichem Lernen, Ludwigsfelde, 2020.

⁵ 5-Punkte-Programm zur Verbesserung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Lesen und Schreiben, Potsdam, 2018, S. 3.

⁶ Ebenda.

Genre des Lehr-/Lernzyklus	Methode	Beschreibung
Kontext modellieren	Ideennetz	Dem Brainstorming-Verfahren ähnelnd wird ein Bild oder eine These im Mittelpunkt eines Arbeitsblattes von den Lernenden in Gruppenarbeit beschriftet. Sie können Fragen stellen, Gefühle oder Ideen äußern, eine Rolle für die Bearbeitung wählen. Im weiteren Verlauf werden die Worte, Fragen usw. netzartig miteinander verbunden. Die Linienführung wird abschließend begründet.
Text modellieren	Begriffsdomino	Die Lernenden fertigen (z. B. in der Hausaufgabe) zweigeteilte Karten an, die mit einer Abbildung und einem Merksatz versehen werden. Im Unterricht werden dann zur Festigung und Wiederholung die Karten ähnlich wie bei einem Dominospiel aneinandergelegt. So wird der Gebrauch von Fachsprache gefördert.
Text modellieren	Fünf-Schritt-Lesemethode	Die Lernenden üben mit dieser Methode in einer sehr selbstständigen Form Informationen aus Texten zu gewinnen. Die Fünf-Schritt-Lesemethode wird unterteilt in: Überfliegen, Fragen an den Text stellen, gründlich lesen, abschnitthaft erfassen und zuletzt den gesamten Text zusammenfassen. An Modelltexten geübt, wird die Vorstellung der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Aufbau und Struktur von fachlichen Darstellungen gefördert.
Text modellieren	Lückentext	Die Lernenden schließen in einem Fachtext fachlich und/oder sprachdidaktisch sinnvolle Lücken. Niveaudifferenzierend kann diese Aufgabe mit der Methode „Wortliste“ kombiniert werden.
Text modellieren	Memory	Die Lernenden fertigen zur Wiederholung und Festigung Bild- und/oder Sprachkartenpaare an, mit deren Hilfe sie im Unterricht Fachbegriffe und Fachformulierungen einüben können.
Text modellieren	Schneeballsystem	Die Lernenden lesen einen Text in Einzelarbeit und notieren vier wichtige Begriffe. In Partnerarbeit einigen sich die Schülerinnen und Schüler auf sechs und dann in Gruppenarbeit auf acht Begriffe. Am Ende wird die Auswahl der Begriffe in der Klasse begründend präsentiert.
Text Modellieren	Wortliste	Um fachliche Sachverhalte und Zusammenhänge adäquat formulieren zu können, wählen Lernende aus einer Liste wichtige Wörter und Fachbegriffe aus und bilden mündlich oder schriftlich fachlich richtige Aussagen.
Text modellieren	Sprech- und Denkblasen	Die Lernenden füllen Sprech- und/oder Denkblasen zu Grafiken oder auch Textausschnitten mit fachlich wichtigen Informationen. Im Zusammenhang mit Gemälden oder Fotos sind auch Gefühlsäußerungen, Fragen oder Vorwürfe denkbar.
Text modellieren	Storyboard (Bildergeschichte)	Die Lernenden beschriften eine Abfolge von (meist sechs) Abbildungen in chronologischer Reihenfolge. Die Formulierungen umfassen wörtliche Rede und Darstellungstext.

Genre des Lehr-/Lernzyklus	Methode	Beschreibung
Text modellieren	Textpuzzle	Die Lernenden bilden aus vorgegebenen Wörtern, Wortgruppen oder Sätzen fachlich und sprachlich richtige Aussagen in sachlogischer Abfolge.
Gemeinsame Rekonstruktion	Lautlese-tandem	Diese Methode führt Lernende mit unterschiedlichem Lesetempo zusammen. Die geübte Person übernimmt die Rolle des Lesevorbilds für andere Lesende. Sie achtet auf Fehler und korrigiert. Ziel ist es, dass der Text flüssig gelesen werden kann.
Gemeinsame Rekonstruktion	Merkbilder	Die Lernenden lesen Informationstexte und wandeln die Inhalte in Bilder oder Symbole um. Die verbildlichten Informationen bilden dann die Grundlage von schriftlichen Darstellungstexten.
Gemeinsame Rekonstruktion	Schreib-konferenz	Die Lernenden beraten sich kriteriengeleitet, um einen eigenen Textentwurf zu verbessern. Danach werden die Texte überarbeitet (und wenn notwendig ein weiteres Mal besprochen).
Gemeinsame Rekonstruktion	Worträtsel	Gesucht sind Fachbegriffe, die in unterschiedlichen Darstellungsformen (u. a. Silbenrätsel, Wortsuchrätsel oder Kreuzworträtsel) zur Wiederholung und Festigung fachspezifischer Definitionen genutzt werden.
Gemeinsame Rekonstruktion	Wort-oder Begriffsgeländer	Die Lernenden formulieren aus einem Grundgerüst von Wortelementen fachlich richtige Aussagen.
Selbstständiges Sprechen/Schreiben	Mustersätze	Den Lernenden steht ein vorgegebener Text (u. a. Brief, Protokoll) zur Verfügung mit dessen Hilfe sie fachsprachlich korrekt und sinnlogisch strukturiert eine eigene Formulierung erarbeiten.
Selbstständiges Sprechen/Schreiben	Satzbaukasten	Die Lernenden verbinden in verschiedenen Blöcken angeordnete Versatzstücke von Sätzen miteinander. Die Methode kann sowohl mündlich als auch schriftlich angewandt werden. Sie dient dem fehlerfreien Formulieren von Fachtexten.
Selbstständiges Sprechen/Schreiben	Scaffolding	Mit einem Scaffolding wird den Lernenden im Fachunterricht ein sprachliches Gerüst vorgegeben. Es kann dazu dienen, Informationen aus Fachtexten zu erschließen oder Aussagen sprachlich über einen Sachzusammenhang zu formulieren. Den Schwierigkeitsgrad legt die Lehrkraft fest.
Selbstständiges Sprechen/Schreiben	Schreibplan	Ein Schreibplan ist eine Unterstützungsmöglichkeit, um längere Texte zu erstellen. Die Lernenden notieren wichtige Informationen über ein Thema oder eine Fragestellung. Um der geforderten Textsorte zu entsprechen, werden darüber hinaus die notwendigen sprachlichen Mittel zusammengestellt. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe resultiert aus der Menge und der Komplexität der vorgegebenen Leitfragen.

Genre des Lehr-/Lernzyklus	Methode	Beschreibung
Weitere Diskurse	Thesentopf	Aus einer Sammlung von Pro- und Kontra-Thesen wählen die Lernenden für ein Streitgespräch oder eine Diskussion Aussagen aus, die mündlich verarbeitet werden.

3 BEITRÄGE DES FACHUNTERRICHTS ZUR ENTWICKLUNG DER SPRACHKOMPETENZ

Thomas Zehrer

3.1 Anliegen

Dem Deutschunterricht kommt – vor allem im Grundschulbereich bei der Sprachentwicklung eine zentrale Funktion zu. Seine Aufgaben werden aber spätestens in der Sekundarstufe I falsch verstanden, wenn vollständig entwickelte Kompetenzen im Lesen und Schreiben als Eingangsqualifikationen für den Fachunterricht aufgefasst werden. Sprachentwicklung ist kein Selbstzweck, sondern immer auch ein Lerngegenstand. Dafür gibt es eine Fülle an unterschiedlichen methodischen Übungen.⁷

Die folgenden 15 Beispielaufgaben für die einzelnen Fächer sind in unterschiedlichen Lehr-Lern-Kontexten situiert, die ein gemeinsames Ziel verfolgen: Verknüpfung der fachspezifischen Kompetenzentwicklung mit der Sprachentwicklung⁸. Jede sprachliche Kompetenz, wie sie im Teil B des Rahmenlehrplans für die Jahrgangsstufe 1-10 aufgeführt ist, ist mit mehreren Unterrichtsbeispielen aus unterschiedlichen Fächern unterlegt. Es werden Lernsettings vorgestellt, die von einer Einzelaufgabe über mehrstündige Konzeptionen bis zur langfristigen Hausaufgabe reichen.

Bei der Ausformulierung aller Beispielaufgaben wurde darauf geachtet, dass einerseits fachübergreifende Operatoren⁹ zum Einsatz kommen und andererseits die Fachspezifik nicht außer Acht gelassen wird. Im Ergebnis zeichnet die Arbeitsaufträge eine große methodische Vielfalt aus, sodass den Lehrkräften eine Fülle an Anregungen zur Übernahme oder auch zur Weiterentwicklung an die Hand gegeben wird.

Vor dem Hintergrund der Forderungen des 5-Punkte-Programms des MBS und der großen Aufgabenvielfalt ist es zwingend notwendig, dass im Fachbereich und auf schulischer Ebene im schulinternen Curriculum Absprachen getroffen werden, in denen die Einzelbeiträge der Fächer umrissen werden.¹⁰ Den Lehrkräften muss klar sein, wie viel Lernzeit zur Verfügung steht und welcher Kompetenzschwerpunkt (Lesen, Schreiben und/oder Sprechen) zu entwickeln ist. Ohne Verabredungen besteht die Gefahr, dass sich die Kolleginnen und Kollegen aufeinander verlassen, Verantwortung wegschieben und dadurch die Lernzeit nicht ausgeschöpft wird. Es ist aber auch möglich, dass bei fehlenden Beschlüssen methodische Dopplungen auftreten und die Entwicklung der Sprachkompetenz an Wirksamkeit verliert. Gemeinsames Ziel muss es sein, die Sprachentwicklung an der Schule so effektiv wie möglich zu organisieren. Dann wird die „verbindliche Lernzeit“¹¹ zielführend genutzt.

Der tatsächliche Zeitbedarf, der zur Aufgabenlösung benötigt wird, hängt zweifellos vom Stand der Kompetenzentwicklung der Lernenden, der Komplexität der Aufgabenstellung, der Vertrautheit mit der Übungsaufgabe und der zu unterrichtenden Jahrgangsstufe ab. Deshalb werden in den einzelnen Vorschlägen jeweils Näherungswerte in Bezug auf den Zeitbedarf angegeben.

⁷ siehe Kapitel 2; Ausgewählte sprachensible Methoden im Fachunterricht.

⁸ siehe Kapitel 1; Verschränkung von fachlichem und sprachlichem Lernen.

⁹ Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10 der Berliner und Brandenburger Schulen. Teil B. Fächerübergreifende Kompetenzentwicklung, verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf, Zugriff am: 26.03.2021.

¹⁰ 5-Punkte-Programm zur Verbesserung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Lesen und Schreiben, Potsdam 2018, S. 3.

¹¹ Ebenda.

3.2 Umsetzung der Grundidee des Modells vom Lehr-/Lernzyklus im Fachunterricht

Die Beiträge aus dem Fächern Geografie¹², Geschichte¹³ und Lebenskunde-Ethik-Religion (L-E-R)¹⁴ lehnen sich gezielt an das **Modell des Lehr-/Lernzyklus**¹⁵ an und **koppeln** in unterschiedlicher Ausprägung die **Entwicklung der Lesekompetenz mit der Schreibkompetenz**. Dabei wird mit unterschiedlichen sprachlichen Hilfen gearbeitet. Den Schülerinnen und Schülern werden in den drei Unterrichtsbeispielen als zu dekodierende Informationsträger Karten (Weltrisikobericht), eine zeitgenössische Abbildung und ein Sachtext zur Verfügung gestellt.

Zur leichteren Erschließung der Informationsfülle sind die jeweiligen Darstellungen unterschiedlich methodisch aufbereitet und somit zur kriterienorientierten Analyse vorbereitet. Während das Beispiel aus dem Geografieunterricht fachspezifisch auf die Hilfsangebote des Kartenlotsen zurückgreift, reduziert das Beispiel aus dem Geschichtsunterricht die Komplexität einer historischen Abbildung in fünf Bildausschnitte auf. Im L-E-R-Angebot wird gezeigt, wie ein Fachtext erschlossen werden kann.

Um die sprachliche Fassung der gewonnenen Erkenntnisse zu erleichtern und den Lernenden mehr Vertrauen in die eigenen Teillösungen zu geben, werden **Sprachmittel unterschiedlicher Niveaustufen** angeboten: Lückentext, Satzanfänge, einzelne Worte, alternative Musterlösungen und Checkliste. Im konkreten Beispiel aus dem Geschichtsunterricht sind die sprachlichen Mittel progressiv angeordnet.

Beim Lückentext ist die Form der sprachlichen Hilfe besonders groß. Den Lernenden wird ein Satzgerüst bereitgestellt. Nur einzelne Begriffe sind aus der zu bearbeitenden Darstellung herauszulösen, zu verbalisieren und in eine neue sprachliche Fassung einzupassen. Wenn Satzanfänge vorgegeben werden, sind Aussagen über den Sachgegenstand zielorientiert weiterzuentwickeln. Die von den Lernenden verlangte Sprachleistung ist in diesem Falle größer. Eine noch höhere Abstraktionsstufe der Sprachentwicklung ist erreicht, wenn nur noch einzelne Worte einen Satzbildungsimpuls auslösen sollen. Stehen den Schülerinnen und Schülern alternative Komplettlösungen zur Verfügung, wird mehr Komplexität angesteuert. Die Lernenden müssen die vorgegebenen Texte lesen und sich den Inhalt selbst erschließen. In einem weiteren Schritt müssen sie die Erkenntnisse auf Kernaussagen reduzieren und diese dann miteinander vergleichen. Erst danach ist eine Entscheidung für eine Lösung möglich. Welche Version dann favorisiert wird, ist durch die Lernenden zu begründen. Es muss also nicht nur ein Satz formuliert werden, sondern eine sprachliche Komplettlösung erschlossen und durch die Begründung eine sehr anspruchsvolle Denk- und Sprachleistung erbracht werden.

Das Beispiel aus dem Fach L-E-R stellt zwei sprachliche Mittel vor, mit deren Hilfe es den Lernenden erleichtert wird, die eigene Position argumentativ zu vertreten und die Gegenposition kennenzulernen. Die Argumentationshilfen bestehen einerseits aus Satzanfängen und andererseits aus Verknüpfungsangeboten.

Alle drei Beispiele stellen Arbeitsaufträge vor und greifen auf sprachliche Mittel zurück, die im Lösungsprozess nach wechselnden Sozialformen verlangen, sodass demonstriert wird, wie zur **Entwicklung der Kommunikationskompetenz** beigetragen werden kann.

Themen aus dem Fachunterricht

Geografie Der Weltrisikoindex oder ist es in Chile gefährlicher als in Australien?

Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesen_und_Schreiben_Fachunterricht/3_2_1_Der_WeltRisikoIndex.pdf

Geschichte Die Entscheidungssituation der Hugenotten im späten 17. Jahrhundert:
Gehen oder konvertieren?

Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesen_und_Schreiben_Fachunterricht/3_2_2_Die_Entscheidungssituation_der_Hugenotten.pdf

L-E-R Der Mensch ist (k)ein Mängelwesen!

Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesen_und_Schreiben_Fachunterricht/3_2_3_Der_Mensch_ist__k_ein_Maengelwesen.pdf

¹² Der Weltrisikoindex oder ist es in Chile gefährlicher als in Australien?

¹³ Die Entscheidungssituation der Hugenotten im späten 17. Jahrhundert: Gehen oder konvertieren?

¹⁴ Der Mensch ist (k)ein Mängelwesen!

¹⁵ Siehe Kapitel 1; Verschränkung von fachlichem und sprachlichem Lernen.

3.3 Entwicklung der Lesekompetenz im Fachunterricht

In Bezug auf Maßnahmen zur **Entwicklung der Lesekompetenz** sei hier auf Beispielaufgaben hingewiesen, die sich auf den Unterricht in den Fächern Biologie¹⁶, Physik¹⁷ und Informatik¹⁸ beziehen. Zwei Beispielaufgaben leisten einen gezielten Beitrag zur Weiterentwicklung des Textverständnisses und nutzen dafür niveaudifferenzierend das Angebot des LeseNavigators.¹⁹ Mit dem LeseNavigator verfügen die Lernenden über ein Lerngerüst, das in allen Unterrichtsfächern und bei allen Textsorten genutzt werden kann. Das methodische Vorgehen gleicht sich: Es besteht aus drei unterschiedlichen Lesephasen, die in Einzelarbeit oder auch kooperativ durchlaufen werden können. Eine Adaption für Übungsaufgaben in anderen Fächern wird empfohlen.

Die Aufgaben aus dem Mathematikunterricht²⁰ stehen beispielhaft für die fachspezifische **Wortschatzarbeit**. Die Abbildung einer Funktion im Koordinatensystem wird dazu genutzt Fachbegriffe einzuführen, zu definieren und im weiteren Unterrichtsverlauf anzuwenden. Hilfreiche Sprachmittel sind dabei Fachbegriffe, Satzbausteine, grafische Darstellungen und grammatische Formen.

Themen aus dem Fachunterricht

Informatik Künstliche Intelligenz: Chancen und Risiken – einen Fachtext mit Lesestrategie verstehen

Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesen_und_Schreiben_Fachunterricht/3_3_1_Kuenstliche_Intelligenz.pdf

Mathematik Merkmale quadratischer Funktionen der Form $f(x) = ax^2 + c$ bestimmen und beschreiben

Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesen_und_Schreiben_Fachunterricht/3_3_2_Merkmale_quadratischer_Funktionen.pdf

Biologie Die DNA – Träger der Erbinformation

Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesen_und_Schreiben_Fachunterricht/3_3_3_Die_DNA.pdf

Physik Schwingungen in Quarzuhren – Texte verstehen und nutzen

Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesen_und_Schreiben_Fachunterricht/3_3_4_Schwingungen_in_Quarzuhren.pdf

¹⁶ Die DNA – Träger der Erbinformation.

¹⁷ Schwingungen in Quarzuhren – Texte verstehen und nutzen.

¹⁸ Künstliche Intelligenz: Chancen und Risiken – einen Fachtext mit Lesestrategie verstehen.

¹⁹ Die Materialien zum LeseNavigator sind verfügbar unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesenavigator>, Zugriff am: 26.03.2021.

²⁰ Merkmale quadratischer Funktionen der Form $f(x) = ax^2 + c$ bestimmen und beschreiben.

3.4 Entwicklung der Schreibkompetenz im Fachunterricht

In fast jedem Unterrichtsfach werden schriftliche Leistungen für die Bewertung der Gesamtleistung eingefordert. Die nachfolgenden Beispielaufgaben für die Fächer Biologie, Chemie, Kunst, Musik, Sport und WAT zielen darauf ab, die **Schreibkompetenz** der Schülerinnen und Schüler **weiterzuentwickeln**.

Die Aufgaben für den Chemie-, Kunst-, Musik- und Sportunterricht zeigen beispielhaft, wie sprachliche Hilfen in Form eines Scaffolding genutzt werden können. Die unterschiedlichen Unterstützungsangebote verdeutlichen, dass komplexe Schreibaufgaben differenziert angepasst und eingesetzt werden können.

Ebenso ist es möglich, das zur Verfügung gestellte Sprachgerüst im Laufe der Zeit zurückzubauen und den Grad der Selbstständigkeit bzw. Komplexität der Antworten zunehmend zu erhöhen.

Themen aus dem Fachunterricht

Biologie Beschreiben biologischer Objekte

Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesen_und_Schreiben_Fachunterricht/3_4_1_Beschreiben_biologischer_Objekte.pdf

Chemie Protokollieren mit und ohne sprachliche Hilfen - Scaffolding

Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesen_und_Schreiben_Fachunterricht/3_4_2_Protokollieren.pdf

Kunst Fremde Welten erfahren – Mein Lieblingsbuch – Illustration/Collage/Typografie

Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesen_und_Schreiben_Fachunterricht/3_4_3_Fremde_Welten_erfahren.pdf

Musik Carmen – Liebe, Macht und Eifersucht

Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesen_und_Schreiben_Fachunterricht/3_4_4_Carmen_.pdf

Sport Das Lauftagebuch

Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesen_und_Schreiben_Fachunterricht/3_4_5_Das_Lauftagebuch.pdf

WAT-Unterricht Der gelungene Praktikumsbericht – Förderung der Schreibkompetenz und der Freude am Verfassen von Texten im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT)

Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesen_und_Schreiben_Fachunterricht/3_4_6_Der_gelungene_Praktikumsbericht.pdf

3.5 Sprachentwicklung im mündlichen Bereich

Die beiden Aufgaben, die für den Unterricht in Politische Bildung²¹ und Theater²² ausgewählt wurden, zielen darauf ab, vor allem die **Sprachentwicklung im mündlichen Bereich** voranzubringen. Deshalb werden in beiden Fällen simulative Unterrichtssituationen geschaffen, die in langfristigen Settings umgesetzt werden. Schriftlich zu lösende Teilaufgaben bilden eher die Grundlage dafür, dass die Schülerinnen und Schüler mit fachspezifischen, mündlichen Kommunikationsformen vertraut gemacht werden und so ihre Fähigkeiten in diesem Bereich gezielt weiterentwickeln können. Das betrifft Gestaltungsaufgaben aus dem Theaterunterricht und Diskussionsrunden, die beispielsweise im Unterrichtsfach Politische Bildung im Mittelpunkt stehen.

Themen aus dem Fachunterricht

Politische Bildung Die Gerichtsverhandlung – Ansatzpunkte für vielfältige Methoden zur Sprachkompetenzförderung im Politikunterricht

Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesen_und_Schreiben_Fachunterricht/3_5_1_Die_Gerichtsverhandlung.pdf

Theater Theatralade

Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesen_und_Schreiben_Fachunterricht/3_5_2_Theatralade.pdf

²¹ Die Gerichtsverhandlung – Ansatzpunkte für vielfältige Methoden zur Sprachkompetenzförderung im Politikunterricht.

²² Theatralade.

4 KORREKTUR UND BEWERTUNG DER ORTHOGRAFIELEISTUNGEN IN ALLEN UNTERRICHTSFÄCHERN UND JAHRGANGSSTUFEN DER SEKUNDARSTUFE I

Dr. Gisela Beste

4.1 Verfahren der Korrektur und Bewertung

Das Basiscurriculum Sprachbildung im Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1 - 10 stellt für die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen in allen Fächern eine verbindliche Grundlage dar. Folgerichtig wird daher in allen Fächern die sprachliche Darstellungsleistung und damit auch das richtige Schreiben überprüft. Die Konferenz der Lehrkräfte legt dafür die Grundsätze fest, um die einheitliche Bewertung an der gesamten Schule zu gewährleisten.²³

Das 5-Punkte-Programm des MBS knüpft an dieser Verpflichtung an und konkretisiert, dass in allen Fächern das richtige Schreiben in Klassenarbeiten und Lernerfolgskontrollen zu korrigieren ist: „Die Nichtbeachtung der Grammatik-, Rechtschreib- oder Zeichensetzungsregeln ist prinzipiell durch die Lehrkraft zu korrigieren.“²⁴ Zur Umsetzung dieses Punktes gibt der Fachbrief Nr. 3 Deutsch einige Erläuterungen: „[D]en Schülerinnen und Schülern muss in allen Fächern verdeutlicht werden (z. B. durch Unterstreichungen, Randbemerkungen), dass ein Regelverstoß vorliegt. Dies ist nicht gleichbedeutend mit einer Bewertung, sondern soll verdeutlichen, dass in allen Fächern des schulischen Lernens die Normen der Rechtschreibung, Zeichensetzung und Grammatik Beachtung finden. Peter May (1994)²⁵ hat dazu herausgearbeitet, dass die Erfolge beim Rechtschreiben sowie beim Erwerb der Schriftsprache insgesamt dann am größten sind, wenn in allen Fächern konsequent auf die Rechtschreibung geachtet bzw. die sprachliche Entwicklung gefördert wird.“²⁶

Dieser Empfehlung folgend ist der erste Schritt die Markierung und Kategorisierung der Fehlerstellen in den Klassenarbeiten und Lernerfolgskontrollen. So erhält die Schülerin bzw. der Schüler Hinweise zu Fehlerschwerpunkten und Ansätzen der Verbesserung. Besonders effektiv ist es, wenn die Lehrkräfte einer Schule gemeinsam festlegen, welche Korrektur- und Hinweiszeichen sie nutzen wollen. Der Fachbrief Nr. 3 Deutsch schlägt dafür ein Basisinstrumentarium vor, das so oder ähnlich im schulinternen Curriculum verankert werden sollte.²⁷ Fehler bzw. Schwächen in der sprachlichen Darstellung werden bestimmten Kategorien zugeordnet. Diese bilden ein zielgenau nutzbares Instrumentarium für die Markierung der Fehlerstelle sowie die Korrektur der schriftlichen Sprachleistung. Zugrunde liegt dafür die Tabelle, die für die Korrektur der sprachlichen Leistungen in der Prüfungsarbeit für den Abschluss der Jahrgangsstufe 10 im Fach Deutsch entwickelt worden ist. Unterschieden wird zwischen Verstößen gegen Normen der Angemessenheit und der sprachlichen Richtigkeit.

²³ Abschnitt 1, Nr. 2, Absatz 2; Verwaltungsvorschriften zur Leistungsbewertung des Landes Brandenburg in der aktuellen Fassung.

²⁴ 5-Punkte-Programm, S. 3.

²⁵ May, P. (1994): Rechtschreibfähigkeit und Unterricht, Rechtschreibleistungen Hamburger Schüler/innen im vierten Schuljahr im Zusammenhang mit Merkmalen schriftsprachlichen Unterrichts, Ergebnisse der Voruntersuchung zum Projekt *Lesen und Schreiben für alle*, Hamburg (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Hrsg.), verfügbar unter: http://www.peter-may.de/Dokumente/May_doc/May94c.pdf, Zugriff am: 26.03.2021.

²⁶ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (Hrsg.) (2019): Fachbrief Nr. 3 für das Fach Deutsch, S. 19, verfügbar unter: https://bildungs-server.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_brandenburg/Fachbrief_Deutsch_BB_03.pdf, Zugriff am: 26.03.2021.

²⁷ Ebenda, S. 8.

Verstöße gegen Angemessenheitsnormen	Verstöße gegen Richtigkeitsnormen
WW unangemessene Wortwahl	R orthografische Fehler einschließlich Fehler in der Silbentrennung
A unangemessener Ausdruck	G grammatische Fehler
W unbegründete Wiederholung	V Auslassungsfehler
S syntaktische Mängel/Mängel in der Textverknüpfung	Z Interpunktionsfehler, fehlende Umlautzeichen
B Bezugsfehler	s. o. Wiederholung von Verstößen gegen das richtige Schreiben von Wörtern
M unsachgemäßes Anwenden des Modus	
T unsachgemäßes Anwenden des Tempus	

Abbildung 4: Auszug aus dem Fachbrief 3, Deutsch

Zur ersten Gruppe der Verstöße gegen **Angemessenheitsnormen** gehören Fehler, die das Verständnis beeinträchtigen, weil folgende Mängel vorliegen:

- **WW:** ein falsches Wort für einen Sachverhalt wurde gewählt (z. B. „eine Position treffen“ statt „beziehen“), auch falsche fachliche Wendungen können so bezeichnet werden
- **A:** ein unangemessener Ausdruck wurde verwendet (z. B. „Er ist ein Fan von Ruinen“: Wechsel der Sprachebene)
- **W:** unbegründete Wiederholung (z. B. „Humboldt fuhr den Orinoco hoch; dabei erlebte Humboldt viele Abenteuer“: Pronomen einsetzbar)
- **S:** syntaktische Mängel (z. B. „Ich erinnerte mich, dass nach den Ferien ich eine Klausur hatte“: Subjekt im Nebensatz an falscher Stelle platziert, Satz aber im Ganzen noch verständlich)
- **B:** Bezugsfehler (z. B. „Er streitet sich mit seinem Begleiter Bonpland, wenn er wieder mal ...“: Bezug des Pronomens „er“ unklar)
- **M:** unsachgemäßer Gebrauch des Modus (z. B. „In der Quelle wird behauptet, der Kronprinz Wilhelm ist rachsüchtig“: indirekte Rede mit dem Konjunktiv I zu verwenden: „sei rachsüchtig“)
- **T:** unsachgemäßes Anwenden des Tempus oder unpassender Tempuswechsel (z. B. „Die Sichtweise ist verständlich, weil sie gut begründet war“: zwei Tempora zu einem Sachverhalt)

Zur Gruppe der Verstöße gegen **Richtigkeitsnormen** gehören Fehler aufgrund von Verstößen gegen Normen der Orthografie, der Interpunktion und der Grammatik:

- **R:** „Er hat als Wissenschaftler größeres vor.“: Verstoß gegen die Großschreibung von Substantiven, auch substantivierten Adjektiven
- **G:** „Es ließ sich beobachten, das die Population nach 1,46 Tagen mit einem Wachstum von 125 Fliegen zunimmt.“: statt Konjunktion „dass“ das Pronomen „das“ verwendet
- **V:** „Der höchste Punkt, den Hubschrauber erreicht, ist der Punkt H.“: fehlender Artikel vor Hubschrauber, richtig: „..., den der Hubschrauber erreicht, ...“
- **Z:** „Der Futtermvorrat der nicht aufgefüllt war führte zu Problemen.“: fehlende Kommas für den eingeschobenen Nebensatz, richtig: „..., der nicht aufgefüllt war, ...“
- **s. o.:** Wenn falsche Schreibweisen wie z. B. „riesig“ (statt „riesig“) wiederholt verwendet werden

Selbstverständlich können auch treffende Ausdrücke und gelungene Sätze, die Sachverhalte konzise und verständlich vermitteln, positiv markiert werden. Das sollte in knappen Randbemerkungen erfolgen. Weitere Randbemerkungen zu den fachlich-inhaltlichen Stärken bzw. Mängeln eines Textes ergänzen die Korrektur mittels Korrekturzeichen.

Sind die Fehlerstellen markiert und kategorisiert, folgt im **zweiten Schritt** die **Bewertung der sprachlichen Richtigkeit**. Dazu sind zwei verschiedene Verfahren nutzbar:²⁸

Verfahren 1: Die Herabsetzung der Note bei groben Normverstößen, z. B. von gut minus auf befriedigend. Dieses Verfahren orientiert sich an den Vorgaben für die Bewertung der Klausuren in der Sekundarstufe II:

„Bei der Bewertung schriftlicher Arbeiten sind Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit in der deutschen Sprache und gegen die äußere Form angemessen zu berücksichtigen. Gehäufte Verstöße führen zur Absenkung der Leistungsbewertung um bis zu zwei Punkte. Gehäufte Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit und gegen die äußere Form liegen dann vor, wenn die Mängel so zahlreich und gravierend sind, dass sie nicht dem Leistungsstand entsprechen, der im jeweiligen Schulhalbjahr erwartet werden kann.“²⁹

Das Problem bei diesem Verfahren liegt in der Einschätzung der „gehäuften Verstöße“. Häufig wird zur Ermittlung ein Fehlerquotient (FQ) genutzt, d. h. es wird berechnet, wie viele Fehler auf 100 Wörter eines Schülertextes vorliegen. In der Sekundarstufe II wird z. B. für den Abzug von einem Notenpunkt in der Regel ein FQ von 3 % und für den Abzug von 2 Notenpunkten der FQ von 5 % zugrunde gelegt. Für die Sekundarstufe I wären je nach Jahrgangsstufe höhere Fehlerquotienten anzusetzen. Vorauszusetzen ist, dass die Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit eindeutig erfasst wurden. In Fächern, deren Klassenarbeiten und Klausuren nur kurze Texte vorsehen (z. B. im Fach Mathematik), kann es vorkommen, dass einzelne Fehler, die eine Kategorie betreffen, wie z. B. die Schreibweise der Konjunktion „das“ als „das“, den Großteil der Fehler ausmachen. Hier liegt es im Ermessen der Lehrkraft festzustellen, ob im Gesamtkontext der schriftlichen Arbeit und gemessen am Leistungsstand des oder der Lernenden „gehäuften Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit“ zur Herabsetzung der Note führen müssen oder der Fall, der einer Wiederholung gleichzusetzen wäre.

Verfahren 2: Die kriterienorientierte Bewertung, die den Schülerinnen und Schülern Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen liefert und vorhandene Fähigkeiten positiv würdigt.

Dieses Verfahren ist im Fach Deutsch und in den Fremdsprachen eingeführt. Fachliche Leistung und sprachliche Darstellungsleistung werden als ein Ganzes und integriert betrachtet (100 % der Leistung), die einzelnen Teile werden aber unterschiedlich gewichtet, z. B. mit 90 % oder 85 % für die fachliche Leistung und 10 % oder 15 % für die sprachliche Darstellungsleistung. Bei einem Maximum z. B. von 47 Bewertungseinheiten (BE) verteilen sich dann die BE im Verhältnis 7 BE (Sprache-Form) zu 40 BE (Inhalt). Der Vergabe von Bewertungseinheiten werden drei Ausprägungsgrade zugrunde gelegt: durchgängig angemessen, teilweise angemessen, nicht oder kaum angemessen. Untergliedert wird die sprachliche Darstellungsleistung in die drei Kriterien:

- Ausdruck (in Anknüpfung an die Angemessenheitsnormen),
- sprachliche Korrektheit (in Anknüpfung an die Richtigkeitsnormen),
- äußere Form (in Anknüpfung an Anforderungen der Lesbarkeit).

²⁸ Beide Verfahren wurden in einem Info-Schreiben des MBS an die Schulen vom 14.02.2019 vorgestellt.

²⁹ Nr. 10, Abs. 2 der Verwaltungsvorschriften für die Gymnasiale-Oberstufe-Verordnung in der aktuellen Fassung.

Die folgende Tabelle basiert auf den Kriterien für die Prüfungen im Fach Deutsch zum Abschluss der Jahrgangsstufe 10 sowie auf dem Modell, das im Info-Schreiben des MBS zum 5-Punkte-Programm vom 14.02.2019 vorgestellt wurde. Die Kriterien sind hier um Deskriptoren mit Aussagen zu den erwarteten Leistungen ergänzt:

Kriterien	Deskriptoren	Durchgängig angemes- sene Umset- zung	Teilweise angemes- sene Um- setzung	Nicht oder kaum ange- messene Umsetzung	Erreichte BE/ erreichbare BE
Ausdruck	treffende und variable Wortwahl , funktiona- ler Satzbau , korrekte Verwendung von Fachtermini , klare Darstellung von Zu- sammenhängen und Bezügen innerhalb von Abschnitten und Sätzen	0	0	0	___/ BE
Sprachliche Korrektheit	sicherer Umgang mit den Regeln der deut- schen Sprache , weit- gehend fehlerfreie Grammatik und Zei- chensetzung auch bei komplexen Strukturen	0	x	0	___/ BE
Äußere Form	funktionale äußere Gestaltung der Arbeit, gut lesbares Schrift- bild, gut erkennbare Gliederung in Ab- schnitte	0	x	0	___/ BE
	Erreichte BE für die sprachliche Darstellungsleistung (15 %)				___/ BE
	Erreichte BE für die fachliche Leistung (85 %)				___/ BE
	Gesamtleistung (BE) (100 %)				___/ BE

Für beide Verfahren (Herabsetzung der Note bzw. kriterienorientierte Bewertung) ist es hilfreich und wichtig, sich im Kollegium bzw. in der Fachkonferenz über Maßstäbe zu verständigen und diese durch gemeinsame Bewertungen von Schülerarbeiten zu festigen. Die Maßstäbe sind in einem bindenden Beschluss zusammenzuführen. Gelegentlich überkorrigieren Lehrkräfte auch Fehler, d. h. sie markieren Fehler, wo es amtlich zugelassene Varianten gibt (z. B. bei Schreibungen wie Spaghetti/Spagetti oder aufwendig/aufwändig). Besonders die Schreibung von Fremdwörtern (z. B. Geografie/Geographie) und auch von Fachbegriffen (z. B. Duden: ohmsches Gesetz/alternativ: Ohm'sches Gesetz) befindet sich in einem dynamischen Sprachwandelprozess, sodass hier Augenmaß bei der Bewertung ausgeübt werden sollte.

Im Gegenzug werden auch Fehler nicht erkannt, da das Wissen über Orthografie, Interpunktion und Grammatik auch bei Lehrkräften unterschiedlich ausgeprägt ist. Wichtig ist, dass den Lernenden die Bedeutung korrekter schriftlicher Texte für die Vermittlung ihrer kommunikativen Anliegen verdeutlicht und ihr Sprachwissen und ihr Sprachbewusstsein in allen Fächern gefördert wird. Lernstandsbezogene Rückmeldungen sowie Aufgaben zur gezielten Berichtigung von Fehlerschwerpunkten unterstützen die Schülerinnen und Schüler bei der systematischen Entwicklung ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen. Hier ist vor allem das Fach Deutsch zuständig.

4.2 Exemplarische Einschätzung und Korrektur eines Schüler*innentextes in einer Lernerfolgskontrolle

Der folgende Schülertext ist einer Lernerfolgskontrolle aus dem Geschichtsunterricht entnommen. Er bezieht sich auf die Doppeljahrgangsstufe 9/10. Fachlich nachgewiesen werden sollten Fortschritte bei der Entwicklung der Kompetenz *Urteilen und sich orientieren*. Der E/F-Standard des Rahmenlehrplans für die Jahrgangsstufen 1 - 10 verlangt, dass die „Schülerinnen und Schüler [...] individuelle Wertmaßstäbe von denen anderer unterscheiden und sie mit historischen Wertmaßstäben vergleichen“³⁰ können. Deshalb lautet der konkrete Arbeitsauftrag: „Beurteile die Bedeutung des 9. November 1989 für die Zeitgenossen und für dich.“

Im vorliegenden Beispiel wird deutlich, dass sprachlich eine Schwäche bei der Schreibung des S-Lautes vorliegt. Außerdem sind Unsicherheiten bei der Anwendung der Kommaregeln und beim Gebrauch des Bindestrichs festzustellen. Konkret handelt es sich um Schwierigkeiten im Falle der Kommasetzung bei eingeschobenen Nebensätzen und um Probleme bei der Wortbildung zusammengesetzter Substantive mit Abkürzungen. Dies sind sprachliche Schwächen, die nur bei schriftlichen Leistungen diagnostiziert werden können. Mängel bei der Konsonantenschreibung und bei der Nutzung von Konjunktionen treten im vorliegenden Beispiel nur in geringem Maße auf.

In Bezug auf die sprachliche Darstellungsleistung kann eingeschätzt werden, dass der Satzbau fehlerfrei und die Absatzgestaltung in der schriftlichen Antwort schlüssig gestaltet ist. Die Normen der sprachlichen Richtigkeit werden jedoch nur teilweise eingehalten. Die auftretenden Fehler beeinträchtigen den Lesefluss und die Verständlichkeit der Antwort in Teilen. Bezüglich der äußeren Form müssen Abstriche gemacht werden. Die Verbesserungen wirken überhastet vorgenommen. Das Lineal wird nur bei der Einrichtung des Arbeitsblattes genutzt.

Für die Rückmeldung an die Schülerin bzw. den Schüler sollten sowohl Stärken als auch Schwächen benannt werden. Vorhandene Kompetenzen sollten attestiert und die sprachliche Sicherheit in den entsprechenden Bereichen im Sinne einer wertschätzenden Feedback-Kultur herausgestellt werden. Im vorliegenden Beispiel wäre also positiv zu würdigen, dass auch komplexe Satzstrukturen sicher beherrscht werden. Kritisch wären Unsicherheiten bei der Kommasetzung in Nebensätzen sowie bei der Schreibung von S-Lauten anzumerken.

³⁰ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg/Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie des Landes Berlin (Hrsg.) (2015): Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1 - 10, Teil C Geschichte, S. 19.

Beispielhafte Korrektur und Bewertung:

Hans Müller

3. Am 9. November 1989 verkündete Günter Schabowski, dass DDR-Bürger „ab sofort“ ausreisen dürfen. Wenige Stunden später wurden mehrere Grenzübergänge geöffnet. Dort haben sich rülpige Menschenmengen ~~gebildet~~ gebildet.

Bei ~~dem~~ dem Menschen die das mit erleben war die Freude groß. Sie rufen immer wieder „Wahmann“. DDR-Bürger konnten ausreisen ohne einen Antrag stellen zu müssen. Sie konnten nun selbst entscheiden, wann sie ~~wohin~~ wohin fahren wollen. Es gab Familien, die seit dem Mauerbau getrennt waren und sich nun wiedertrafen. Menschen die sich noch nie gesehen hatten, vielen sich vor Glück in die Arme.

Es war aber auch ein Sieg der Demonstranten, die auf den Montagsdemos seit Montag auch Reisefreiheit forderten. Aus meiner Sicht ist Meinungs- und Demonstrationsrecht ganz wichtig. Sie ~~müssen~~ müssen allen Menschen garantiert werden und die Menschen müssen sie auf friedlichen Demonstrationen umsetzen. Die ~~Freiheit~~ Grenzöffnung war aber nur ein erster Erfolg. Noch waren viele Veränderungen notwendig um demokratische Verhältnisse zu schaffen. Deshalb hat für mich zum Beispiel der 12. März 1990 eine größere Bedeutung, denn da konnten DDR-Bürger erstmals frei wählen.

Annotations:
 ↓ passender hist. Kontext
 us? S-tauch u. Nebenrolle
 ↑ ohne Lineal
 ZZ ↑ Perspektiv d. Protagonisten hat gel. erfasst (Freiheitsrechte)
 R
 s.o. s.o.
 T
 z
 ER ↑ Sachurteils-ebene
 ↓ eindeutige Jels-Perspektive
 G
 W
 Werturteils-ebene wird abgebildet
 ↑ Datum us? zus. gen. Substantive
 s.o. ↓

Abbildung 5: Thomas Zehrer (privat). Der angegebene Schülername bezieht sich auf keine reale Person.

Auf der Grundlage der Korrektur der sprachlichen Leistung können mit den Randbemerkungen und Korrekturzeichen Übungsschwerpunkte benannt werden. Die im konkreten Fall genutzten Korrekturzeichen (G, R, und Z) helfen, Normverstöße gegen die sprachliche Richtigkeit zu markieren, sie qualitativ zu kategorisieren und quantitativ in Bezug auf die Anzahl einzuschätzen. Die Bewertung der sprachlichen Leistung gelingt somit schneller und kann mithilfe von Kriterien zügig zur Gesamtbewertung führen. Am Korrekturrand stehen neben den Korrekturzeichen inhaltliche Hinweise der Lehrkraft und Kommentare bezüglich der sprachlichen und fachlichen Leistung. Lernfördernde Hinweise am Rand sollten maximal in Wortgruppen formuliert werden. Bloße Korrekturzeichen können in einer schriftlichen Arbeit die inhaltlichen Stärken und Entwicklungspotenziale einer oder eines Lernenden meist nicht angemessen abbilden. Der Fall, dass Korrekturzeichen überhandnehmen, in der Summe unübersichtlich werden und dadurch die eigentliche inhaltliche Darstellung in den Hintergrund gerät, ist unbedingt zu vermeiden. Viel wichtiger ist, dass durch die markierten Fehler und Randbemerkungen nachvollziehbare Hilfestellungen gegeben werden. Die Bewertung der Schülerarbeit erfolgt auf der Grundlage der ermittelten Stärken und Schwächen. Im Folgenden wird vorgestellt, wie eine kriterienorientierte Bewertung vorgenommen werden kann.

Beispiel für die kriterienorientierte Bewertung:

Wenn insgesamt 47 Bewertungseinheiten (BE) für die maximale Gesamtleistung angesetzt werden, verteilen sich nach dem Schlüssel 85 %/15 % die BE folgendermaßen auf die fachliche Leistung und die sprachliche Darstellungsleistung: 40 BE fachlich, 7 BE sprachlich.

Kriterien	Deskriptoren	Durchgängig angemes- sene Umset- zung	Teilweise angemes- sene Um- setzung	Nicht oder kaum an- gemes- sene Um- setzung	Erreichte BE/ erreichbare BE
Ausdruck	treffende und variable Wortwahl , funktionaler Satzbau , korrekte Verwendung von Fachtermini , klare Darstellung von Zusammenhängen und Bezügen innerhalb von Abschnitten und Sätzen	x	0	0	__02_/ 02 BE
Sprachliche Korrektheit	sicherer Umgang mit den Regeln der deutschen Sprache , weitgehend fehlerfreie Grammatik und Zeichensetzung auch bei komplexen Strukturen	0	x	0	__01_/ 03 BE
Äußere Form	funktionale äußere Gestaltung der Arbeit, gut lesbares Schriftbild, gut erkennbare Gliederung in Abschnitte	0	x	0	__01_/ 02 BE
	Erreichte BE für die sprachliche Darstellungsleistung (15 %)				__04_/ 07 BE
	Erreichte BE für die fachliche Leistung (85 %)				___/ 40 BE
	Gesamtleistung (BE) (100 %)				___/ 47 BE

Bei voller fachlicher Leistung (40 BE) würden aufgrund der sprachlichen Schwächen insgesamt 44 BE erreicht. Damit wäre eine Gesamtnote von „gut plus“ möglich, da für die Note „sehr gut“ gemäß den Verwaltungsvorschriften für die Leistungsbewertung³¹ in der Sekundarstufe I 96 % erreicht sein müssen. Dieser Wert wird hier unterschritten.

Zum Vergleich mit dem Verfahren der Ermittlung eines Fehlerquotienten:

Es können 13 Fehler bei 162 Wörtern gezählt werden, davon sind aber 3 Fehler Folgefehler, d. h. es können 10 Fehler gewertet werden, das entspricht einem FQ von 6 %. Da es sich um eine Leistung in der Jahrgangsstufe 10 im gymnasialen Bildungsgang handelt, wäre eine Herabminderung der fachlichen Note um zwei Notenpunkte vertretbar. Man käme dann so zwar zum gleichen Ergebnis wie bei der kriterienorientierten Bewertung, für die Lernenden wird aber mit der kriterienorientierten Bewertung eine differenziertere Rückmeldung geboten und für die Lehrkräfte mit geringerem Aufwand ein größerer Nutzen erreicht.

4.3 Hinweise für die Arbeit in der Schule

Es empfiehlt sich, im Team der Lehrkräfte für eine Jahrgangsstufe oder auch für eine Klasse eng zwischen Fach- und Deutschlehrkräften zu kooperieren, denn: „[S]prachliche Bildung ist eine Querschnittsaufgabe aller an schulischer Bildung Beteiligter“³². In der Zusammenarbeit können z. B. Ergebnisse aus Diagnoseverfahren wie der Lernausgangslage Jahrgangsstufe 7 Deutsch³³ genutzt werden, um sprachliche Defizite leichter zu identifizieren. Auf dieser Grundlage können auch Lehrkräfte, die nicht das Fach Deutsch vertreten, den Lernenden eine differenzierte Rückmeldung zu ihren sprachlichen Leistungen vermitteln sowie Übungshinweise geben, ggf. auch einmal als Auftrag für eine schwerpunktbezogene Berichtigung.

³¹ Abschnitt 1, Nr. 6, Absatz 3 Verwaltungsvorschriften für die Leistungsbewertung, a.a.O.

³² „Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken“ Dokumentation der aktuellen Maßnahmen in den Ländern nach den zehn Grundsätzen einer erfolgreichen Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen in der deutschen Sprache (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019, verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Bildungssprachliche-Kompetenzen.pdf, Zugriff am: 26.03.2021.

³³ Lernausgangslage Jahrgangsstufe 7, hrsg. vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg sowie der Senatsverwaltung für Schule, Jugend, Familie des Landes Berlin. Verfügbar unter: <https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/lal-7>, Zugriff am: 26.03.2021.

LITERATUR, LINKS UND EMPFEHLUNGEN

- Büttner, D./Gürsoy, E. (2018): Mehrsprachig-inklusive Sprachbildung: Ein (Zukunfts-)Modell, in: Gutzmann, M. (Hrsg.), Sprachen und Kulturen, Frankfurt am Main, Grundschulverband, S. 96–111.
- Feez, S. (1998): Text-based Syllabus Design, Sydney, McQuarie University/AMES.
- Frank, M. & Gürsoy, E. (2014): Sprachbewusstheit im Mathematikunterricht in der Mehrsprachigkeit, Zur Rekonstruktion von Schülerstrategien im Umgang mit sprachlichen Anforderungen von Textaufgaben, in: Ferraresi, G. & Liebner, S. (Hrsg.): SprachBrückenBauen, 40. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bamberg, Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 92, S. 29–46.
- Gürsoy, E. (2018): Genredidaktik, Ein Modell zum generischen Lernen in allen Fächern mit besonderem Fokus auf Unterrichtsplanung, in: Kompetenzzentrum ProDaZ, verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/guersoy_genredidaktik.pdf, Zugriff am: 26.03.2021
- Leisen, J. (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, Stuttgart, Klett-Sprachen.

www.lisum.berlin-brandenburg.de

ISBN: 978-3-944541-77-8