



Nothing succeeds like success

Das Lernen fördern, Rückmeldungen geben
und Leistungen bewerten
im Englischunterricht der Grundschule

Nothing succeeds like success

Das Lernen fördern, Rückmeldungen geben
und Leistungen bewerten
im Englischunterricht der Grundschule

Heidi Barucki, Daniela Holzwarth, Michaela Markwald, Elke Neudeck

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:

Heidi Barucki, Daniela Holzwarth, Michaela Markwald, Elke Neudeck

Redaktion:

Heidi Barucki

Gestaltung: LISUM

Titelbild: LISUM 2023. CC BY-SA 4.0, unter Nutzung von Scrabblesteinen und Scrabbleboard

ISBN: 978-3-949352-00-3

**Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)
Ludwigsfelde 2023**

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-SA 4.0 zu finden unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Bildnachweis: Stephan Ulrich, 2015. CC BY 3.0

Alle Internetquellen, die in der Handreichung genannt werden, wurden am 03.08.2023 zuletzt geprüft.

Inhalt

Einleitung	6
1 Welche Funktionen haben Leistungsfeststellung und -bewertung?	7
2 Welche Formen der Leistungsbewertung gibt es und was ist deren Funktion?	9
3 Welche pädagogischen und (fach-)didaktischen Grundlagen gilt es in einem inklusiven Englischunterricht zu beachten?	14
4 Wie werden die Leistungen in den verschiedenen Kompetenzbereichen entwickelt und bewertet?	17
4.1 Hör- und Hörsehverstehen	18
4.2 Leseverstehen	22
4.3 Sprechen	26
4.4 Schreiben	33
4.5 Sprachmittlung	40
4.6 Verfügen über sprachliche Mittel	44
5 Wie erfolgt die Leistungsbewertung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf?	47
6 Wie kann mit Fehlern umgegangen werden?	52
7 Wie werden schriftliche Arbeiten/ Lernerfolgskontrollen gestaltet und bewertet?	55
8 Welche Möglichkeiten für die Leistungsbewertung bieten digitale Tools?	58
9 Welche rechtlichen Grundlagen gibt es in Berlin und in Brandenburg?	60
Literaturverzeichnis	64

Einleitung

Die Ansprüche und Erwartungen an einen modernen Fremdsprachenunterricht in der Grundschule sind hoch. Er soll motivierend sein, zur realen und interkulturellen Kommunikation befähigen, auf das Weiterlernen in der Sekundarstufe vorbereiten, lebenslanges Sprachenlernen fördern und vieles mehr. Die Heterogenität der Lerngruppen im Fremdsprachenunterricht erfordert ein inklusives pädagogisches Verständnis und ein zeitgemäßes fachdidaktisches Konzept, um die Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler zu entwickeln, lernförderlich Rückmeldungen zu geben und Leistungen zu bewerten.

Fragen der Leistungsbewertung werden wie kaum ein anderes Thema unter Lehrkräften und Eltern, in Fachkonferenzen und Fortbildungen kontrovers diskutiert, kritisch hinterfragt und sind von Unsicherheiten geprägt. Darum dient diese Handreichung als Grundlage und Anregung für den Unterricht, für den fachlichen Austausch, für schulinterne Festlegungen sowie als Material für die Aus- und Fortbildung sowie die Beratung von Lehrkräften. Außerdem können sich Schulleitungen, Mitwirkungsgremien und interessierte Eltern über zeitgemäße und nachhaltige Möglichkeiten der Leistungsbewertung im Englischunterricht informieren.

Diese Handreichung gibt Anregungen, wie Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht den Lernprozess gestalten, das Lernen unterstützen, den Stand der Lernentwicklung sinnvoll erfassen und durch lernförderliche Rückmeldung fördern können. Sie leistet damit einen Beitrag zu einem erfolgreichen, nachhaltigen und motivierenden Englischunterricht in der Primarstufe. Angeregt durch den aktuellen pädagogischen Diskurs zur Leistungsbewertung, deren Funktionen und Formen, werden in den Kapitel 1 bis 3 grundlegende Erkenntnisse und gleichzeitig praktische Anregungen für die Umsetzung von formativer und summativer Leistungsbewertung gegeben.

Auf der Grundlage der aktuellen Fachdidaktik sowie der unterrichtspraktischen Erfahrungen bieten die Verfasserinnen konkrete Anregungen für die Arbeit an den einzelnen Kompetenzbereichen des Fremdsprachenunterrichts. In Kapitel 4 wird dargestellt, was die Schülerinnen und Schüler können sollen, wie der Lernprozess planvoll gestaltet und Leistungen lernförderlich bewertet werden. Zahlreiche Vorschläge für geeignete Materialien, Aufgabenformate und differenzierte Rückmeldungen werden durch Beispiele in den Materialboxen unterstützt.

Diversität in den Lerngruppen ist unter anderem durch sonderpädagogischen Förderbedarf und die Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern gekennzeichnet. Wie diese berücksichtigt und gewinnbringend genutzt werden können, behandelt Kapitel 5. Der Umgang mit Fehlern prägt nachhaltig die Motivation und Risikobereitschaft der Lernenden. Anregungen für den lernförderlichen Umgang mit Fehlern finden Sie in Kapitel 6. Kapitel 7 gibt Hinweise, wie nach der Arbeit an einem Thema die summative Leistungsbewertung in Form von Lernerfolgskontrollen gestaltet werden kann, was bei deren Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung zu beachten ist. Im Zuge der Digitalisierung spielen auch digitale Tools für die Diagnose und für Rückmeldungen eine immer größere Rolle. Kapitel 8 beinhaltet deren Potenzial, Quellen für gute Tools sowie Hinweise für deren Einsatz. Nicht zuletzt werden in Kapitel 9 wichtige, für den Fremdsprachenunterricht der Grundschule relevante rechtliche Grundlagen der Länder Berlin und Brandenburg aufgeführt. Es gibt zahlreiche sehr hilfreiche und praxisnahe Veröffentlichungen zum Thema Leistungsbewertung im Fremdsprachenunterricht und darüber hinaus. Somit dient das Literaturverzeichnis nicht nur dem Quellennachweis, sondern auch als Anregung für ein vertieftes Studium zu diesem wichtigen Aspekt des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule.

1 Welche Funktionen haben Leistungsfeststellung und -bewertung?

Die Leistungsfeststellung und -bewertung hat für alle Beteiligten einen sehr hohen Stellenwert. Hier werden die wichtigsten Funktionen aufgeführt.¹ Verschiedene Verfahren der Leistungsbewertung werden diesen Funktionen in unterschiedlicher Art gerecht.

Diagnostische Funktion

Den Lehrkräften zeigen die Ergebnisse der Leistungsfeststellung den aktuellen Lernstand des Kindes und der Lerngruppe. Sie geben Hinweise auf die Effektivität des vorangegangenen Unterrichts und sind damit eine Grundlage für die weitere Planung. Leistungs- und Lerndefizite werden aufgedeckt und Schlussfolgerungen für die individuelle Förderung gezogen. Fragen, die der diagnostischen Funktion dienlich sind, lauten:

- Was habe ich in meiner Lerngruppe erreicht?
- Wie habe ich die einzelnen Schülerinnen und Schüler erreicht?
- Welche Dinge müssen noch mit der Lerngruppe oder individuell geübt werden?

aktueller Lernstand als Grundlage für Planung

Pädagogische Funktion

Die Lernenden erfahren selbst, worin ihre Stärken und Schwächen liegen. Dabei können sie für sich folgende Fragen stellen und beantworten:

- Wo stehe ich?
- Wo will ich hin?
- Was sind die nächsten Schritte?
- Wie kann ich diese erreichen?

Lernende erkennen ihre Stärken und Schwächen

Nothing succeeds like success!

Eine lernförderliche Rückmeldung unterstützt die Motivation und die Selbststeuerung der Schülerinnen und Schüler für das Weiterlernen, Erfahren und Erleben. Dabei stellt diese Rückmeldung für Schülerinnen und Schüler übersichtlich dar, was sie schon können, sie ermutigt sie, stärkt ihr Selbstbild und hat eine positive Wirkung auf das Weiterlernen.

lernförderliche Rückmeldung



Informatorische Funktion

Die Erziehungsberechtigten erhalten eine Information über den aktuellen Leistungsstand und den konkreten Lernfortschritt des Kindes:

- Was und wie hat das Kind gelernt?
- Welche Stärken und Schwächen sind dabei aufgetreten?
- Was muss geübt werden?
- Welche Unterstützung bzw. Förderung ist nötig?

Informationen über den Lernstand und -fortschritt für Erziehungsberechtigte

¹ siehe auch Haß 2017, S. 343 ff.

Lernentwicklungsgespräche

Vor allem in Lernentwicklungsgesprächen erfolgt eine individuelle Lernberatung, in der die Erziehungsberechtigten sowie die Schülerinnen und Schüler selbst partizipieren. Entwicklungen und deren Bedingungen werden beschrieben, Ergebnisse vorgestellt, Lösungen für die Zukunft gesucht und Ziele für Lernvereinbarungen gestellt.²

Selektierende Funktion

Ermöglichen und Verhindern von Zukunftschancen

Nicht zuletzt spielen in unserem selektiven Schulsystem die erreichten Lernergebnisse in Form von Zensuren und Zeugnissen eine Rolle bei der Entscheidung über weitere Bildungswege, z. B. beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Diese ermöglichen Zukunftschancen der Schülerinnen und Schüler oder verhindern diese.

Spannungsfeld für Lehrkräfte

Die Lehrkräfte stehen somit in einem herausfordernden Spannungsfeld. „Sie müssen einerseits Lernsituationen arrangieren, die der Lern- und Leistungsentwicklung und der individuellen Förderung dienen. Hierzu müssen sie Lernprozesse formativ-diagnostisch in den Blick nehmen und adaptiv ‚steuern‘. Andererseits müssen sie Leistungsüberprüfungssituationen arrangieren, um die Leistungshöhe festzustellen, Lernende ein- und gegeneinander abzustufen sowie leistungsbezogene Differenzierung einführen, um Selektionsentscheidungen (Versetzung, Auf- und Abschulung, Abschlüsse) zu legitimieren. Dafür müssen sie summativ-bilanzierend beurteilen.“³

Einflussfaktoren für wirksames Lehrerhandeln sind – entsprechend der Hattie-Studie – vor allem *formative evaluation/feedback*⁴, und *teacher clarity*.⁵ Ersteres kann man als „... den Lernprozess begleitende Formen der Lernerfolgskontrolle und Rückmeldungen, die es den Lernenden ermöglicht, die Lernziele zu erreichen“ verstehen; *teacher clarity* wird durch „Klarheit der Lehrersprache, Transparenz der Lernziele und Beurteilungskriterien“ verwirklicht.⁶

Im Folgenden werden verschiedene Formen der Leistungsbewertung vorgestellt, ihre Rolle im oben genannten Bewertungskontext beschrieben sowie Möglichkeiten für ihre praktische Umsetzung aufgezeigt.

² siehe Gutzmann, Hoppe 2016, S. 21

³ Häcker, Feindt 2022, S. 37

⁴ siehe <https://www.visiblelearningmetax.com/influences/view/feedback>

⁵ siehe https://www.visiblelearningmetax.com/influences/view/teacher_clarity

⁶ Rossa 2013, S. 30

2 Welche Formen der Leistungsbewertung gibt es und was ist deren Funktion?

Um Leistungsbewertung gezielt und sinnvoll einzusetzen, ist es wichtig und erforderlich, verschiedene Formen und Möglichkeiten der Bewertung von Leistungen zu kennen sowie deren Potenziale und Einsatz bewusst abzuwägen. Bei der Leistungsbeurteilung unterscheidet man formative Leistungsbeurteilung (*Assessment for and Assessment as learning*) und summative Leistungsbeurteilung (*Assessment of learning*).

verschiedene Formen der Leistungsbewertung sinnvoll einsetzen

Beide Formen der Leistungsbewertung haben ihre Berechtigung und ergänzen einander. Eine Mischung beider Formen kommt den Schülerinnen und Schülern zugute, weil so ein umfassendes und ganzheitliches Bild ihrer Kompetenzentwicklung entsteht.

Formative Leistungsbeurteilung (*assessment for und assessment as learning*)

Die **formative Leistungsbeurteilung** als *assessment for* und *assessment as learning* betrachtet und fördert vor allem den Lernprozess. Die Lehrkräfte sowie die Schülerinnen und Schüler selbst bzw. ihre Mitschülerinnen und Mitschüler reflektieren den Lernprozess und erhalten Informationen über den erreichten Entwicklungsstand als Ausgangspunkt für das Weiterlernen. Im Dialog mit der Lehrkraft werden daraus die nächsten Lernschritte abgeleitet. Die Reflexion bezieht sich neben den sichtbaren Ergebnissen und dem Lernprozess auch auf die Methoden- und Sozialkompetenz. Noten werden hier nicht erteilt.

Lernprozess im Vordergrund

Ausgangspunkt zum Weiterlernen

keine Benotung

Die formative Leistungsbeurteilung setzt eine differenzierte und kontinuierliche Beobachtung voraus sowie eine in der Lerngruppe zu entwickelnde positive Feedbackkultur. Sowohl der Blick auf entstehende oder entstandene Arbeitsergebnisse als auch die Beobachtung von Tätigkeiten im Unterricht geben differenzierte Informationen zum Lernstand der Schülerinnen und Schüler.⁷

positive Feedbackkultur durch differenzierte und kontinuierliche Beobachtung

„Assessment for Learning is the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there.“⁸

Assessment for learning durch die Lehrkraft ermöglicht

- eine Analyse des aktuellen individuellen Lernstandes,
- die Feststellung des Förder- und Forderbedarfs,
- die Ableitung von Zielsetzungen für einzelne Lernende und dient somit
- als Grundlage für die weitere Unterrichtsplanung.

Die Lehrkraft gibt auf der Grundlage ihrer Beobachtungen und der Lernergebnisse individuelles Feedback, das als lernförderliches „*feed forward*“ Anregungen für das Weiterlernen enthält. Die Schülerinnen und Schüler erhalten

„*feed forward*“ – lernförderliche Anregungen

- eine individuelle Rückmeldung darüber, wie ihr derzeitiger Lernstand ist und wo ihre Stärken und Schwächen liegen,
- eine konkrete Einschätzung zu ihren aktuellen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen sowie

⁷ siehe Löttscher 2022

⁸ Assessment Reform Group 2002

- Anregungen für die nächsten konkreten Schritte beim Lernen.

Assessment for learning kann z. B.

- in kurzen Gesprächen,
- in mündlichen oder schriftlichen Anmerkungen im Laufe des Unterrichts- bzw. Arbeitsprozesses,
- durch Feedbackbögen,
- durch verbale mündliche oder schriftliche Rückmeldungen

gegeben werden.

Lernförderliches Feedback unterstützt Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg vom aktuellen Lernstand (Ist-Stand) zu ihrer nächsten Entwicklungsstufe (Soll-Stand).

Assessment as learning wird durch die Schülerinnen und Schüler selbst vorgenommen. Sie schätzen sich bzw. ihre Mitschülerinnen und -schüler ein und lernen so, ihre eigenen Ergebnisse und ihren Lernprozess anhand von Kriterien selbst zu reflektieren und Schlussfolgerungen für das weitere Lernen zu ziehen. Damit wird ihnen mehr Eigenverantwortung für ihr individuelles Lernen übertragen, wodurch ihre Eigenaktivität und Selbstständigkeit gefördert werden. Unter Anleitung geben sie einander differenzierte Rückmeldungen nach vereinbarten Kriterien und lernen so von- und miteinander.⁹ Dadurch wird die Fähigkeit zu konstruktiver und wertschätzender Kritik gefördert.

Durch die Reflexion des eigenen Lernprozesses

- werden sich die Lernenden ihrer Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess bewusster,
- werden Motivation, Selbstachtung und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gestärkt,
- erfahren Schülerinnen und Schüler eine Würdigung ihrer erbrachten Leistungen auf Augenhöhe und
- lernen immer besser, ihren eigenen Lernprozess zu steuern und ihre individuellen Leistungen voranzubringen.

Diese beiden Formen der formativen Bewertung *Assessment of and as learning* werden ergänzt durch die summative Leistungsbewertung.

Summative Leistungsbeurteilung (*assessment of learning*)

Summative Leistungsbeurteilung – *Assessment of learning* findet meist am Ende einer Lernphase statt und dient der abschließenden Feststellung des erreichten Kompetenzniveaus. Die Grundlage dafür bilden die Kompetenzstufen des Rahmenlehrplanes. Die Leistungsbeurteilung erfolgt durch die Lehrkraft und wird durch eine Note ausgedrückt. In Abhängigkeit davon, welche Bezugsnorm für die Einschätzung herangezogen wurde, sagt die Note aus,

- inwiefern die Leistung den erwarteten Vorgaben entspricht, die von den Standards des Rahmenlehrplans (RLP) abgeleitet sind (kriteriale Bezugsnorm), und
- wie der individuelle Lernfortschritt der Schülerin bzw. des Schülers einzuschätzen ist (individuelle Bezugsnorm).

Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ist die soziale Bezugsnorm (Vergleich mit Mitschülerinnen und Mitschülern) kein Mittel zur Feststellung der individuellen Entwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

Peer-Feedback und
Selbstevaluation

Förderung von
Selbstständigkeit und
Eigenverantwortung

Feststellung des
Kompetenzniveaus am
Ende einer Lernphase

kriteriale und individuelle
Bezugsnorm

soziale Bezugsnorm
kein geeignetes Mittel

⁹ siehe Löttscher 2022

„Damit Lernfreude und Leistungswille nicht durch permanenten Vergleichsdruck beschädigt werden, sollen die individuelle und die kriteriale Bezugsnorm im Vordergrund stehen, und zwar umso mehr, je jünger die Lernenden sind.“¹⁰

Schülerinnen und Schülern muss stets bewusst sein, „ob sie sich in einer Lernphase des Unterrichts (bewertungsfrei!) oder in einer Bewertungssituation befinden. Lernsituationen bewertungsfrei zu halten ist Voraussetzung dafür, dass Experimentierfreudigkeit gefördert und die Angst vor Fehlern minimiert werden.“¹¹

Die summative Leistungsbewertung sieht den Lernprozess durch ein vorliegendes Ergebnis (einen Test, eine Zeugnissensur) als vorerst abgeschlossen an und gibt somit kaum Hinweise auf nächste Lernschritte. Vor allem bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten wirken sie bei Misserfolgen oft demotivierend und schwächen deren Selbstbild. Nicht nur aus diesem Grund steht die Notengebung in der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion in der Kritik.¹² Um dennoch eine lernförderliche Wirkung zu erreichen, sollten summative Bewertungen stets mit formativen Elementen verknüpft werden.

Transparenz über Phase
(bewertungsfrei vs.
Bewertung)



Verknüpfung von formativen
und summativen Elementen
sind lernförderlich

Instrumente der formativen und summativen Leistungsbeurteilung

Die folgende Tabelle zeigt Beispiele für Instrumente der formativen und summativen Leistungsbeurteilung. Einige dieser Instrumente können sowohl für die formative als auch für die summative Leistungsbewertung genutzt werden. Konkrete, auf die einzelnen Kompetenzbereiche bezogene Beispiele werden in Kapitel 4 gegeben.

Welche Instrumente formativer und summativer Leistungsbeurteilung gibt es?

FORMATIVE BEURTEILUNG		SUMMATIVE BEURTEILUNG
<i>Assessments for learning</i>	<i>Assessments as learning</i>	<i>Assessments of learning</i>
Lernausgangslage	Lerntagebuch	Test
Beobachtungen	Portfolio	Lernerfolgskontrolle
Feedback	Logbuch	Klassenarbeit
Checklisten	Lernlandkarte	Prüfungen
Beratungsgespräch	Checklisten	Mündliche Überprüfung
Kriteriengeleitete Fremdeinschätzung	Lernangebote mit Selbstkontrolle	Zeugnisnote
	Selbsteinschätzung	
	Peer-Feedback	

¹⁰ Fauser 2022, S. 33

¹¹ SenBJF 2021, S. 4

¹² siehe dazu Winter 2004; Nölte, Wampfler 2021; Brügelmann 2014 und 2021

Anregungen für die Umsetzung einer lernförderlichen Bewertung

growth mindset

Im Rahmen der lernförderlichen Bewertung ist das Konzept des *growth mindset* zu verorten, was so viel wie Wachstumsdenken bedeutet. Es ist Teil einer positiven Fehlerkultur, den Grundgedanken zu säen, dass Fähigkeiten ausbaufähig sind und durch Übung gefördert werden und wachsen können.

Feedback ohne Emoticons

Um dies auch visuell abzubilden sind die Materialien zu dieser Handreichung mit wachsenden Pflänzchen, statt Smileys, versehen, um dem Wachstumsgedanken gerecht zu werden. Das Feedback wird von Emotionen, die die Emoticons ausdrücken, getrennt und kann so besser angenommen werden.

Fokus auf Prozess und Anstrengungsbereitschaft

Die Art und Weise, wie mit Fehlern und Misserfolg umgegangen wird, kann so verändert und Einfluss auf die Motivation der Lernenden genommen werden. Es gilt, den Fokus auf den Prozess, die Anstrengungsbereitschaft und die Entwicklung zu legen (→ *growth mindset*) und nicht das Talent und die vorhandenen Fähigkeiten zu loben (→ *fixed mindset*). Bei einem *fixed mindset* kann das Selbstbild schnell ins Wanken geraten, was dazu führen kann, dass Herausforderungen gemieden werden.¹³

Folgende Anregungen tragen zu einer lernförderlichen Bewertung bei:

Feedback durch Lehrkräfte

durch die Lehrkräfte

- zeitnah und situativ eingebettet rückmelden
- zuerst Interesse am Inhalt zeigen (z. B. *I like ...*, *That's interesting.*)
- Gelungenes hervorheben
- unterschiedliche Formulierungen für „*very good*“ verwenden¹⁴
- kriteriengestütztes Feedback geben, z. B. mit Kompetenzrastern, Feedbackbögen
- Beratungsgespräch führen, z. B. mit Erstellung eines Lernvertrages
- lernförderliche Hinweise für die Weiterarbeit geben, z. B. auf Klebezetteln (Lehrkraft notiert Feedback und legt es in Gruppen- und Partnerarbeiten zur Gruppe/ zu einzelnen Schülerinnen und Schülern).

Selbsteinschätzung

durch die Schülerinnen und Schüler selbst (Selbst-Feedback)

- Kompetenzraster ausfüllen
- Checklisten und Selbsteinschätzungsbögen ausfüllen (z. B. mit *can-do statements*)
- Lerntagebuch oder Logbuch führen
- Leitfragen über das eigene Lernen beantworten
- *My favourite mistakes*-Liste erstellen, nach Fehlerarten sortieren und korrigieren.

Peer-Feedback

durch Mitschülerinnen und Mitschüler (Peer-Feedback)

- kriteriengeleitete Peer-Feedback-Session
- Feedbackbögen ausfüllen (z. B. Koordinatensystem, Vierfeldertafel, Zielscheibe)
- gegenseitiges Lesen und kommentieren von Texten (z. B. mit der Methode Sesseltanz¹⁵ aus dem dialogischen Lernen.

fehlertolerante Lernatmosphäre schaffen

Die vielfältige und bewusste Nutzung der verschiedenen Formen der Rückmeldungen beeinflusst die Lernkultur in der Klasse positiv. So werden ein wertschätzender Umgang mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler, eine fehlertolerante Lernatmosphäre und damit eine hohe Lernmotivation gefördert.

¹³ mehr zu Growth und Fixed Mindset finden Sie in Schmidt 2016 und Dweck 2017.

¹⁴ siehe auch: https://www.educationworld.com/a_curr/curr375.shtml

¹⁵ eine Erklärung dieser Methode finden Sie in Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2016.

Im Kontext der formativen Leistungsbewertung nimmt das Portfolio einen besonderen Stellenwert ein. Das Portfolio der Sprachen hat, basierend auf dem Europäischen Referenzrahmen, eine lange Tradition. In ihm werden die (fremd-)sprachlichen Erfahrungen, das Sprachkönnen und die Ergebnisse der Lernenden dokumentiert. Für die Arbeit mit dem Portfolio können Vorlagen genutzt werden, die z. B. vom Europarat akkreditiert wurden,¹⁶ oder individuell gestaltete Materialien und Selbsteinschätzungsbögen.

Das Sprachenportfolio besteht aus der Sprachenbiografie, dem Sprachenpass und dem Dossier. Diese beinhalten:

- in der Sprachenbiografie (Sprachentagebuch): sprachliche und interkulturelle Erfahrungen aus der Familie und dem Freundeskreis, Selbsteinschätzungen zum Sprachenlernen und zu erworbenen Kompetenzen,
- im Dossier (Schatztruhe): ausgewählte und besonders gelungene sprachliche Ergebnisse, die in verschiedenen Formen gesammelt werden (z. B. Texte in Papierform, digitale Aufnahmen),
- im Sprachenpass (Rückblick): eine Übersicht über die bereits erworbenen Sprachkenntnisse.

Die Arbeit mit dem Sprachenportfolio wird in die Unterrichtsarbeit eingebaut, z. B. nach Abschluss der Arbeit an einem Thema, nach Erbringung einer besonderen Leistung oder am Ende des Schul(halb)jahres. Es ist eine hilfreiche Unterstützung bei der Durchführung von Beratungsgesprächen.

Weitere Empfehlungen und Links zum Thema „Leistungsbewertung und Feedback“ finden Sie auf dem Bildungsserver im Wegweiser „Pädagogische Empfehlungen zum Lernen in Präsenz und Distanz“.¹⁷

Material

Selbsteinschätzung

- themenunabhängiger Selbsteinschätzungsbogen, z. B. für das Ende eines Halbjahres oder Schuljahres
KV 1 *What I can do in English* .docx .pdf
- Beispiele für themenbezogene Selbsteinschätzungsbogen
KV 2 *What I can do_animals* .docx .pdf
KV 3 *What I can do_school* .docx .pdf
- Einschätzung der Gruppenarbeit in einem Projekt
KV 4 *Evaluation of the work on the project* .docx .pdf
- Lernaufgabe *My Buddy for our School* (Niveaustufe C–D) mit verschiedenen differenzierten Anregungen für die Selbst- und Peereinschätzung
Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/mybuddy>, S. 12–16

Peer-Feedback

- Formulierungshilfen für Peer-Feedback zu mündlichen Leistungen
KV
5 *Talking about a presentation* .docx .pdf
KV 6 *Feedback for a dialogue* .docx .pdf
- Lernaufgabe *Making plans* (Niveaustufe E) mit Feedbackbogen
Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/makingplans>, S. 21

¹⁶ Beispiel für die Grundschule: Europäisches Portfolio der Sprachen. Grundportfolio. Verfügbar unter: <https://www.sprachenportfolio.de/PDF/GrundportfolioOnline.pdf>

¹⁷ verfügbar unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/online-lernen/wegweiser-zum-lernen-in-praesenz-und-distanz>

3 Welche pädagogischen und (fach-)didaktischen Grundlagen gilt es in einem inklusiven Englischunterricht zu beachten?

Auswirkungen des Umgangs mit Leistungen

Der Umgang mit Leistungen wirkt sich prägend auf die Lernkultur einer Lerngruppe und Schule, auf die Motivation und das Selbstverständnis sowie die psychische Gesundheit der Schülerinnen und Schüler aus. Ergebnisse des Deutschen Schulbarometers zeigen, dass Schule ein stabilisierender Lern- und Lebensort sein, dass sie aber auch zu einem zusätzlichen Belastungsfaktor werden kann. So hat die psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahren stark zugenommen: „48 Prozent der Schulleitungen meinen, dass die traditionelle Prüfungskultur und Benotungspraxis eine starke psychische Belastung für die Schüler:innen ist.“¹⁸ In angstbehafteten Situationen können viele Schülerinnen und Schüler nicht zeigen, was sie können. Darum ist es vor allem wichtig, eine angstfreie Lernatmosphäre zu schaffen.

angstfreie Lernatmosphäre

Im Folgenden werden Grundlagen und Anregungen für die Förderung und Bewertung von Leistungen im Englischunterricht der Grundschule vorgestellt, der von der Heterogenität der Lerngruppen geprägt ist und die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellt.

Wie kann in einem inklusiven Englischunterricht die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler beachtet und gefördert werden?

guter, inklusiver Fremdsprachenunterricht

Guter Fremdsprachenunterricht für alle ist inklusiv und folgt einem kommunikativen Ansatz mit bedeutungsvollen kompetenzorientierten Lernaufgaben, um verschiedene Lernwege zu ermöglichen. „Prinzipien von Aufgabenorientierung, Kompetenzorientierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung und bilingualen Sachfachunterricht (u. a.), die Förderung von Multiliteralität sowie die Integration von Migrations-, Herkunfts- bzw. Familiensprachen dienen der Differenzierung der Unterrichtsgegenstände und erlauben Lernenden somit unterschiedliche Zugänge zum Erlernen einer (Fremd-) Sprache.“¹⁹

Inklusion im RLP

Heterogenität und Vielfalt prägen die Lerngruppen in der Grundschule, deren aktive Gestaltung als inklusiver Raum mit einem hohen Anspruch an die Lehrkräfte einhergeht. Gleichzeitig beinhaltet dies viele Chancen, unterschiedliche Leistungs- und Begabungsprofile anzuerkennen, zu fördern und zu nutzen.

Wie heterogen Lerngruppen sein können, beschreibt der Teil A des Rahmenlehrplans: „Inklusion: Alle Schülerinnen und Schüler haben gemäß den landesspezifischen Regelungen ein Recht auf eine gemeinsame und bestmögliche Bildung. Dieser Anspruch besteht unabhängig von z. B. körperlichen und geistigen Potenzialen, Herkunft, sozioökonomischem Status, Kultur, Sprache, Religion, Weltanschauung sowie sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität. Die dadurch gegebene Vielfalt stellt eine Bereicherung und Ressource dar. Die Schule bezieht diese Vielfalt gezielt und konstruktiv in den Unterricht und das Schulleben ein.“²⁰ Ein inklusiver Unterricht ist ein Unterricht, der alle Schülerinnen und Schüler miteinbezieht und in ihrer Individualität wahrnimmt. Daher müssen all die genannten Dimensionen auch im Rahmen der Leistungsbeurteilung eine angemessene Relevanz haben.

¹⁸ Robert Bosch Stiftung 2023, S. 6

¹⁹ Gerlach, Vogt 2021, S. 5

²⁰ siehe RLP 1–10, Teil A, S. 3

„Lehrkräfte stehen vor der komplexen Herausforderung, die normativen Anforderungen, die das Leistungsprinzip und Inklusion an sie stellen, in der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern zu bewältigen.“²¹

Dieses Spannungsfeld setzt kreative Lösungen, professionelles Handeln sowie Verabredungen zum inklusiven Lernen und zu einem lernförderlichen Umgang mit der Leistungsbewertung im Lehrkräfteteam voraus. Dialogisch angelegte Formen der Leistungsbewertung, in denen „nicht über die Kinder und ihre Leistungen gesprochen wird, sondern mit ihnen gemeinsam regelmäßig über ihre Lernentwicklung beraten wird [...] können nur gelingen, wenn sie nicht nur von einzelnen Lehrkräften einer Schule umgesetzt werden, sondern wenn die ganze Schule diese zu einem zentralen Bestandteil ihres gemeinsamen schulischen Leistungsverständnisses macht.“²²

gemeinsame Haltung im Team

Vor allem im Fremdsprachenunterricht liegt es nahe, die verschiedenen sprachlichen und kulturellen Hintergründe der Lernenden wertzuschätzen und einzubeziehen. Das kann beispielsweise durch Sprachvergleiche (*What is it like in your language?*), die Thematisierung von Bräuchen, Alltagssituation und (inter-)kulturellen sowie landeskundlichen Themen erfolgen. Die individuellen sprachlich-kulturellen Erfahrungen werden beispielsweise im Portfolio erfasst und in Gesprächen thematisiert.

individuelle sprachlich-kulturelle Erfahrungen nutzen

Eine bedeutende Rolle für ein gemeinsames und dennoch individuelles Lernen spielt die Auswahl der Lerninhalte. Das Lernen innerhalb der gemeinschaftlich bearbeiteten Themen wird durch differenzierende Aufgaben ermöglicht. Unterrichtsinhalte werden so dargeboten, dass potenziell unterschiedliche Lernwege und -ergebnisse entstehen können. So können Lernende beispielsweise sehr unterschiedliche sprachliche Produkte erstellen oder gemeinsam an einem Produkt arbeiten, für das unterschiedliche Verantwortlichkeiten, die individuell vorhandene Lernvoraussetzungen berücksichtigen, übertragen werden.

unterschiedliche Lernwege zulassen – Ergebnisse zusammenführen



Bei der Auswahl des didaktischen Materials, z. B. von Lese- und Hörtexten, wird grundsätzlich darauf geachtet, dass diese frei von Stereotypen, Vorurteilen, unnötigen Rollenzuschreibungen und vor allem Diskriminierung sind. Besonderheiten von Schülerinnen und Schülern (sog. Vielfaltdimensionen: Herkunft, sozioökonomischer Status, Kultur, Sprache, Religion, Weltanschauung, sexuelle Orientierung, Geschlechtsidentität) können in den Lerninhalten und -materialien berücksichtigt werden.

Material mit breitem Diversitätsspektrum

Der Bildungsserver hält diverse Materialien bereit, die sich auf ein breites Diversitätsspektrum beziehen.²³ Weitere konkrete Hinweise zum Thema Inklusion, Förder- und Förderbedarf finden Sie im Kapitel 5.

²¹ Wagener 2021, S. 15

²² Gutzmann, Hoppe 2016, S. 17

²³ siehe <https://p.bsbb.eu/vielfaltdimensionen>

Was steht im Mittelpunkt der Leistungsförderung und -bewertung?

mündliche und schriftliche
Kommunikation

Die zentrale Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts ist die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur mündlichen und schriftlichen Kommunikation.²⁴ Die sprachlichen Mittel haben dabei dienende Funktion. Zentraler Gegenstand der Leistungsfeststellung und -rückmeldung muss also sein, wie gut die Lernenden in der Lage sind, mündliche bzw. schriftliche fremdsprachige Äußerungen zu verstehen und zu produzieren. Grundlage für die jahrgangsbezogenen Anforderungen bilden die im RLP festgelegten Standards zu den fremdsprachlichen Kompetenzen für die jeweilige Niveaustufe.

Nothing changes when assessment doesn't change.

Aufgabenformate auf
Kommunikation ausrichten

Was und wie bewertet wird, prägt signifikant den gesamten Unterricht. Sind die Formate der Leistungserfassung vor allem auf die Beherrschung von sprachlichen Mitteln ausgerichtet, wie das Abfragen von Wortschatz und Einsetzen von grammatischen Formen, wird auch die Arbeit im Unterricht darauf fokussiert sein. Einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht umzusetzen, erfordert Aufgabenformate, die auf Kommunikation ausgerichtet sind.

Aufgabenformate mit
Wortschatz- und
Grammatik-
abfragen nicht angemessen

Darum kann die Abfrage von sprachlichen Mitteln zwar zu Trainingszwecken eingesetzt werden, sie ist aber kein geeignetes Mittel, um die sprachlichen kommunikativen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu überprüfen. Austausch und Fortbildung zur Rolle der sprachlichen Mittel und zum Umgang mit ihnen in der Leistungsbewertung tragen dazu bei, traditionelle Konzepte zu überdenken.

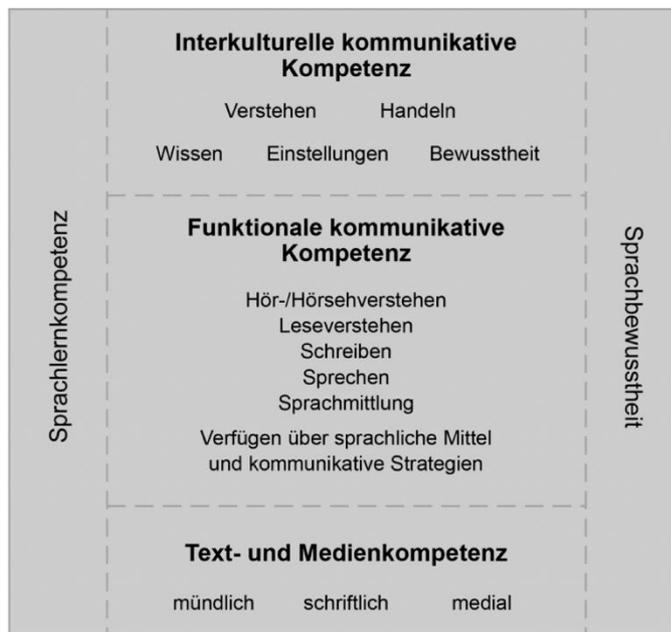
Teachers tend to teach (and assess) the way they were taught (and assessed) themselves.

Die praktischen Anregungen in den folgenden Abschnitten dieser Handreichung zeigen Wege der Leistungsbewertung auf, die den Schülerinnen und Schüler helfen, die Zielsprache immer besser zu verwenden, ihre Motivation am Lernen zu erhalten sowie ein verantwortungsvolles und nachhaltiges Lernen zu unterstützen.

²⁴ siehe RLP 1–10, Teil C, Moderne Fremdsprachen, S. 3

4 Wie werden die Leistungen in den verschiedenen Kompetenzbereichen entwickelt und bewertet?

Dieses Kapitel enthält Anregungen für die Bewertung der einzelnen Bereiche der funktionalen kommunikativen Kompetenz des Englischunterrichts, die im Rahmenlehrplan, Teil C Moderne Fremdsprachen, aufgeführt sind.



Kompetenzmodell
Fremdsprachenunterricht

Abb. 1 Kompetenzmodell lt. RLP 1–10 Moderne Fremdsprachen²⁵

Diese Kompetenzbereiche sind in einem ausgewogenen Verhältnis zu berücksichtigen, wobei vor allem in den jüngeren Jahrgängen die Entwicklung und Beurteilung der mündlichen Leistungen im Vordergrund stehen.

Neben der funktionalen kommunikativen Kompetenz sind die im Kompetenzmodell benannten Bereiche der

- Interkulturellen kommunikativen Kompetenz,
- Sprachlernkompetenz,
- Sprachbewusstheit und
- Text- und Medienkompetenz

für das Sprachenlernen von großer Bedeutung. Diese werden aber nicht isoliert entwickelt und bewertet, sondern fließen in die Einschätzung der anderen Bereiche mit ein.

„Bei aller Bedeutung der fachlichen Leistungen (*hard skills*) ist stets zu beachten, dass fachübergreifende Kompetenzen für das lebenslange Lernen und die Entwicklung ihrer Persönlichkeit mindestens ebenso wichtig sind und so stärker gewichtet werden müssen.“²⁶

soziale Beziehungen
und *soft skills* für
lebenslanges Lernen

²⁵ siehe RLP 1–10, Teil C, Moderne Fremdsprachen, S. 9

²⁶ Stramm 2022



Darum müssen ebenso die sozialen Beziehungen in der Lerngruppe sowie das Selbstvertrauen, das Durchsetzungsvermögen, die Beharrlichkeit und die Frustrationstoleranz der Schülerinnen und Schüler entwickelt und reflektiert werden. In kooperativen Lernformen werden kommunikative, soziale, personale und strategische Kompetenzen entwickelt und angewendet, die ebenso wertgeschätzt werden. Hier werden sowohl das Gruppenergebnis und der individuelle Lernfortschritt als auch die Qualität der Zusammenarbeit ausgewertet.²⁷ Vor allem Formen der formativen Leistungsbewertung eignen sich für eine lernförderliche Entwicklung dieser Kompetenzen.

Die folgenden Abschnitte zu den Kompetenzbereichen beinhalten Hinweise und Aufgabenformate für die formative und für die summative Leistungsbewertung, die pädagogisch ausgewogen zur Förderung des Lernens eingesetzt werden. Am Ende jedes Abschnitts werden Materialien mit Aufgabenbeispielen und Hinweise für Rückmeldungen angeboten²⁸

Für die Kompetenzentwicklung besonders förderlich sind Lernaufgaben²⁹, in denen anhand eines lebenswelt- und anwendungsbezogenen Themas problemorientiert, individuell und kooperativ gearbeitet wird und ein Lernprodukt entsteht. Dabei werden sowohl verschiedene fachliche als auch überfachliche Kompetenzen geschult.

4.1 Hör- und Hörsehverstehen

Welchen Stellenwert hat das Hör-/Hörsehverstehen?

Hör- und Hörsehverständnis als Schwerpunkt des Anfangsunterrichts

Am Beginn des Lern- und Aneignungsprozesses einer Fremdsprache steht in der Regel die Ausbildung des Hör- und Hörsehverständnisses, das die Grundlage für die Entwicklung anderer fremdsprachlicher Kompetenzen bildet. Darum liegt der Schwerpunkt des Anfangsunterrichts auf der Ausbildung des Hör- und Hörsehverstehens. Die Entwicklung des Nachsprechens und Sprechens verläuft für manche Schülerinnen und Schüler zeitlich parallel dazu – andere hören erst einige Wochen und Monate zu und erwerben so einen beachtlichen passiven Wortschatz. Die Entwicklung des Sprachverstehens ist der aktiven mündlichen und erst recht der schriftlichen Produktion erheblich voraus – die Lernenden verstehen viel mehr, als sie äußern können. Durch den gezielten Einsatz von Pre-/While- und Post-Listening-Aktivitäten wird die Strategieentwicklung für die Erschließung von Inhalten gefördert. Diese Grundlagen sind bei der formativen und summativen Bewertung (siehe Kapitel 2) zu berücksichtigen.

Pre-/While- und Post-Listening-Aktivitäten nutzen

Was sollen die Lernenden in diesem Bereich können?

Innerhalb der Niveaustufen A und B des Rahmenlehrplanes³⁰ werden die Lernenden an das Hören und Verstehen der englischen Sprache herangeführt. Mithilfe visueller Unterstützung verstehen die Schülerinnen und Schüler den Inhalt sehr kurzer, langsam und deutlich gesprochener Hörtexte mit bekanntem Wortschatz.

²⁷ siehe Traub, Sommer 2021, S. 34 ff.

²⁸ Aufgabensammlungen für die Jahrgangsstufen 3–4 zu den verschiedenen Kompetenzbereichen finden Sie hier: Kompetenzorientierter Englischunterricht. Verfügbar unter: <https://publikationen.iqsh.de/englisch.html>

²⁹ Beispiele für Lernaufgaben sind verfügbar unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rfp-online/c-facher/englisch/materialien>. Aufgaben, in denen sowohl sprachliche als auch digitale Kompetenzen entwickelt werden, sind verfügbar unter <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rfp-online/b-fachuebergreifende-kompetenzentwicklung/basiscurriculum-medienbildung/materialien>

³⁰ siehe RLP 1–10, Teil C, Moderne Fremdsprachen, S. 22

	Die Schülerinnen und Schüler können
A	die Fremdsprache von ihrer Muttersprache unterscheiden und einzelne Wörter der Zielsprache wiedererkennen
B	sehr kurze einfache Hör-/Hörsehtexte mit bekannten Wörtern und Wendungen verstehen, wenn der Text sehr langsam und deutlich und mit Pausen oder Wiederholungen in Standardsprache gesprochen und visuelle Unterstützung gegeben wird angeleitet durch visuelle Impulse eine Hörerwartung aufbauen

1Tab. 1 Standards für das Hör-/Hörsehverstehen Niveaustufen A-B³¹

Auch die Hör-/Hörsehtexte in den Niveaustufen C und D beziehen sich auf vertraute Alltagsthemen, wobei durchaus auch authentische Texte gewählt werden können. Die Lernenden werden zunehmend mit texterschließenden Methoden vertraut gemacht, sodass sowohl das Global- als auch Detailverständnis entwickelt wird. In Ansätzen können sie auf Niveaustufe E auch kurzen authentischen Hörtexten gezielt Informationen entnehmen. Dies ist bei der Konzeption und Auswahl von Aufgaben zum Zwecke der formativen und summativen Leistungsbewertung zu beachten.

	Die Schülerinnen und Schüler können
C	kurzen einfachen – ggf. auch authentischen – Hör-/Hörsehtexten mit bekannten sprachlichen Mitteln das Thema (global) und gezielt Einzelinformationen (selektiv) entnehmen, wenn diese sich auf vertraute Alltagsthemen beziehen und wenn langsam, deutlich und mit Pausen oder Wiederholungen in Standardsprache gesprochen und visuelle Unterstützung gegeben wird angeleitet Vorerfahrungen, visuelle Hilfen und Geräusche zum Aufbau einer Hörerwartung sowie zum Verstehen nutzen
D	einfachen – ggf. auch authentischen – Hör-/Hörsehtexten mit weitgehend bekannten sprachlichen Mitteln das Thema (global) und gezielt Einzelinformationen (selektiv) entnehmen, wenn langsam, deutlich und mit Pausen oder Wiederholungen in Standardsprache zu vertrauten Alltagsthemen gesprochen wird angeleitet visuelle Elemente, den Kontext und Hörerwartungen zum Verstehen nutzen, sowie einfache Hörtechniken anwenden und bei Verständnisschwierigkeiten weiterhin folgen
E	kurzen authentischen Hör-/Hörsehtexten mit einem hohen Anteil bekannter sprachlicher Mittel das Thema (global) bzw. gezielt Einzelinformationen (selektiv) entnehmen, wenn langsam, deutlich und mit Pausen oder Wiederholungen in Standardsprache über vertraute Alltagsthemen gesprochen wird zunehmend selbstständig Hypothesen zum Textinhalt bilden sowie einfache Hörtechniken und Strategien anwenden

Tab. 2 Standards für das Hör-/Hörsehverstehen Niveaustufen C–E³²³¹ ebenda³² ebenda

Was macht einen guten Hör-/Hörsehtext aus?

Sprachniveau, Interessen und Vorkenntnisse der Lernenden berücksichtigen

Texte für den Englischunterricht lassen sich aus verschiedenen Quellen beziehen. Zum einen stellen das ggf. im Unterricht verwendete Lehrwerk, eine Fachzeitschrift oder Zusatzmaterialien diverse didaktisierte Audio- und Videoaufnahmen in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden zur Verfügung. Zum anderen bieten sich authentische, von *native speakers* gesprochene Texte an. Grundsätzlich sollten diese dem Sprachniveau der Lernenden entsprechen, in der Gänze gut verständlich, aber trotzdem herausfordernd sein. Sie knüpfen an den Interessen und Vorkenntnissen der Lernenden an und beziehen sich auf vertraute Situationen. Idealerweise enthalten die gesprochenen Texte überwiegend Äußerungen und Redemittel, die für eine lebensnahe kommunikative Situation charakteristisch sind. Sie bilden realistische Gesprächsstrukturen ab, beispielsweise mit Gesprächseinleitungen und -beendigungen.

Progression des Schwierigkeitsgrades

Während im Anfangsunterricht die Texte sehr einfach, zum Teil langsam und äußerst deutlich gesprochen sind, erhöhen sich die Anforderungen an die Hör- bzw. Hörsehkompetenz mit dem Lernfortschritt der Lernenden. Sprecherinnen und Sprecher unterschiedlichen Alters mit unterschiedlichen regionalen Akzenten erfordern eine höhere Verstehensleistung. Auch werden die Texte zunehmend mit Hintergrundgeräuschen unterlegt und insgesamt länger. Sie können einen geringfügigen Anteil an unbekanntem, leicht erschließbaren Wörtern enthalten, um die Lernenden an authentische Situationen heranzuführen. Es ist darauf zu achten, dass die Sprechenden gut voneinander zu unterscheiden sind, da sonst das Verständnis zusätzlich erschwert wird.

Welche Aufgabenformate eignen sich zur Schulung und Überprüfung des Hör-/Hörsehverstehens?

keine oder geringe Sprachproduktion



Die Aufgaben werden grundsätzlich so gewählt, dass diese bei der Antwort keine oder sehr geringe mündliche oder schriftliche Sprachproduktion (z. B. einzelne bekannte Wörter) verlangen. Dies würde Lernende benachteiligen, die zwar den Text verstanden haben, diese Informationen aber nicht selbst formulieren können, weil sie z. B. nicht produktiv über die zur Beantwortung einer Frage notwendigen sprachlichen Mittel verfügen.

Die folgenden Aufgabenformate eignen sich zur Überprüfung des Hör-/Hörsehverstehens:

- *Total Physical Response (TPR)*,³³ also das Reagieren mit Bewegungen und Handlungen auf fremdsprachliche Anweisungen (ähnlich dem Spiel *Simon Says*)
- die gestische und mimische Interpretation von *Songs* und *Rhymes*
- Bilder sortieren, nummerieren, ankreuzen oder ausmalen (*Put the pictures in the correct order. Number the pictures.*)
- Mal-Diktate (*Listen and draw.*)
- Aussagen mit *true/false* bewerten (*Listen to the text. Are these statements true or false?*)
- Satzhälften verbinden (*Match the sentence halves.*)
- *Multiple Choice* (*Tick the right words/answer/ ...*)
- Frage-Antwort-Ketten
- Steckbriefe ausfüllen (*Listen to the text and complete the missing information.*)

³³ siehe auch <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/managing-lesson/articles/total-physical-response-tpr>

Was ist bei der formativen und summativen Bewertung des Hör- /Hörsehverstehens zu beachten?

Die Beurteilung des Hör-/Hörsehverstehens erfolgt zunächst kontinuierlich während des Unterrichts, beispielsweise durch eine spontane oder gezielte Beobachtung, inwiefern die englische Unterrichtssprache der Lehrkraft und der Klasse verstanden wird. In vielfältigen Übungsphasen wird der Könnensstand beobachtet, eingeschätzt und formativ rückgemeldet. Hinweise und Übungsangebote zu Hörstrategien helfen den Lernenden als *feed forward* in diesem Bereich ihre Fähigkeiten auszubauen, bevor nach Abschluss einer Unterrichtssequenz oder -einheit eine summative Bewertung stattfindet.

spontane und gezielte Beobachtung und Rückmeldung

Die Überprüfung des Hör-/Hörsehverstehens ist dahingehend speziell, als dass die Lernenden den Text nicht dauerhaft während der Bewertungssituation zur Verfügung haben und darauf bei der Bearbeitung der Aufgabe ständig zurückgreifen können. Deshalb bietet sich der folgende Ablauf an:

- Die Lernenden brauchen ausreichend Zeit, um sich mit der Aufgabenstellung vertraut zu machen.
- Ggf. werden Fragen geklärt.
- Die Lernenden brauchen Ruhe, um ihre Konzentration auf den Hörtext zu fokussieren.
- Hörtexte werden zwei bis drei Mal vorgespielt. Das erste Hören dient dem Globalverstehen, während die Schülerinnen und Schüler in den nachfolgenden Durchgängen sich die Details erschließen.
- Lehrkräfte haben auch die Möglichkeit, Hörtexte einmal als Ganzes und anschließend abschnittsweise mit Pausen abzuspielen.

Vorbereitung auf Überprüfung des Hör-/Hörsehverstehens

Es ist günstig, zu einem Text unterschiedliche Aufgabenformate in abgestufter Schwierigkeit anzubieten. So können diejenigen, denen das Detailverstehen schwerfällt, zeigen, dass sie etwas verstanden haben, während die Leistungsstarken besonders gefordert werden. Verlangt ein Aufgabenformat eine schriftliche Antwort, so darf die Orthografie nicht in die Bewertung einbezogen werden. Jede verständliche und inhaltlich richtige Antwort ist als richtig zu bewerten.

Orthografie nicht Teil der Bewertung
Aufgaben verschiedener Schwierigkeitsstufen anbieten

Es ist ebenso zu bedenken, dass Fehler nicht doppelt gewertet werden, beispielsweise bei der Aufgabe „*Is the statement true or false? Tick the box. Then correct the false statements.*“ In diesem Falle würden Lernende, die eine Aussage fälschlicherweise als richtig bewertet haben, diese auch nicht korrigieren können.

Folgefehler ausschließen

Wie kann ein Feedback zum Hör-/Hörsehverstehen gegeben werden?

Den Lernenden wird ein formatives Feedback durch mündliche Rückmeldung oder in schriftlicher Form durch Rückmeldebögen (siehe KV 7 .docx .pdf) bzw. mittels eines Kompetenzrasters gegeben (*assessment for learning*). Auch Selbsteinschätzungsbögen bezüglich des Hör/Hörsehverstehens können im Unterricht eingesetzt werden (*assessment as learning*). In einer Lernerfolgskontrolle (*assessment of learning*) erfolgt nach Lösung von Aufgaben, wie z. B. nach den oben angegebenen Aufgabenformaten, eine richtig/falsch-Korrektur durch Punkte (in der Regel ein Punkt pro Item).

Kompetenzraster und Selbsteinschätzungsbögen

Material

Beispiele für Aufgabenformate

- Standardillustrierende Aufgabe *A visit to MacDonald's farm* (Niveaustufe B)
Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/b01>
- Standardillustrierende Aufgabe *A visit to a pet shop* (Niveaustufe B)
Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/b02>
- Standardillustrierende Aufgabe *A Visit to MacDonald's farm* (Niveaustufe C)
Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/c1>
- Standardillustrierende Aufgabe *Exchange student* (Niveaustufe E)
Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/e01>
Hörtext: <https://p.bsbb.eu/hoertext>

Beispiele für Feedback

- KV 7 Beispiele Feedback Hörverstehen .docx .pdf

4.2 Leseverstehen

Welchen Stellenwert hat das Leseverstehen?

Leseverstehen bedeutet das inhaltliche Begreifen und Erfassen der Bedeutung von Wörtern, Sätzen und Texten. Im Englischunterricht bekommt der Fremdsprachenerwerb schließlich eine besondere Dynamik durch das Entschlüsseln und Verstehen des geschriebenen Wortes durch die Lernenden. Wörter werden mit der Muttersprache verglichen, sie werden auf Papier festgehalten oder digital gespeichert und sind somit immer wieder abrufbar. Sätze, Texte und Bücher eröffnen den Weg in die Welt der Literatur und der Kulturen der Zielsprachenländer.

So wie im Alltag die individuelle Informationsentnahme aus geschriebenen Texten üblich ist, so sollte diese auch im Unterricht dominieren. An dieser Stelle bezieht sich Lesekompetenz somit auf das „stille“, also inhaltserschaffende Lesen. Gemeint ist ausdrücklich nicht das laute, vortragende Vorlesen, das in den Kompetenzbereich Sprechen fällt.

Im Bereich des stillen, sinnentnehmenden Lesens gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Lesarten:³⁴

- *Skimming* oder *Reading for gist* (Globalverständnis)
- *Scanning* (das suchende Lesen zum Finden einer bestimmten Information),
- das intensive Lesen (z. B. das akribische Lesen eines Rezeptes)
- das extensive Lesen (Lesen zur Unterhaltung)

So wie im Unterricht sukzessive und dem Lernstand der Schülerinnen und Schüler angepasst unterschiedliche Lesetechniken eingeführt und geübt werden, können diese auch in Lernerfolgskontrollen überprüft werden.

Was sollen die Lernenden in diesem Bereich können?

Innerhalb der Niveaustufen A und B des Rahmenlehrplanes werden die Lernenden langsam mit der für sie ungewohnten Schreibweise vertraut gemacht.³⁵ Sie können einzelne einfache Wörter und Wendungen als Wortbild wiedererkennen, aber nicht im eigentlichen Sinne lesen.

Vorlesen fällt in
Kompetenzbereich
Sprechen

³⁴ siehe auch Haß 2017, S. 141f.

³⁵ siehe. RLP 1–10, Teil C, Moderne Fremdsprachen, S. 24

	Die Schülerinnen und Schüler können
A B	berücksichtigen, dass sich die Laut-Buchstaben-Zuordnung bzw. die Schriftzeichen von anderen ihnen bekannten Sprachen unterscheiden
	einzelne einfache Wörter und Wendungen, die ihnen aus Alltagssituationen oder dem Unterricht bekannt sind, am Schriftbild, ggf. mit visuellen Hilfen, wiedererkennen

2Tab. 3 Standards für das Leseverstehen Niveaustufe AB³⁶

Da der Lese-Schreib-Lernprozess in der deutschen Sprache noch nicht gesichert ist, stellt die schwierige Graphem-Phonem-Beziehung im Englischen eine hohe Schwierigkeit dar. Dennoch wird das Schriftbild von Anfang an unterstützend einbezogen und angeboten. Viele jüngere Lernende begegnen in ihrer alltäglichen Umgebung englischen Schriftbildern. Deshalb wäre es eine unnatürliche Situation, diese aus dem Unterricht auszuklammern. Schriftbilder dienen auch jungen Schülerinnen und Schülern als Lern- und Merkhilfe.

Schriftbild als Lern- und Merkhilfe

Die Progression des Leseverstehens entwickelt sich vom Wiedererkennen einzelner Wörter über das Verstehen kurzer Sätze bis hin zum Lesen und Verstehen zunehmend komplexer Texte. So liegt in Niveaustufe C der Schwerpunkt auf dem kleinschrittigen Erschließen von sehr kurzen, einfachen, auch authentischen Texten zu vertrauten Alltagsthemen und bekanntem Wortschatz. Als Hilfestellung bekommen die Lernenden visuelle Unterstützung, z. B. in Form von Bildern und Grafiken.

	Die Schülerinnen und Schüler können
C	sehr kurze, einfache – ggf. auch authentische – Texte zu vertrauten Alltagsthemen mit bekanntem Wortschatz Satz für Satz lesen, dabei das Thema erschließen bzw. einzelne Informationen entnehmen, wenn visuelle Hilfen das Verstehen unterstützen
	angeleitet Vorerfahrungen und visuelle Impulse zum Aufbau einer Leseerwartung und als Verstehenshilfe nutzen
D	kurzen, einfachen – auch authentischen – Texten zu vertrauten Alltagsthemen angeleitet Hauptaussagen (global) und Einzelinformationen (selektiv) entnehmen, wenn sie nur einen sehr geringen Anteil unbekannter Wörter und Wendungen enthalten und ggf. visuelle Hilfen das Verstehen unterstützen
	angeleitet einfache Lesetechniken sowie erste Strategien zur Bedeutungser-schließung anwenden
E	einfachen authentischen Texten zu vertrauten Alltagsthemen gezielt Hauptaussagen (global) und Einzelinformationen (selektiv) entnehmen, wenn sie einen geringen Anteil unbekannter Wörter und Wendungen enthalten
	zunehmend selbstständig Hypothesen zum Textinhalt aufstellen und einfache Lesetechniken sowie Strategien zum Verstehen unbekannter Wörter anwenden

Tab. 4 Standards für das Leseverstehen Niveaustufen C–E³⁷

Schließlich steigert sich die Kompetenzerwartung auf der Niveaustufe D auf das Verständnis von kurzen Texten, die auch einen geringen Anteil unbekannter Wörter und Wendungen enthalten. Mittels Texterschließungsstrategien entnehmen die Schülerinnen

³⁶ ebenda³⁷ ebenda

und Schüler die Hauptaussagen sowie Einzelinformationen. Zum Ende des 6. Schuljahres verfügen die Lernenden nun auch über einfache Lesetechniken und können zunehmend selbstständig Hypothesen zum Textinhalt aufstellen, was der Niveaustufe E in Teilen entspricht.

Was macht einen guten Lesetext aus?

unterschiedliche Textsorten
mit angepassten
Schwierigkeitsgraden

Sowohl die Schulung des Leseverstehens als auch die formative und summative Leistungsbewertung erfolgt mittels unterschiedlicher Textsorten: Geschichten und kurze Sachtexte, Aufgabenstellungen und Anweisungen, Blogs, Chats, Emails, SMS, Einladungen, aber auch diskontinuierliche Texte wie Tabellen, beschriftete Bilder oder Grafiken. Dabei sind die Texte im Schwierigkeitsgrad den Lernenden angepasst, interessant und thematisch motivierend. Strukturierungen, Zwischenüberschriften und Bilder helfen den Lernenden, den Inhalt zu erfassen und Lesestrategien anzuwenden.

Eignung für die
Lerngruppe

Lesetexte für den Unterricht finden sich zum einen in den im Unterricht verwendeten Lehrwerken. Diese Texte sind didaktisch aufgearbeitet, mit begleitenden Aufgaben versehen und dem Entwicklungsstand der Lernenden angepasst. Dennoch ist es wichtig, dass die Lehrkraft die Lehrwerkstexte und die dazugehörigen Pre- und Post-Reading-Aufgaben vor dem Einsatz im Unterricht kritisch auf die Eignung für die Lerngruppe überprüft. Zum anderen lassen sich authentische Lesetexte (z. B. Bilder- und Kinderbücher, Broschüren, Internetartikel, Zeitungen und Zeitschriften) in den Unterricht integrieren bzw. für eine Leistungsüberprüfung nutzen. Lesetexte sollten ebenso wie Hörtexte dem Können und den Interessen der Lernenden angepasst sein (siehe Abschnitt 4.1).

unterschiedliche Textsorten
mit angepassten
Schwierigkeitsgraden

Die formative und summative Leistungsbewertung erfolgt mittels unterschiedlicher Textsorten: Geschichten und kurze Sachtexte, Aufgabenstellungen und Anweisungen, Blogs, Chats, E-Mails, SMS, Einladungen, aber auch diskontinuierliche Texte wie Tabellen, beschriftete Bilder oder Grafiken. Dabei sind die Texte im Schwierigkeitsgrad den Lernenden angepasst, interessant und thematisch motivierend. Strukturierungen, Zwischenüberschriften und Bilder helfen den Lernenden, den Inhalt zu erfassen und Lesestrategien anzuwenden.

Welche Aufgabenformate eignen sich für die Schulung und Überprüfung des Leseverstehens?



Aufgabenformate
Jahrgangsstufen 1–4

Bei der Konzeption der Aufgaben ist zu beachten, dass die Bearbeitung der Aufgaben keine oder geringe eigenständige mündliche oder schriftliche Sprachproduktion verlangt und sich die notwendigen sprachlichen Mittel aus dem Text heraus ergeben. Die Auswahl der Aufgabenformate richtet sich nach der Art des Lesens, das damit überprüft werden soll (Globalverständnis, Detailverständnis).

Für die Jahrgangsstufen 1–4 eignen sich besonders beispielsweise folgende Aufgabenformate:

- Nummerieren/Ordnen/Auswählen von Bildern (*Number the pictures. Put the pictures in the correct order. Tick the correct picture.*)
- Arbeitsanweisungen lesen und richtig handeln (*Read and act.*)
- Zuordnen von Wörtern/Sätzen und Bildern (*Match the words/sentences with the pictures.*)
- aus mehreren Möglichkeiten die richtige(n) Aussage(n) bzw. Satzteile ankreuzen (*Multiple Choice: Tick the right picture/word/answer/ ...*)
- Identifizieren nicht passender Wörter/Bilder (*Odd one out: Which word does not fit?*)
- Spiele wie Memory (Wort-Bild) und Bingo
- Wörter in Wörterschlangen erkennen (*Find the words in the word snake.*)
- Bilder entsprechend eines Textes (aus)malen (*Read and draw.*)

- Sätze zu Bildern als inhaltlich richtig/falsch identifizieren (*Is the statement true or false? Tick the box.*)
- Steckbriefe ausfüllen (*Fill in the fact sheet/profile.*).

Für die Jahrgangsstufen 5 und 6 stehen **zusätzlich** folgende Aufgabenformate zur Verfügung:

zusätzliche
Aufgabenformate
Jahrgangsstufen 5–6

- Tabellen ausfüllen (*Fill in the grid.*)
- Satzhälften verbinden (*Match the sentence halves.*)
- Aussagen zum Lesetext mit *true/false* bewerten
- Fragen den richtigen Antworten zuordnen (*Match the question with the right answer*)
- Fragen zum Text mit Einzelinformationen beantworten (*Answer the questions with numbers or words.*)
- Zwischenüberschriften finden (*Find subheadings for each paragraph.*)
- Schlussfolgernde Fragen und persönliche Evaluationsfragen (*What would you do? Do you think Max was right? Why?*).

Was ist bei der formativen und summativen Bewertung des Leseverstehens zu beachten?

Die Bewertung des Leseverstehens erfolgt zunächst durch eine spontane oder gezielte Beobachtung während des Unterrichts, beispielsweise inwiefern schriftliche Arbeitsanweisungen und Texte verstanden werden. Während des Übens wird die Lesefähigkeit beobachtet und formativ rückgemeldet. Hinweise und Übungsangebote zu Lesestrategien unterstützen die Lernenden als *feed forward* ihre Fähigkeiten gezielt weiterzuentwickeln, bevor nach Abschluss einer Unterrichtssequenz oder -einheit summativ bewertet wird.

Global- und Detailverstehen
überprüfen

Auch bei der Überprüfung des Leseverständnisses sollten Aufgaben in unterschiedlichen Schwierigkeiten angeboten werden, die etwa Global- und Detailverständnis prüfen.

Werden schriftliche Antworten erwartet, so darf die Orthografie nicht in die Bewertung einfließen.

Orthografie wird nicht
bewertet

Analog zu den Aufgaben des Hörverständnisses ist auch hier die doppelte Wertung von Fehlern zu vermeiden. Wenn beispielsweise Lernende bei der Aufgabe „*Underline what's wrong and correct the mistake.*“ die falsche Information nicht finden, so können sie diese auch nicht korrigieren.

Für Schülerinnen und Schüler, die besondere Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben, also eine diagnostizierte LRS, haben, ist der vereinbarte Nachteilsausgleich zu beachten (siehe Kapitel 5 und Handreichung zum Nachteilsausgleich unter <https://p.bsbb.eu/a>).

Wie kann ein Feedback zum Leseverstehen gegeben werden?

Auch im Bereich des Leseverstehens wird den Lernenden ein Feedback durch mündliche Rückmeldung oder in schriftlicher Form durch Rückmeldebögen (siehe KV 8 .docx .pdf) bzw. mittels eines Kompetenzrasters gegeben (*assessment for learning*). Die Lernenden können auch ihre Leistungen mittels Selbsteinschätzungsbögen bewerten (*assessment as learning*). In einer Lernerfolgskontrolle (*assessment of learning*) erfolgt nach Lösung von Aufgaben in den oben angegebenen Aufgabenformaten eine richtig/falsch-Korrektur durch Punkte (in der Regel ein Punkt pro Item).

Kompetenzraster und
Selbsteinschätzungsbögen

Material

Beispiele für Aufgabenformate

- Standardillustrierende Aufgabe *Signs* (Niveaustufe B)
Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/signs>
- Standardillustrierende Aufgabe *Do you know the animal?* (Niveaustufe C)
Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/doyouknow>
- Standardillustrierende Aufgabe *Three days in Liverpool* (Niveaustufe B)
Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/3days>

Beispiele für Feedback

- KV 8 Beispiele Feedback Leseverstehen .docx .pdf

4.3 Sprechen**Welchen Stellenwert hat die Sprechkompetenz?**

Stärkung der Mündlichkeit

Seit vielen Jahren ist im Fremdsprachenunterricht eine Entwicklung zur Stärkung der Mündlichkeit erkennbar, weil in der Alltagskommunikation bei Weitem mehr gesprochen als geschrieben wird.³⁸ Dieser Trend wirkt sich auch auf die Leistungsbewertung aus. So ist mittlerweile die mündliche Prüfung in Berlin und Brandenburg ein verbindlicher Teil der Prüfungen für das Abitur und den Mittleren Schulabschluss. Ein enger Zusammenhang zwischen der Sprechkompetenz und dem Hörverstehen besteht, da vor allem das dialogische Sprechen reziprok verläuft. Das Sprechen in der Fremdsprache erfüllt vor allem eine Kommunikationsabsicht und muss systematisch gefördert werden.

Aufgeklärte
Einsprachigkeit

Im Gegensatz zur geschriebenen Sprache zeichnet sich Sprechen unter anderem durch eine größere Spontaneität, durch Flüchtigkeit, Korrekturen, Zögern und Pausenfüller aus. Englisch wird im Sinne der aufgeklärten Einsprachigkeit weitgehend als Unterrichtssprache genutzt.³⁹ Durch geeignete Methoden und häufige Sprechanlässe wird die aktive Sprechzeit der Schülerinnen und Schüler erhöht, damit sie immer mehr daran gewöhnt werden, aktiv die Fremdsprache zu nutzen, z. B. das Sprechen im Chor zur Aussprache-schulung und zum Einüben von neuen Wörtern und Redewendungen sowie Sprechaufgaben in kooperativen Lernformen. Die Scheu vor dem Sprechen wird verringert, indem Redemittel und die Aussprache regelmäßig und abwechslungsreich geübt werden.

Erhöhung der Sprechzeit
durch kooperative
LernformenRisikobereitschaft
fördern durch positives
Lernklima und Scaffolding

Junge Lernende haben meist geringe Hemmungen und wenig Angst vor Fehlern. Häufig kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler Sachverhalte äußern möchten, für die noch nicht ausreichend sprachliche Mittel bekannt sind. Darum muss ihre Risikobereitschaft erhalten und gefördert werden, sich sprachlich zu äußern und ggf. Strategien wie Gestik und Mimik, Nachfragen oder auch vereinzelt deutsche Wörter einzusetzen. Gegebene sprachliche Hilfen (*Scaffolding*), ein positives Lernklima und die Fokussierung auf das, was Lernende bereits können, sind daher essenziell, um die Motivation und Sprechbereitschaft aufrechtzuerhalten.



³⁸ Studien sprechen von zu 95 % mündlicher und 5 % schriftlicher Kommunikation, siehe Haß 2017, S. 149. Allerdings könnte sich diese Relation im Zuge der Nutzung digitaler Geräte für Textnachrichten etwas verändert haben.

³⁹ siehe auch Butzkamm 2019

Was sollen die Lernenden in diesem Bereich können?

Innerhalb der Niveaustufen A und B des Rahmenlehrplans werden die Lernenden an das Sprechen der englischen Sprache herangeführt.⁴⁰ Im Anfangsunterricht findet vor allem Nachsprechen und Reproduzieren von Gehörtem statt. Im Bereich dialogischen Sprechens können die Schülerinnen und Schüler mithilfe eingeübter Sprachmuster Alltägliches in kurzen Dialogen artikulieren. Auf Niveaustufe C wird dies um das Stellen von Fragen erweitert und so das variierende Sprechen durch Rekonstruieren bekannter Muster eingeübt.

	Die Schülerinnen und Schüler können
A B	eingeübte Sprachmuster in kurzen Dialogen in einfachen, sehr vertrauten Alltagssituationen reproduzieren
C	mit vorgegebenen und geübten Satzmustern zu einfachen, sehr vertrauten Alltagssituationen einen kurzen Dialog führen. einfache Fragen und Feststellungen mit sprachlichen Hilfen formulieren und auf diese reagieren

Tab. 5 Standards für das dialogische Sprechen, Niveaustufen A–C⁴¹

Auf Niveaustufe D wird von den Schülerinnen und Schülern das Führen eines längeren Dialogs und das Stellen von Fragen und Antworten zu alltäglichen Situationen ohne sprachliche Hilfen erwartet. Auf Niveaustufe E wird zunehmend auch freies Sprechen gefordert.⁴²

	Die Schülerinnen und Schüler können
D	unter Verwendung geübter sprachlicher Mittel zu sehr vertrauten Alltagsthemen einen Dialog führen einfache Fragen und Feststellungen formulieren und auf solche reagieren
E	in vertrauten Alltagssituationen mit vorhersehbarem Ablauf zusammenhängend sprachlich agieren und reagieren, dabei bekannte sprachliche Mittel zunehmend freier anwenden

Tab. 6 Standards für das dialogische Sprechen, Niveaustufen D–E⁴³

Beim monologischen Sprechen können sich die Schülerinnen und Schüler zu Themen aus ihrem Alltag und ihrer unmittelbaren Lebenswelt äußern. Es ist eine deutliche Progression vom Mit- und Nachsprechen in Niveaustufe A zum zunehmend freien und zusammenhängenden Sprechen in Niveaustufe E erkennbar.

⁴⁰ RLP 1–10, Teil C Moderne Fremdsprachen, S. 25

⁴¹ ebenda

⁴² Niveaustufe E gilt in Ansätzen in Jahrgangsstufe 6 in Berlin.

⁴³ RLP 1–10, Teil C Moderne Fremdsprachen, S. 25

	Die Schülerinnen und Schüler können
A	einfache einzelne Wörter und Wendungen mit- und nachsprechen
B	über ihre Person und ihr unmittelbares Lebensumfeld in einfachen kurzen Sätzen Auskunft geben, indem sie häufig geübte Sprachmuster reproduzieren kurze, auswendig gelernte Lieder und Reime vortragen
C	zu sehr vertrauten Alltagsthemen Auskunft geben, wenn sie ihre Äußerungen unter Nutzung geübter einfacher Satzmuster vorbereiten können
D	grundlegende Informationen über vertraute Alltagsthemen unter Verwendung einfacher geübter sprachlicher Mittel nach Vorbereitung zusammenhängend vortragen
E	mit einfachen sprachlichen Mitteln über vertraute Alltagsthemen zunehmend frei zusammenhängend sprechen

Tab. 7: Standards für das monologische Sprechen, Niveaustufen A–E⁴⁴

Was macht eine gute Sprechaufgabe aus?



Kriterien für
Sprechaufgaben

Eine gute Sprechaufgabe ist in konkrete bedeutungsvolle Situationen eingebettet, gibt eine klare inhaltliche und sprachliche Orientierung über die erwartete Leistung und ermuntert zum freien Sprechen und zur sozialen Interaktion. Das wird bei Sprechaufgaben erfüllt, wenn diese

- eine situative Einbettung enthalten,
- die inhaltlichen Anforderungen benennen,
- Differenzierungsmöglichkeiten bieten, z. B. durch inhaltliche Offenheit und Hilfsmittel,
- die Schülerinnen und Schüler zur aktiven und kreativen Sprachverwendung anregen,
- handlungsorientiert gestaltet sind,
- durch Üben des Vokabulars / der Redemittel vorbereitet wurden und
- so vorbereitet wurden, dass ggf. die Präsentation eines sprachlichen Modells ermöglicht wird.

Vor allem kooperative Lernformen, interessante und motivierende Formate wie Survey, Interviews, Rollenspiele, Sprechspiele und Elemente der Theaterpädagogik ermöglichen eine realitätsnahe Umsetzung kommunikativer Aufgaben. Mit zunehmendem Lernalter werden offene und komplexe Unterrichtsszenarien (Projekte, Simulationen, Storyline-Methode etc.) genutzt, um u. a. den steigenden fachlichen Anforderungen gerecht zu werden.

Inhalte von
Sprechaufgaben

Bei der Wahl der Inhalte von Sprechaufgaben ist zu berücksichtigen, dass die Schülerinnen und Schüler nicht gezwungen werden, sensible oder ihnen unangenehme Informationen (Urlaubsort, familiäre Situation, etc.) preiszugeben. Auch die ständig wiederholte Darstellung von allen Schülerinnen und Schülern bekannten Inhalten (*that's me, my school day* etc.) ist wenig motivierend und herausfordernd. Dies kann durch das Angebot der Nutzung von fiktiven Charakteren und Inhalten umgangen werden. Anregungen für solche Aufgabenformate und deren Nutzung im Land Brandenburg finden sich in der Handreichung Hinweise und Beispielaufgaben für die Durchführung mündlicher Klassenarbeiten in den modernen Fremdsprachen im Land Brandenburg.⁴⁵

⁴⁴ RLP 1–10, Teil C Moderne Fremdsprachen, S. 26

⁴⁵ LISUM 2020 (1)

Dialogisches Sprechen

Das dialogische Sprechen wird in weitgehend lebensnahen, bedeutungsvollen und konkreten Sprachverwendungssituationen umgesetzt. Die Lernenden benötigen Klarheit über die eigene Rolle und die der Sprechpartnerinnen und -partner, die konkreten Umstände und Ziele des Dialogs sowie ggf. Gegenstände als Requisiten als Unterstützung. So kann eine Bühne mit einfachen Mitteln als Markt, Geschäft, Fernsehstudio, Flughafen etc. gestaltet werden.

Klarheit über Rollen, Umstände und Ziele des Dialogs

Um auch spontane Äußerungen machen zu können, werden notwendige Redemittel intensiv geübt, z. B. durch kleine Rollenspiele. Das flexible Reagieren in Sprechsituationen wird gezielt trainiert und bewertet, z. B. durch die zufällige Zuordnung der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner und den Einsatz von Rollenkarten. Das Präsentieren komplett auswendig gelernter Dialoge ist nicht Gegenstand der Leistungsbewertung, sondern eine vorkommunikative Übung.

freies Sprechen und flexibles Reagieren fördern

Geeignete Aufgabenformate zur Entwicklung bzw. Bewertung des dialogischen Sprechens sind beispielsweise:

Aufgabenformate dialogisches Sprechen

- Kurzgespräche (z. B. *3-minute-teacher*)⁴⁶
- gelenkte Tandem-Aufgaben
- *Information gap activities* (*Find the differences in the pictures.*)
- Dialoge und Rollenspiele (z. B. mit Rollenkarten, *prompt cards*, *flow charts*)
- Umfragen und Interviews
- aktivierende Methoden mit Impulskarten (*stop and swap*, *walk and talk*, *find someone who ...*) oder
- Hörspiele gestalten und Filmszenen mit Dialogen unterlegen.

Um das freie Sprechen zu fördern, wird der Unterricht verstärkt auf kommunikative Situationen ausgerichtet, die den Schülerinnen und Schülern Gelegenheiten bieten, Sprechabsichten in Freiräumen zu entwickeln und interaktiv umzusetzen.⁴⁷ In Improvisationssituationen reagieren die Schülerinnen und Schüler spontan und üben so die realitätsnahe Verwendung der Sprache. Dadurch werden sie auf verschiedene Begegnungssituationen vorbereitet, spontan zu reagieren und entwickeln dabei Strategien für deren Bewältigung. Beispiele für solche Situationen sind „zufällige“ Begegnungen



- von Freunden/Freundinnen nach dem Einkauf und das Gespräch über die kurz zuvor eingekauften Dinge oder
- zweier Gesprächspartnerinnen/Gesprächspartner an einer Bushaltestelle⁴⁸ und
- das Öffnen von Zetteln mit Gesprächsthemen für den Smalltalk aus einer *box of sweets* wie im Film „Forrest Gump“ (<https://p.bsbb.eu/kurtz2008>).

Einer summativen Leistungsbewertung gehen intensive Übungsphasen voraus, in denen Sprachhandeln in verschiedenen kooperativen Lernformen (z. B. mit Partnerinnen/Partnern, als Kugellager o. ä.) erprobt wird und die durch *assessment for* und *as learning* begleitet werden.

Monologisches Sprechen

Das Präsentieren auf Englisch ist eine komplexe und herausfordernde Anwendung der Fremdsprache und muss durch gut geplante Schritte vorbereitet werden. Dazu gehören vor allem:

⁴⁶ Anregungen zur Umsetzung sind verfügbar unter: <https://www.doodleteacherblog.de/post/5minute>.

⁴⁷ siehe Rossa 2009, S. 7

⁴⁸ Kurtz 2008

Schritte zur Vorbereitung
monologisches Sprechens

- das Besprechen von Erwartungen und Kriterien,
- das Üben von Wortschatz und typischen Wendungen für Präsentationen,
- die inhaltliche Planung und das Sammeln von Ideen, thematischem Wortschatz,
- die Strukturierung des Inhalts,
- das Anfertigen angemessener Sprechhilfen und Visualisierungen wie Stichwortzettel, digitale Notizen (z. B. PowerPoint, Bildfolgen, Realien) sowie
- das Proben in Partnerarbeit oder in Kleingruppen.

Aufgabenformate
monologisches
Sprechen

Geeignete Aufgabenformate zur Entwicklung bzw. Bewertung des monologisches Sprechens sind z. B.:

- Murrelphase zu Beginn des Unterrichts (*Buzz session – Besprechen eines Bildes / einer kurzen Frage in Kleingruppen oder Partnerarbeit*),
- Kurzgespräche (*3-minute-teacher* – ein Lernender stellt sich oder ein Thema vor),
- Vortragen von Reimen, Zungenbrechern, Gedichten, Liedern,
- Beschreiben von Bildern (*describing a picture*),
- Vorstellung von Präsentationen,
- *podcasts/audioguides/explainer videos* aufnehmen,
- Umsetzung von Sprech- und Sprachspielen (*Taboo, guess what, who am I*).⁴⁹

Ergebnisse solcher Aufgaben werden auf unterschiedliche Art und Weise präsentiert. Die Schülerinnen und Schüler bekommen im Anschluss eine Rückmeldung.

Was ist für die Präsentation zu beachten?

Präsentationen
gut vorbereiten

Schülerinnen und Schüler können mit Präsentationssituationen sehr unterschiedlich umgehen – von mutigen Lernenden, die sich gern präsentieren, bis zu angstvollen Lernenden, von denen für die diese Situationen als sehr belastend empfunden werden. Im Folgenden werden Hinweise gegeben, die angstfreie, lernförderliche und erfolgreiche Präsentationen ermöglichen.

- Die Bewertungskriterien werden mit der Klasse vor Beginn der Arbeit an der Aufgabe transparent und verständlich besprochen und die Lernenden dabei einbezogen, z. B. Was ist eine gute Präsentation von ...? Was wird erwartet?
- Präsentationssituationen und die angemessene Nutzung von Hilfsmitteln wie Stichwortzettel müssen geübt werden.
- Bei Nutzung digitaler Medien wird im Vorfeld die Funktion der technischen Geräte überprüft.
- Den Schülerinnen und Schülern wird ausreichend Zeit für die Vorbereitung gegeben. Dies erfolgt weitgehend während des Unterrichts, damit die Lehrkraft individuelle Unterstützung geben kann und eine eigenständig erbrachte Leistung der Schülerinnen und Schüler ohne schwer nachzuvollziehende familiäre Beiträge ermöglicht wird.
- Präsentationsphasen werden sorgfältig geplant. Damit nicht ganze Stunden nur mit Präsentationen gefüllt sind, wird eine angemessene Anzahl festgelegt. Durch einen Zeitplan wissen die Schülerinnen und Schüler, wann sie präsentieren.
- Ein passendes Setting (Requisiten/Kostüme, Geräusche, Musik o. Ä.) unterstützt die Präsentationen und macht die Situation authentischer (Marktplatz/Geschäft, Arztpraxis etc.).
- Es herrscht eine angstfreie und ruhige Atmosphäre.
- Präsentationen werden grundsätzlich nicht unterbrochen. Wichtige Fehler oder Stolpersteine werden ggf. im Anschluss aufgegriffen oder individuell, diskret, sensibel und zeitnah z. B. in einem Feedbackgespräch thematisiert.
- Schülerinnen und Schüler, die sich nicht trauen, vor der ganzen Klasse zu präsentieren, werden dazu nicht gezwungen. Es werden Möglichkeiten gefunden, sie behutsam

Präsentationen
grundsätzlich nicht
unterbrechen

Alternativen zu
Präsentationen vor der
Klasse

⁴⁹ Weitere Sprech- und Sprachspiele finden Sie z. B. unter: <https://p.bsbb.eu/englishtipps>.

an solche Situationen heranzuführen, z. B. die Präsentation vor selbst gewählten Mitschülerinnen oder Mitschülern, das gemeinsame Präsentieren mit einem *Buddy*. Auch digitale Aufnahmegeräte können eine Hilfe sein.

- Sowohl motivierend als auch effektiv ist die Möglichkeit der digitalen Aufzeichnung der sprachlichen Leistungen durch Aufnahmegeräte. Diese Aufnahmen ermöglichen auch ein späteres wiederholtes Anhören, das zeitversetzte Geben von Feedback und ggf. eine Veröffentlichung.
- Um die Aufmerksamkeit der Zuhörerinnen und Zuhörer zu sichern, werden einfache und ggf. differenzierte Beobachtungs- oder Höraufträge gestellt. Das kann eine inhaltliche Höraufgabe sein (Ausfüllen eines Steckbriefes) oder die Vorbereitung des Feedbacks (siehe unten).
- Einer summativen Leistungsbewertung gehen Erprobungsphasen voraus, in denen die Schülerinnen und Schüler von anderen Lernenden wertschätzendes und kritisches Feedback erhalten oder sich anhand von Kriterien selbst einschätzen (*assessment for* und *as learning*). So bekommen sie die Möglichkeit, Schritte für die Weiterarbeit an ihrer Präsentation zu ziehen und sich gezielt darauf vorzubereiten.
- Nach der summativen Bewertung werden erteilte Zensuren nicht öffentlich genannt, sondern in anderer geeigneter Form mitgeteilt, z. B. auf dem Bewertungsbogen.

Was ist bei der Bewertung zu beachten?

Um eine faire und transparente Bewertungsgrundlage zu schaffen, muss geeignetes Material ausgewählt werden (Themen, Impulse, Bilder, Rollenkarten, Bildsequenzen, ggf. Requisiten oder Aufnahmegeräte etc.). Die Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache erschwert die Leistungsbewertung, sodass ein Kriterienraster für eine Bewertung hilfreich ist. Dabei werden in einem ausgewogenen Verhältnis neben der Kommunikationsleistung und inhaltlichen Aspekten auch die Beherrschung der sprachlichen Mittel berücksichtigt. Es empfiehlt sich, das Bewertungsraster während der Überprüfung auszufüllen, um im Anschluss ggf. die Benotung vorzunehmen. Dieses Raster dient der Dokumentation und als Leistungsrückmeldung für die Lernenden und wird an die jeweils zu überprüfende Leistung und Schwerpunktlegung angepasst.

transparente
Dokumentation und
Rückmeldung durch
Kriterienraster

Bei der Erstellung eines Kriterienrasters helfen folgende Kategorien:

- Inhalt und kommunikatives Handeln
 - Vollständigkeit und Situationsangemessenheit,
 - Logik und Struktur,
 - adressatengerechtes und kulturell angemessenes Handeln (z. B. Höflichkeit, Smalltalk),
 - Initiative und Flexibilität,
 - Flüssigkeit und Lautstärke,
 - Körpersprache.
- Verwendung der sprachlichen Mittel:
 - Verständlichkeit, sprachliche Korrektheit,
 - Verfügbarkeit des Wortschatzes,
 - Variation und Flexibilität der Redemittel,
 - verständliche, weitgehend korrekte Aussprache, Intonation, Satzmelodie.

Beispiele für Kriterienraster finden Sie in der Handreichung „Hinweise und Beispielaufgaben für die Durchführung mündlicher Klassenarbeiten in den modernen Fremdsprachen im Land Brandenburg“.⁵⁰

⁵⁰ LISUM 2020 (1)

Wie kann ein Feedback zu Sprechaufgaben gegeben werden?

Kompetenzraster und
Selbsteinschätzungsbögen

Entwicklungen beobachten
und Ziele setzen

kriterienorientierte
Rückmeldung durch
Mitschülerinnen und
Mitschüler

Reflexionsgespräche
anleiten und einüben

Schülerinnen und Schüler werden durch klare Ziele, Beobachungskriterien und individuelles Feedback systematisch angeleitet, ihren eigenen Lernprozess zu beobachten, zu steuern und lernförderliche Hinweise für die Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen zu nutzen. Sie kennen den Erwartungshorizont und können sich daher ein individuelles Ziel setzen und ggf. die Zuhörenden darauf hinweisen und um gezieltes Beobachten bitten (z. B. *My focus is on speaking loudly/freely.*).

Mitschülerinnen und Mitschüler können wichtige Rückmeldungen im Rahmen von Peer-Feedback geben, indem man sie durch Höraufträge einbezieht. Es bietet sich an, verschiedene Aspekte gezielt von unterschiedlichen Zuhörenden beobachten zu lassen. Aspekte müssen beobachtbar sein, z. B. Körpersprache, Einsatz von Requisiten, Stimmeinsatz, Mimik, Gestik, Betonung, Aspekte der Sprache, inhaltliche Anforderungen, Nutzung von Medien. Auch eine Zielscheibe⁵¹ mit wichtigen Aspekten oder Phrasen kann mithilfe von Klebepunkten eine hilfreiche Rückmeldung sein, die durch Mitschülerinnen und Mitschüler geleistet werden kann.

Bei der Auswertung von mündlichen Leistungsüberprüfungen und Präsentationen werden Stärken und Schwächen hervorgehoben und die Vorbereitung und Durchführung mit der Lerngruppe ausgewertet, um z. B. Schlussfolgerungen für den weiteren Unterricht und den individuellen Lernprozess zu ziehen.

Abhängig von den sprachlichen Kompetenzen der Lerngruppe, kann das Reflexionsgespräch auf Deutsch oder Englisch geführt werden. Mit zunehmender Reflexionskompetenz ist es sinnvoll, Redemittel für ein Peer-Feedback zu erarbeiten. Hilfreich sind Phrasen, mit denen das Beobachtete mitgeteilt werden kann (z. B. *„Your voice was loud and clear.“*; *„You used simple words that everyone can understand.“*). In der Grundschule ist bereits die Methode *„two stars and one wish“* recht etabliert, die mit Phrasenkärtchen kontinuierlich erweitert werden kann. Auf *post-its* können lernförderliche Hinweise notiert, verteilt und so stumme Impulse gesetzt werden, ohne die Kommunikation verbal zu unterbrechen. Weitere Hinweise zur summativen und formativen Leistungsbewertung gibt es in Kapitel 2 dieser Handreichung.

Um die Mündlichkeit zu stärken, gibt es im Land Brandenburg die Möglichkeit, eine der schriftlichen Klassenarbeiten durch eine Überprüfung der Sprechleistung zu ersetzen.

„Eine der verpflichtenden schriftlichen Arbeiten kann durch eine mündliche Leistungserbringung ersetzt werden. Die Entscheidung trifft die Fachkonferenz.“⁵²

Hinweise zur Umsetzung dieser mündlichen Klassenarbeiten finden Sie in Kapitel 7 und der Handreichung *„Hinweise und Beispielaufgaben für die Durchführung mündlicher Klassenarbeiten in den modernen Fremdsprachen im Land Brandenburg (Primarstufe und Sekundarstufe I)“*.⁵³

⁵¹ Anregungen zur Feedbackmethode Zielscheibe sind verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/zielscheibe>.

⁵² VV-Leistungsbewertung, zuletzt geändert durch Verwaltungsvorschrift vom 31. Juli 2020, Anlage 1: Anzahl und Dauer der schriftlichen Arbeiten. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/20>

⁵³ LISUM 2020 (1)

Material

Beispiele für Aufgabenformate

- KV 9 Beispielaufgabe_mon.Sprechen_C_weather (Niveaustufe C) .docx .pdf
- Standardillustrierende Aufgabe *Planning a party* (Niveaustufe B)
Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/party>
- Standardillustrierende Aufgabe *Let's talk about food* (Niveaustufe C)
Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/food>
- Aufgabe zum dialogischen Sprechen *Our pets* (Niveaustufe D)
Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/ourpets>
- Aufgabe zum dialogischen Sprechen *Meeting new friends* (Niveaustufe D)
Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/newfriends>
- Aufgabe zur Medienbildung und zum Sprechen *This is my someone/something – and it speaks for itself* (Niveaustufe C–D)
Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/mything>
- Aufgabe zur Medienbildung und zum Sprechen *Unboxing reverse: a present just for you* (Niveaustufe D)
Verfügbar unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/17527>
- Aufgabe *Bus stop* zur Improvisation
Jürgen Kurtz, Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/juergenkurtz>
- Anregungen zur Improvisation
Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/improvisation>

Beispiele für Feedbackmöglichkeiten

- KV 5 *Talking about a presentation* .docx .pdf
- KV 6 *Feedback for a dialogue* .docx .pdf
- KV 10 Beispiele Feedback presentation *special day* .docx .pdf
- KV 11 Feedback Sprechen *Dream classroom* .docx .pdf

4.4 Schreiben

Welchen Stellenwert hat die Schreibkompetenz?

Das Schreiben dient dem Festhalten und der Übermittlung von Informationen und Gedanken und fördert die Reflexion von Inhalten sowie den kreativen Umgang mit Sprache. Der Aufbau der Schreibkompetenz ist äußerst komplex und muss darum schrittweise und gezielt erfolgen. Grundlagen für die schriftliche Kommunikation werden bereits im Anfangsunterricht gelegt. Unter Schreibkompetenz versteht man die produktive Fertigkeit des Schreibens, die verschiedene Teilkompetenzen umfasst: Dazu gehören beispielsweise inhaltliches Vorwissen, Textsortenkenntnisse, Planungs-, Überarbeitungs- und Präsentationskompetenz, Lern- und Schreibstrategien sowie das Verfügen über sprachliche Mittel.⁵⁴

Informationen festhalten,
reflektieren und übermitteln

Teilkompetenzen

⁵⁴ siehe Porsch 2010, S. 56

Der fremdsprachlichen Schreibkompetenz kommt außerdem eine wichtige Bedeutung zu, da Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer schulischen Laufbahn schriftliche Prüfungen ablegen werden. Die stetige Arbeit an und Förderung von der Schreibkompetenz ist daher unabdingbar.

Was sollen die Lernenden in diesem Bereich können?

Rolle der Rechtschreibung
zunächst Abschreiben

Schriftbild als Merkhilfe

Die Schülerinnen und Schüler werden in den ersten Lernjahren allmählich und mit viel Unterstützung an das Schreiben herangeführt. Schreiben ist hier zunächst immer ein Abschreiben von Vorlagen oder Textbausteinen mit bekanntem Wortschatz und vorwiegend ohne Bewertung bzw. Benotung. Schriftbilder dienen bereits als Merkhilfe und tragen zur Lernunterstützung und zur Anbahnung von *language awareness* bei. Die Rechtschreibung im Deutschen ist noch nicht gesichert und das schwierige Graphem-Phonem-Verhältnis im Englischen führt zu Fehlern. Darum müssen die Lernenden Wörter und Sätze nicht auswendig orthografisch korrekt schreiben können. Durch vielfältige Methoden und Aktivitäten, die das richtige Abschreiben und das Kurzzeitgedächtnis trainieren, werden die Lernenden gut auf eine produktivere Verwendung in den höheren Jahrgangsstufen vorbereitet.

Im Rahmenlehrplan ist für die Niveaustufen A, B und C die Schreibkompetenz folgendermaßen aufgeschlüsselt:

	Die Schülerinnen und Schüler können
A B	eine Reihe von oft gehörten, gesprochenen und gesehenen Wörtern oder kurzen Sätzen abschreiben
C	eine Reihe von vertrauten Wendungen und kurzen Sätzen unter Verwendung von Vorlagen schreiben

Tab. 8 Standards für das Schreiben Niveaustufe A–C⁵⁵

In den Jahrgangsstufen 5 und 6 wird die Schriftsprache von den Schülerinnen und Schülern zunehmend selbstständig verwendet. Eigene Texte werden in einem bewusst gestalteten Schreibprozess (siehe S. 38) produziert. Für diese Jahrgangsstufen gilt im RLP, dass die Lernenden:

	Die Schülerinnen und Schüler können
D	mit einfachen vertrauten sprachlichen Mitteln kurze, vorbereitete Texte zu Alltagsthemen verfassen unter Anleitung Schreibprozesse durch das Sammeln von Ideen und Wortmaterial vorbereiten
E	mit vertrauten sprachlichen Mitteln kurze zusammenhängende Texte zu Alltagsthemen verfassen und dabei einige elementare Textsortenmerkmale beachten unter Anleitung ihren Schreibprozess vorbereiten und ihre Texte nach ausgewählten Kriterien überarbeiten

Tab. 9 Standards für das Schreiben Niveaustufen D–E⁵⁶

⁵⁵ RLP 1–10, Teil C Moderne Fremdsprachen, S. 27

⁵⁶ ebenda

Auch in Jahrgangsstufe 6 wird dem Schreibprozess ein hoher Stellenwert eingeräumt. Trotz der Steigerung der Niveaustufen wird die Orthografie im RLP explizit nicht erwähnt, da der Erwerb einer korrekten Rechtschreibung fortlaufend, unterrichtsbegleitend und jahrgangsübergreifend erfolgt.

Was macht eine gute Schreibaufgabe aus?

In einem kommunikativen Englischunterricht sollen alle Aufgaben den Kriterien *authentic*, *meaningful*, *challenging* gerecht werden. Das wird bei Schreibaufgaben erfüllt, wenn diese z. B.

- einen für die Lernenden relevanten Schreibanlass enthalten,
- einen konkreten Adressaten angeben,
- die inhaltlichen Anforderungen benennen,
- eine Textsorte implizieren, deren Merkmale bekannt sind und
- zeigen, dass die Schreibprodukte sinnvoll genutzt und gewürdigt werden.⁵⁷

Das folgende Beispiel erfüllt diese Kriterien:

You want to invite five friends to your birthday party. Write an invitation with information about:

- *time and place,*
- *activities and*
- *special clothing.*

Weitere Beispiele bieten die standardillustrierenden Aufgaben auf RLP Online (siehe Materialbox). Nützliche praktische Hinweise und Materialien für die Gestaltung der verschiedenen Schreibphasen und Schreibaufgaben enthält die Handreichung „Textsortenspezifisches Schreiben im Englischunterricht der Sekundarstufe I“, die auch für die Jahrgangsstufen 5 und 6 genutzt werden können.

Welche Aufgabenformate eignen sich für die Schulung und Überprüfung der Schreibkompetenz?

Schreiben im Anfangsunterricht ist zunächst immer Abschreiben oder Verarbeiten von Wort- oder Textbausteinen. In den Niveaustufen A, B und C werden Aufgabenformate genutzt, in denen die Schülerinnen und Schüler vorgegebene Wörter in Wortkästen, Textbausteine, *picture dictionaries* oder Mindmaps verarbeiten. Einige geeignete Beispiele sind:



- Beschriften von Bildern (*Label the picture.*),
- Ergänzen von Mindmaps oder Tabellen mithilfe von Wortkästen (*Match the words. Write the words in the correct group.*),
- Wortsammlungen in Form von *word banks*,
- Vervollständigen von Steckbriefen und kurzen Texten (*Fill in the words from the box.*),
- Schreiben von Rätseln, (Wetter-)Berichten,
- Verfassen von Einladungs-, Glückwunsch- und Postkarten,
- Gestalten von Postern, Lapbooks o. ä. Produkten,
- Beschreiben von Bildern oder Gegenständen,
- Erstellen von Dialogen mit vorgegebenen Satzbausteinen.⁵⁸

Zusätzlich geeignete Aufgaben für Niveaustufe D (E) sind das Schreiben von

- Steckbriefen und Beschreibungen,
- Tagebucheinträgen und Berichten,
- E-Mails und Blogbeiträgen,

⁵⁷ siehe SenBJF 2016, S. 5, detailliertere Kriterien siehe Schmölzer-Eibinger 2015

⁵⁸ siehe SenBJF 2021, S. 7

- Briefen, Einladungen und Gruß- und Postkarten,
- Schreiben bzw. Vervollständigen von Bildgeschichten,
- Schreiben von Reimen, Gedichten, (Bild-)Geschichten und Comics, auch mit digitalen Tools, z. B. dem Book Creator oder
- Vorbereiten von schriftlichen Teilen analoger und digitaler Präsentationen.

Um Freude und Motivation aufrechtzuerhalten und verschiedene Schreibenlässe bewältigen zu können, werden vielfältige Schreibaufgaben angeboten, um den Schreibentwicklung der Schülerinnen und Schüler motivierend und sinnvoll zu begleiten.

Wie wird der Schreibprozess gestaltet?

transparente
Bewertungskriterien

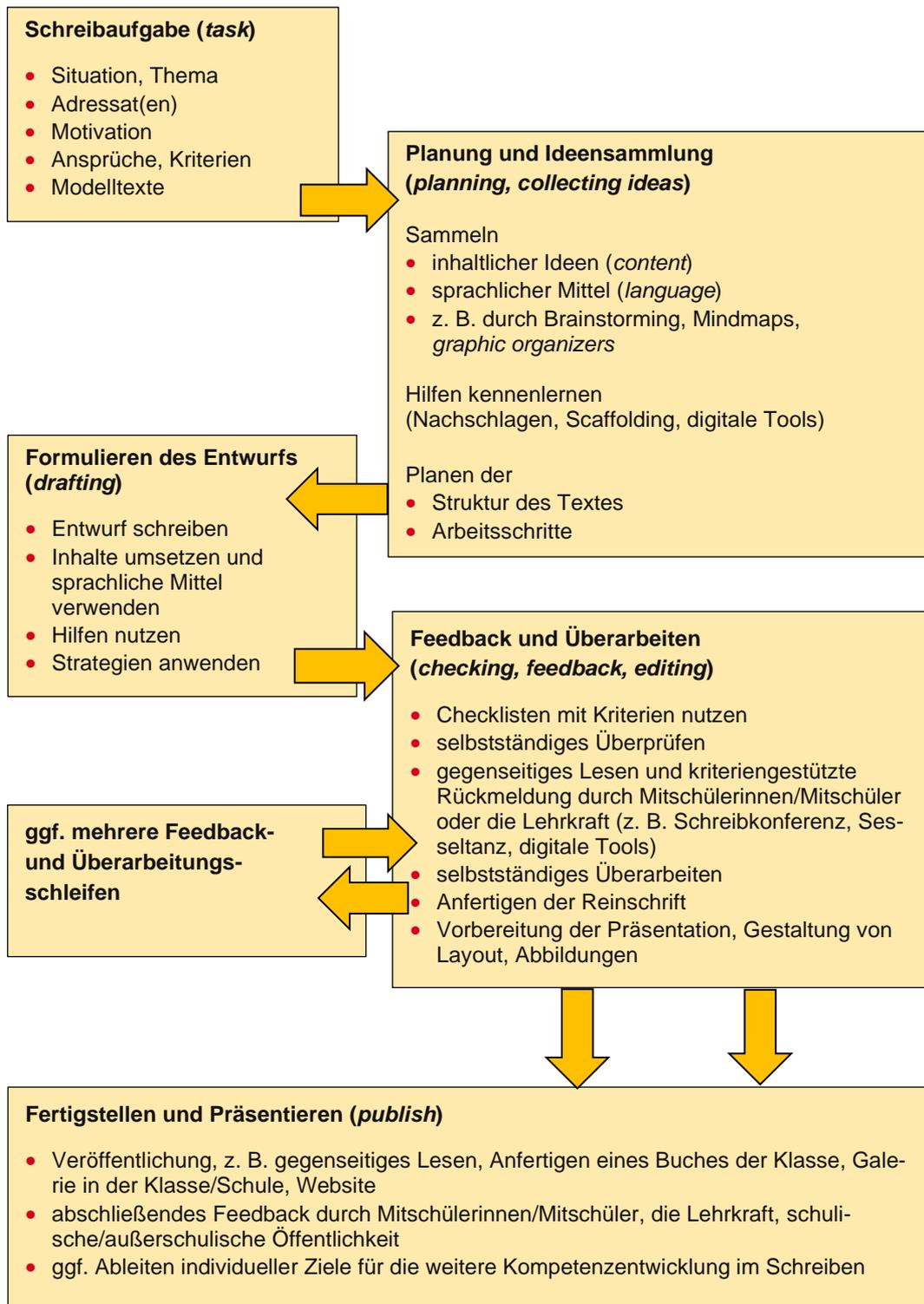
Um produktive Schreibaufgaben erfolgreich bewältigen zu können, müssen vor Beginn der Arbeit an ihnen die Bewertungskriterien transparent kommuniziert und deren Umsetzung geübt worden sein. Durch das Lesen und Besprechen von Modelltexten werden nicht nur sprachliche, inhaltliche und strukturelle Anregungen gegeben, sondern auch Ansprüche an die Aufgabenerfüllung. Anhand verschiedener Modelle können gemeinsam Kriterien für die eigenen Texte erarbeitet werden.

Unterstützungsangebote

Häufig möchten die Schülerinnen und Schüler inhaltlich anspruchsvollere Gedanken aufschreiben, als sie mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln ausdrücken können. Angemessene sprachliche Hilfen (*Scaffolding*), die Möglichkeit nachzuschlagen (z. B. in (Bild-)Wörterbüchern, Lehrwerken, eigenen Aufzeichnungen im Hefter wie *word banks*), die sprachliche Vorbereitung in der Planungsphase sowie individuelle Hinweise tragen zur Entwicklung von Strategien und damit zur Förderung der Schreibkompetenz bei.

Voraussetzung einer nachhaltigen Entwicklung der Schreibkompetenz ist die gut durchdachte Umsetzung des Schreibprozesses, der aus mehreren aufeinander aufbauenden Phasen besteht und durch gezielte individuelle Rückmeldung unterstützt wird.

Schritte des
Schreibprozesses



Überarbeitungsschleifen



Diese Phasen bauen aufeinander auf, überlappen sich zeitweise und werden ggf. wiederholt. Insbesondere die Überarbeitungsschleifen erhalten im Sinne der formativen Bewertung (siehe Kapitel 2) einen besonderen Stellenwert und können z. B. durch Schreibkonferenzen oder die Methode Sesseltanz umgesetzt werden.⁵⁹ Im Plenum können besonders gelungene Zwischenprodukte oder Entwürfe vorgestellt werden, um daran für die Lerngruppe gewinnbringende Anregungen abzuleiten (Was ist hier besonders gelungen? Wie wurde das erreicht?).

Was ist für die Präsentation der Schreibprodukte zu beachten?

Veröffentlichung

Nach Fertigstellung der Schreibprodukte wird – entsprechend ihrem kommunikativen Zweck, dass Personen das Geschriebene lesen – eine passende Präsentationsform gewählt, z. B. ein Aushang im Klassenraum/Schulhaus, ein „Lesestündchen“ von Geschichten, ein Galerierundgang, ein Geschichtenbuch der Klasse, ein „Versenden“ von Postsendungen an Mitlernende oder andere reale Empfängerinnen und Empfänger. Besonders geeignet und motivierend ist der Austausch von Schreibprodukten mit Partnerklassen in anderen Ländern (z. B. über eTwinning, PenPalSchools.com, Gopangea.org), die Veröffentlichung im Schulgebäude oder auf der Homepage der Schule. Das Lesen der Ergebnisse in der Lerngruppe wird durch zur Textsorte passende Aufträge begleitet (z. B. Steckbriefe, kurze einfache Rezensionen und Feedbacks).

Eine abschließende individuelle bzw. auch auf die Klasse bezogene Reflexion des Schreibprozesses und der Ergebnisse macht den Lernfortschritt bewusst und setzt neue Ziele.

Was ist bei der Bewertung zu beachten?

transparente
Bewertungskriterien
zeitlichen Rahmen der
Leistungserbringung
beachten

Vor Beginn der Arbeit an der Schreibaufgabe werden die Bewertungskriterien mit der Klasse transparent und verständlich besprochen und die Lernenden dabei einbezogen, z. B. Was zeichnet einen Tagebucheintrag aus? Was muss in einer Einladung enthalten sein? Diese sind während des Schreibprozesses verfügbar. Da das Schreiben eine höchst komplexe Kompetenz ist, werden Textsorten und -formate ausgewählt, die für den vorgesehenen zeitlichen Rahmen der Leistungserbringung angemessen sind.

Umgang mit Fehlern

Das schwierige Phonem-Graphem-Verhältnis des Englischen hat Auswirkungen auf die Rechtschreibkompetenz. Darum ist in den Niveaustufen A bis C die Rechtschreibung nur dann zu berücksichtigen, wenn die betreffenden Wörter als Muster vorgegeben waren. Der konstruktive Umgang mit Fehlern und ein motivierendes Feedback sind wichtige Bausteine, um die Schreibkompetenz nachhaltig zu fördern (siehe Kapitel 6).

keine Korrekturen auf
fertigen Schreibprodukten

Durch Möglichkeiten der formativen Leistungsbewertung (siehe Kapitel 2) werden der Lernprozess in den Vordergrund gerückt, der individuelle Lernstand konkret rückgemeldet sowie die nächsten Lernziele vereinbart. In den fertigen Schreibprodukten wird nicht angestrichen oder korrigiert. Auf einem Feedbackbogen werden Rückmeldungen zum Inhalt und Hinweise zu wichtigen sprachlichen Aspekten gegeben (siehe unten).

kommunikative Funktion
im Mittelpunkt

Die Erfüllung der kommunikativen Funktion des Textes steht im Mittelpunkt der Bewertung. Die Bewertung von Schreibleistungen erfolgt ganzheitlich durch ein kriteriengestütztes Bewertungsraster, das inhaltliche und sprachliche Aspekte berücksichtigt:

⁵⁹ zur Methode Sesseltanz siehe ISB 2016, verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/sesseltanz>

Inhaltliche Aspekte:

- Erfüllen von in der Aufgabenstellung genannten Vorgaben,
- schlüssige und überzeugende Darstellung.

Sprachliche Aspekte:

- differenzierter und umfangreicher Wortschatz,
- Einhalten textsortenspezifischer Merkmale,
- Verwenden einfacher und komplexer Strukturen,
- Syntax,
- Beeinträchtigung des Textverständnisses durch Fehler,
- Orthografie.

Empfohlen wird eine von der Fachkonferenz vereinbarte praktische Umsetzung der Gewichtung des Inhalts von mindestens 50 % und sprachlicher Aspekte von höchstens 50 %. Diese Empfehlung sowie differenzierte Kriterien zur Bewertung der freien Textproduktion finden Sie im Fachbrief Nr. 9.⁶⁰ Nicht nur das Endprodukt, sondern auch die Arbeit in den verschiedenen Phasen des Schreibprozesses können bewertet werden.

inhaltliche (ca. 50%) und sprachliche (ca. 50%) Aspekte bei der Bewertung

Schreibprozess kann auch bewertet werden

Wie kann ein Feedback zur Schreibkompetenz gegeben werden?

Der individuelle Lernstand und das Entwicklungspotenzial der Schülerinnen und Schüler lassen sich nicht durch Ziffernnoten und Fehlerkorrektur messen bzw. fördern. Wie im Modell auf S. 37 abgebildet, sind lernförderliche Hinweise und Feedback ein unabdingbarer Teil der Einschätzung und Entwicklung der Schreibkompetenz.

lernförderliche Hinweise und Feedback

Um die Textüberarbeitung zu unterstützen, bieten sich mit Gütekriterien versehene Checklisten an, die sowohl die Selbstkorrektur als auch das Peer-Feedback lenken.⁶¹ Die Beispiele aus dieser Handreichung bieten eine gute Orientierung, werden entsprechend der Lernstandes der Klasse geprüft und ggf. angepasst. Solche Checklisten bilden die Kriterien des Erwartungshorizonts ab, der zur möglichst objektiven Einschätzung von Schreibleistungen genutzt wird. Als weitere Instrumente für das Feedback bieten sich beispielsweise an:

Selbstkorrektur und Peer-Feedback durch Checklisten

- überschaubare und anschaulich gestaltete Rückmeldebögen (z. B. mit Sternen, Bildern von heranwachsenden Pflanzen oder Tieren als Symbole des Lernfortschritts),
- mündliche Rückmeldungen anhand von Kriterien und ggf. mit englischsprachigen Formulierungshilfen,
- Zielscheibe, Barometer u. Ä.,
- Two stars and a wish,
- Anmerkungen auf Klebezetteln,
- Korrektursymbole, die motivierend und transparent sind, z. B. eine Lupe bei sprachlichen Fehlern, die in eine Sonne umgewandelt werden kann, wenn der Fehler korrigiert wurde; besonders gelungene Stellen mit einer Blume hervorheben,
- vereinbarte Korrekturzeichen⁶² oder
- die Verwendung verschiedener Korrekturfarben, um inhaltliche von sprachlichen Fehlern besser unterscheiden zu können.

Feedback-Instrumente

Der bewusste Einsatz solcher Rückmeldeinstrumente fördert sowohl die nachhaltige Entwicklung der Schreibkompetenz als auch eine wertschätzende Feedbackkultur.

⁶⁰ siehe SenBJF 2021, S. 10

⁶¹ SenBJF 2016

⁶² Beispiele für die Arbeit mit Korrekturzeichen sind verfügbar unter: SenBJF 2021, S. 14

Material

Beispiele für Aufgabenformate

- KV 12 Beispielaufgabe_Schreiben_Stufe DE_New Year .docx .pdf
- Standardillustrierende Aufgabe *Word game* (Niveaustufe A/B)
Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/wordgame>
- Standardillustrierende Aufgabe *Animal riddles* (Niveaustufe C)
Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/c1animal>
- Standardillustrierende Aufgabe *Animal riddles* (Niveaustufe D)
Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/d1animal>
- Standardillustrierende Aufgabe *Our class animal book* (Niveaustufe E)
Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/ourclass>

Kriterien zur Bewertung von Schreib- und Sprachmittlungsleistungen

- Fachbrief Nr. 9 Englisch Grundschule
Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/fachbrief09>, S. 10

Beispiele für Feedbackmöglichkeiten

- KV 13 Feedback_Schreiben_DE_Birthday invitation .docx .pdf
- Lernaufgabe *My Buddy for our school* (Niveaustufe C–D) mit verschiedenen differenzierten Anregungen für die Selbst- und Peer-Einschätzung
Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/mybuddy>, S. 14–16

4.5 Sprachmittlung

Welchen Stellenwert hat die Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht?

Zusätzlich zu den kommunikativen Kompetenzen Hör-/Hörsehverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben wurde im Jahr 2001 die Sprachmittlung oder -mediation in den europäischen Referenzrahmen der Sprachen aufgenommen.⁶³ In den Rahmenlehrplänen der Länder ist die Sprachmittlung seitdem fest verankert. Die Sprachmittlung hat einen unmittelbaren Realitätsbezug. Sie bezieht sich auf „kommunikativ relevante Routinesituationen“,⁶⁴ in denen Lernende zwischen Deutsch und der Zielsprache Englisch vermitteln, beispielsweise in touristischen und anderen Begegnungssituationen. In diesem Zusammenhang versteht man die Sprachmittlung als eine sinngemäße, situations- und adressatenbezogene freie Übertragung schriftlicher und mündlicher Texte. Es geht ausdrücklich nicht um das wortwörtliche Übersetzen einer authentischen Textvorlage. Vielmehr ist das Ziel einer Sprachmittlung, das kommunikative Anliegen eines Gesprächspartners mithilfe der Informationen aus einem Text zu erfüllen.

sinngemäße freie
Übertragung schriftlicher
und mündlicher Texte

⁶³ siehe GER 2002, S. 26 f.

⁶⁴ Haß 2017, S. 175

Was sollen die Lernenden in diesem Bereich können?

Der Rahmenlehrplan für das Fach Englisch fasst hier die Niveaustufen B, C und D, sowie E und F zusammen.⁶⁵

Sprachmittlung	
	Die Schülerinnen und Schüler können
A	Elemente verbaler und nonverbaler Sprachmittlung in Alltagssituationen erkennen
B C D	<p>einzelne, sprachlich einfach erschließbare Informationen aus Texten zu vertrauten Alltagssituationen adressaten- und situationsangemessen auswählen und sinngemäß mündlich und zunehmend schriftlich in die jeweils andere Sprache übertragen</p> <p>zunehmend den Unterschied zwischen Sprachmittlung und Übersetzung erkennen und damit umgehen</p>
E F	<p>einfach zu entnehmende Informationen aus authentischen Texten zu vertrauten Alltagssituationen und -themen adressaten- und situationsangemessen sinngemäß in die jeweils andere Sprache übertragen</p> <p>grundlegende Techniken der lexikalischen Umschreibung und syntaktischen Vereinfachung anwenden</p>

Tab. 10 Standards für die Sprachmittlung Niveaustufen A–F⁶⁶

Zwar knapp in der Ausformulierung enthält die Kompetenzanforderung des RLP vielfältige und anspruchsvolle Teilkompetenzen:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen Informationen aus Texten zu vertrauten Themen sprachlich erschließen. Sie müssen den Inhalt global und auch, abhängig von der Aufgabenstellung, im Detail verstehen.
- Die Schülerinnen und Schüler wählen die Informationen situationsgerecht aus. Sie entscheiden, welche Detailinformationen der Text – bezogen auf die kommunikative Aufgabenstellung – verlangt. Sie stellen fest, ob eine sinngemäße Zusammenfassung gefordert wird, und unterscheiden zwischen wichtigen und unwichtigen Informationen.
- Die Lernenden beziehen sich dabei auf ihre Kommunikationspartnerinnen/-partner, die Adressatin/den Adressaten. Sie gehen auf deren Bedürfnisse ein und beachten dabei kulturelle Regeln.
- Schließlich werden die relevanten Informationen schriftlich oder mündlich in die jeweils andere Sprache übertragen. Schülerinnen und Schüler müssen in der deutschen und in der Zielsprache über ausreichend Wortschatz und sprachliche Mittel verfügen, sowie über Strategien wie Paraphrasieren oder die Nutzung von Synonymen verfügen.

Global- und
Detailverstehen

situationsgerechte
Auswahl der Informationen

für den Adressaten
relevante Informationen
schriftlich oder mündlich
vermitteln

In der Gegenüberstellung von Übersetzung und Sprachmittlung machen sich die Schülerinnen und Schüler den Unterschied von sprachlicher Funktion und Ausführung/Umsetzung bewusst.

Was macht eine gute Aufgabe zur Sprachmittlung aus?

An sich gibt es keine reinen Sprachmittlungsaufgaben, da die Kompetenz immer in eine andere eingebettet ist. Aufgaben können dennoch auf die Sprachmittlungskompetenz fokussiert werden, indem beispielsweise folgende Kriterien Berücksichtigung finden.

⁶⁵ Niveaustufe E: Diese gilt in Ansätzen in Jahrgangsstufe 6 in Berlin.

⁶⁶ RLP 1–10, Teil C Moderne Fremdsprachen, S. 28

- Die Sprachmittlungsaufgabe ist in einen situativen Kontext eingebettet und verweist auf den Adressaten (Beispiel: *A tourist wants to know the opening hours and ticket price of a museum. Read the information and give him/her the necessary information.*).
- Die Aufgabenstellung und der Ausgangstext können auf Deutsch und/oder Englisch formuliert werden.
- Ebenso kann die erwartete mündliche oder schriftliche Textproduktion auf Deutsch und/oder Englisch erfolgen.
- Die Anforderungen an das Ergebnis werden benannt. Die Schülerinnen und Schüler entnehmen der Aufgabenstellung, ob diese mündlich oder schriftlich zu bewältigen ist. Sie werden über die Zieltextsorte (z. B. Brief, E-Mail, Blogeintrag, Artikel für Schülerzeitung), den Schreibstil (formell oder informell) und den Umfang der erwarteten Informationen informiert.

Aus der Aufgabenstellung ergibt sich, ob die Sprachmittlung auf Deutsch oder Englisch erfolgen soll. So gibt es Aufgabenstellungen, die auf Deutsch gelöst werden sollen, beispielsweise den Inhalt eines englischsprachigen Informationsplakates an deutschsprachige Partner mündlich übermitteln (Englisch → Deutsch). Andere Aufgaben erfordern eine fremdsprachliche Produktion, beispielsweise die mündliche Unterstützung eines englischsprachigen Touristen beim Fahrkartenkauf an einem Berliner Bahnhof (Deutsch → Englisch). Hier sind einige Aufgabenbeispiele für die mündliche und schriftliche Sprachmittlung aufgelistet:

	Gesprochene Textvorlage	Schriftliche Textvorlage
Gesprochene Textproduktion als Sprachmittlung	<ul style="list-style-type: none"> • die Anweisungen einer Kochshow übertragen • die Durchsagen an einem Flughafen übermitteln 	<ul style="list-style-type: none"> • die Bedeutung von Informationsschildern erklären • eine Bastelanleitung mitteilen • aus landeskundlichen Informationstexten, z. B. bei Sehenswürdigkeiten, die wichtigsten Informationen an den Gesprächspartner geben
Schriftliche Textproduktion als Sprachmittlung	<ul style="list-style-type: none"> • einen (Kurz)Vortrag für einen Blog zusammenfassen • einen Bericht über eine touristische Stadtführung schreiben • Hauptaussagen eines (Telefon-)Gespräches/ Radiobeitrages/Podcasts / übermitteln 	<ul style="list-style-type: none"> • Fragen zu einem Text beantworten • E-Mail-Kommunikation mit einem Partner zu Reiseplänen, Buchungen • eine Partnerschule mithilfe von Informationen ihrer Website vorstellen

Scaffolding

Entsprechend dem Lernniveau bzw. Unterstützungsbedarf bekommen die Schülerinnen und Schüler ggf. Wortschatzhilfen und sprachliche Strukturen als Scaffolding angeboten, wenn die Sprachmittlung ins Englische erfolgen soll.

Sprachmittlung in beide Richtungen/Sprachen

In bestimmten kommunikativen Situationen ist eine Sprachmittlung in beiden Sprachen notwendig, so beispielsweise in diesem Aufgabenbeispiel: In einer Touristeninformation in Großbritannien hilfst du deinen Eltern, die kein Englisch sprechen, einen Ausflug zu buchen. Du erkundigst dich bei den Angestellten nach Angeboten, Preisen und Zeiten, und stimmst dich mit deinen Eltern über das Programm ab. Diese Situation erfordert eine besondere sprachliche Flexibilität, da es zwei weitere Kommunikationsparteien gibt, die mit jeweils anderen Sprachen und unterschiedlichen Registern angesprochen werden.

Aufgabenstellungen werden eindeutig formuliert, sodass die Schülerinnen und Schüler als richtige Antwort nur die erwarteten Informationen geben. Beispiel:

eindeutige
Aufgabenstellungen

Als Text wird ein Fernsehprogramm gegeben. Auf die Frage „Welche Sendung sollten sich sechsjährige Kinder ansehen?“ wären mehrere Informationen passend (z. B. Uhrzeit, Sender, Name der Sendung). Wird nur der Name der Sendung erwartet, muss auch nach diesem gefragt werden: Wie heißt die Sendung für sechsjährige Kinder?

Auch eine Eingrenzung der Wortzahl der Antwort kann eine Orientierung geben.

Was ist bei der Leistungsbewertung zu beachten?

Vor der Bearbeitung der Aufgabe sind die Kriterien für die Erfüllung der Sprachmittlungsaufgabe festzulegen. Im Mittelpunkt steht stets, wie die kommunikative Aufgabe bewältigt wurde. Konkrete Aspekte für die Bewertung sind:

konkrete Aspekte
der Bewertung

- die Anzahl der zu vermittelnden Informationen,
- die Situationsangemessenheit,
- der Adressatenbezug,
- die Ziel-Textsorte,
- der Wortschatz sowie
- die sprachliche Korrektheit.

Die Schülerinnen und Schülern werden in den Übungsphasen mit unterschiedlichen Aufgabenformaten vertraut und nutzen dazu jeweils passende Strategien zur Bewältigung von Sprachmittlungssituationen. Sie erhalten Rückmeldung bzw. überlegen selbst, inwiefern sie die oben genannten Kriterien bereits erfüllen und welche Schritte sie gehen können, um ihre Sprachmittlungskompetenz weiterzuentwickeln (*assessment for* und *as learning*).

Bei der summativen Leistungsbewertung werden nur die Fehler einbezogen, die das Verständnis beeinträchtigen. Verlangt ein Aufgabenformat eine schriftliche Antwort, so wird sowohl in deutschsprachigen als auch in englischsprachigen Antworten die Orthografie nicht in die Bewertung einbezogen. Jede verständliche und inhaltlich richtige Antwort ist als richtig zu bewerten.

Verständlichkeit im
Vordergrund – Orthografie
ist zu vernachlässigen

Je nach Aufgabenstellung werden unterschiedliche Kompetenzen angesprochen: Bei einer Sprachmittlung ins Deutsche stehen das Lese- oder Hörverstehen eines englischen Textes im Fokus. Wird ins Englische übermittelt, so stehen die Sprech- oder Schreibkompetenz im Vordergrund. Die Hinweise zu deren Bewertung in den Abschnitten 4.3 und 4.4 können auch für die Sprachmittlung hilfreich sein.⁶⁷



Material

Beispiele für Aufgabenformate

- KV 14 Beispielaufgabe_Sprachmittlung_D_Timetable (Niveaustufe D) .docx .pdf
- KV 15 Beispielaufgabe_Sprachmittlung_DE_Ice-cream (Niveaustufe D/E) .docx .pdf

⁶⁷ weitere Hinweise zur Sprachmittlung und deren Bewertung in: SenBJF 2021, S. 11

4.6 Verfügen über sprachliche Mittel

Welchen Stellenwert haben die sprachlichen Mittel?

Ein reichhaltiges Repertoire sprachlicher Mittel ist die Grundlage für eine erfolgreiche mündliche und schriftliche Kommunikation. „Voraussetzung für die Realisierung der einzelnen Kompetenzen ist das Verfügen über angemessene sprachliche Mittel und kommunikative Strategien. Die sprachlichen Mittel Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Prosodie (Akzentsetzung und Intonation) und Orthografie sind grundlegende Bestandteile des sprachlichen Systems und der Kommunikation.“⁶⁸

dienende Funktion

In einem kommunikativen, schülerorientierten Fremdsprachenunterricht nehmen die sprachlichen Mittel eine dienende Funktion ein. „Dienend“ bedeutet, dass das grammatische, lexikalische und orthografische Wissen das Erreichen eines kommunikativen Lernziels unterstützt. Sprachliche Mittel werden sukzessive erarbeitet und geübt, um sinnvolle kommunikative Aufgaben zu lösen. Auf diese Weise werden die sprachlichen Mittel im individuellen mentalen Lexikon verankert und durch wiederholte Verwendung in verschiedenen Situationen und Kontexten abrufbar gemacht. Somit ist das Lernen durch aktiven Sprachgebrauch die ergiebigste Form der Erweiterung der sprachlichen Mittel.⁶⁹ Gemäß des Prinzips *message before accuracy* lässt ein kommunikativer Englischunterricht auf dem Weg zum Erreichen einer *task* eine höhere Fehlertoleranz bei der Verwendung der sprachlichen Mittel zu. Vor allem die formative Bewertung bestärkt die Lernenden beim Ausbau eines individuellen Wortschatzes und der flexiblen, kreativen Anwendung der sprachlichen Mittel.

Was sollen die Lernenden in diesem Bereich können?

Im Rahmenlehrplan Teil C Moderne Fremdsprachen werden unter dem Abschnitt „Verfügen über sprachliche Mittel“ die Aspekte Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Prosodie, Intonation und Orthografie zusammengefasst. Die Kompetenzstufen A bis E, die in Teilen zum Ende des 6. Jahrganges erreicht werden sollte, sind wie folgt aufgeschlüsselt:

Verfügen über sprachliche Mittel	
	Die Schülerinnen und Schüler können
A	mündliche Formulierungen der Zielsprache vom Deutschen bzw. von anderen vertrauten Sprachen unterscheiden Sprachen unterscheiden
B	einzelne, vertraute Wörter und Wendungen aus häufigen Alltagssituationen verständlich nachsprechen und verwenden
C	einfache, bekannte Wörter und Wendungen sowie einfache Strukturen in sprachlich vorbereiteten Alltagssituationen verständlich und angemessen verwenden
D	ein elementares Repertoire an sprachlichen Mitteln, die sich auf sprachlich vorbereitete Alltagssituationen und -themen beziehen, verständlich und angemessen anwenden
E	in vertrauten Alltagssituationen und zu bekannten Themen zunehmend spontan sprachlich agieren und dabei erlernte sprachliche Mittel angemessen anwenden

Tab. 11 Standards für das Verfügen über sprachliche Mittel, Niveaustufen A–E⁷⁰

⁶⁸ RLP 1–10, Teil C Moderne Fremdsprachen, S. 10

⁶⁹ siehe Timm 1998, S. 288

⁷⁰ RLP 1–10, Teil C Moderne Fremdsprachen, S. 29

Konkrete Vorgaben, wann welche sprachliche Mittel erarbeitet und beherrscht werden sollen, enthält der Rahmenlehrplan nicht. Diese sind stets abhängig von den jeweils bearbeiteten Themen, dem Entwicklungsstand und den Äußerungsabsichten der Lernenden.

Eine wertvolle praktische Orientierung zur Arbeit mit den sprachlichen Mitteln bietet die Handreichung „Empfehlungen zum Umgang mit den Standards ‚Verfügen über sprachliche Mittel‘ im Teil C Moderne Fremdsprachen des Rahmenlehrplans (1–10)“.⁷¹ Darin wird u. a. beschrieben: „Die Erfahrung zeigt, dass sprachliche Mittel zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlichen Zusammenhängen wiederholt aufgegriffen und geübt werden müssen, bevor eine sichere Beherrschung erwartet werden kann. Dabei kommt Fehlern in der Sprachproduktion als Lernchance eine wichtige Rolle zu. Sie machen Sprachlernprozesse nach außen sichtbar und bieten Anlass, diese zu reflektieren und zu diagnostizieren, um aus ihnen Schlussfolgerungen für das weitere Lernen abzuleiten.“⁷²

Das Lernen über *chunks* spielt eine wichtige Rolle beim Erlernen einer Fremdsprache. Bei *chunks* handelt es sich um formelhafte Wendungen, die nicht als regelhafte Kombinationen von Einzelelementen analysiert, sondern als Ganzes der Realisierung einer bestimmten Sprachhandlung zugeordnet werden, z. B. *Do you like ...? Why don't we ...?*⁷³ So können sich die Lernenden auf den Inhalt konzentrieren, ohne sich mit der grammatischen Form bewusst auseinanderzusetzen.

Lernen mit *chunks*

In dem Material „Konkretisierung der Standards für die Grundschule“⁷⁴ werden in einer konkreten Übersicht die für die Niveaustufen relevanten sprachlichen Mittel kommunikativen Funktionen zugeordnet und Hinweise zur Arbeit an ihnen gegeben. Die Konkretisierung für die Niveaustufen A/B verweist zunächst auf die Reproduktion von Wortschatz, Intonation und Schriftbildern. Die Niveaustufe C leitet auf das aktive Verwenden von sprachlichen Äußerungen über und benennt beispielhaft sprachliche Mittel: Pluralbildung, Pronomen, einfache Fragebildung, aber auch die sprachenspezifische Aussprache von Lauten (z. B. *th*) oder die Personalformen des Verbs *to be*. In den Niveaustufen D und in Ansätzen E steigern sich die Kompetenzerwartungen beispielsweise auf die verschiedenen Zeitformen, Präpositionen und komplexe Fragestellungen, die zunehmend korrekte Schreibung von gelernten Wörtern und Texten sowie die Adaption von Aussprache und Intonation.

Übersicht über relevante sprachliche Mittel

Was ist bei der Leistungsbewertung zu beachten?

Die Beherrschung von sprachlichen Mitteln ist zwar die Grundlage kommunikativen Handelns, dennoch werden diese nicht isoliert ohne thematischen Kontext in Lernerfolgskontrollen überprüft.⁷⁵ Im Rahmen der summativen Leistungsbewertung – vor allem in Klassenarbeiten – wird das individuelle Wissen und Können der Lernenden in den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Orthografie und Aussprache durch geeignete Aufgabenformate zum Hör-/Hörsehverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Sprechen und zur Sprachmittlung/Mediation festgestellt.

keine isolierte Überprüfung sprachlicher Mittel

Eine Überprüfung von sprachlichen Mitteln lässt sich durch kommunikativ eingebettete und (halb)offene Aufgaben realisieren.⁷⁶ Ebenso wie in den anderen Kompetenzbereichen gehen hier Formen der formativen einer abschließenden summativen Bewertung voraus.

kommunikative Einbettung und (halb-)offene Aufgaben gut geeignet

⁷¹ LISUM (2)

⁷² ebenda, S. 8

⁷³ ebenda, S. 8

⁷⁴ LISUM (1)

⁷⁵ LISUM (2), S. 11

⁷⁶ SenBJF 2021, S. 12



Aufgabenformate
sprachliche Mittel

Im Bereich Wortschatz erfolgt dies vorrangig durch Formate, in denen Schülerinnen und Schüler zeigen können, welche Wörter sie zu dem jeweiligen Thema kennen. Das Abfragen durch englisch-deutsches oder deutsch-englisches Übersetzen von Wörtern ist dafür ungeeignet. Solche Vokabelgleichungen entsprechen nicht den Erkenntnissen über das Lernen und über die Vernetzung im mentalen Lexikon. Sie prüfen nicht ab, ob die Schülerinnen und Schüler die Wörter sinnvoll anwenden können und lassen keinen Spielraum für individuellen Wortschatz. Lernende mit anderen Muttersprachen würden benachteiligt und die Übersetzungen sind häufig linguistisch nicht eindeutig, weil Wörter unterschiedliche Bedeutungen haben können.

Geeignet sind Aufgabenformate, die den Lernenden die Gelegenheit bieten, ihr individuelles Wissen unter Beweis zu stellen, z. B.

- Mindmaps oder Tabellen ausfüllen,
- Bilder beschriften (*Label the pictures / the body.*),
- Wörter und Bilder zuordnen (*Match the words and the pictures.*),
- Synonyme/Antonyme zuordnen bzw. finden,
- Wörter auswählen oder gruppieren,
- Mal-Diktate (*Listen and draw. / Listen and colour in.*),
- Offene Wortsammlungen (*Write down five things you find in your school bag.*),
- Wörter in kurze Lückentexte einsetzen.

Bei der schriftlichen Überprüfung der sprachlichen Mittel gelten die Grundsätze, die in Abschnitt 4.4 für das Schreiben aufgeführt wurden, z. B. zur Bedeutung einer normgerechten Schreibung und dem Grundsatz, dass auf den Niveaustufen A–C Wörter und Sätze noch nicht aus dem Gedächtnis geschrieben werden müssen. Hier werden die zu verwendenden Wörter bzw. Wendungen als Vorlage angeboten, z. B. in einer *word box*.

Beispiele für kommunikative
Situationen und passende
grammatische Strukturen

Die Anwendbarkeit von grammatischen Strukturen wird durch situativ eingebettete Schreib- oder Sprechaufgaben überprüft. So bieten sich beispielsweise die folgenden kommunikativen Situationen an, eine bestimmte grammatische Struktur in einem sinnvollen Kontext zu üben und auch zu überprüfen:

- über Pläne schreiben → *going to-future*,
- Regeln in der Schule / zu Hause formulieren → *modal verbs*,
- über den Tagesablauf einer Person schreiben → *third person-s*,
- die Zukunft voraussagen / ein Horoskop erstellen → *will-future*,
- ein Bild beschreiben → *present progressive*.

Aussprache, Intonation und Prosodie sind immanente Bestandteile des Sprechens und sind somit Bestandteil der formativen und summativen Leistungsbewertung.⁷⁷ Verschiedene Varianten, z. B. *American English* oder regionale Akzente sind dabei zu akzeptieren. Bei Fehlern wird der Sprechfluss nicht unterbrochen. Häufige Fehler werden an geeigneter Stelle als Übungsschwerpunkt thematisiert (zum Umgang mit Fehlern siehe Kapitel 6).

Material

Beispiele für Aufgabenformate

→ siehe auch Aufgaben zu den Kompetenzbereichen Hör-/Hörsehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung

- KV 16 Beispielaufgabe_Wortschatz_CD_breakfast (Niveaustufe C/D) .docx .pdf
- KV 12 Beispielaufgabe_Schreiben_DE_New Year (Niveaustufe D/E) .docx .pdf
- Standardillustrierende Aufgabe *Word Game* (Niveaustufe A/B)
Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/wordgame>

⁷⁷ siehe auch Abschnitt 4.3 Sprechen

5 Wie erfolgt die Leistungsbewertung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf?

Ein inklusiver Unterricht bezieht alle Schülerinnen und Schüler ein und ist gekennzeichnet durch die individuelle Förderung und Forderung aller Lernenden. Die in den vorigen Kapiteln aufgeführten zentralen Aspekte für einen guten Englischunterricht betreffen also auch die Förderung, Rückmeldung und Bewertung von Schülerinnen und Schülern mit Besonderheiten beim Lernen, z. B. mit verschiedenen sonderpädagogischen Förderbedarfen.

Enge Absprachen im multiprofessionellen Team aller Beteiligten (z. B. Klassenlehrkraft/Klassenkonferenz, Englischlehrkraft/Fachkonferenz, Sonderpädagoginnen und -pädagogen) ermöglichen, dass es mehrere Perspektiven auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden gibt und diese bestmöglich gefördert und gefordert werden können. „Für einen solchen Austausch – auch mit einzelnen Lernenden und ihren Erziehungsberechtigten – müssen innerhalb von Schulen Freiräume geschaffen werden, die entsprechende Diagnose-, Planungs- und Fördergespräche ermöglichen.“⁷⁸ Für den Umgang mit den Förderschwerpunkten, die Leistungsbewertung und den Nachteilsausgleich gibt es in Berlin und Brandenburg ähnliche, aber in einigen Punkten auch unterschiedliche gesetzliche Grundlagen.

Kooperation im multiprofessionellen Team



Verschiedene sonderpädagogische Förderbedarfe

Folgender sonderpädagogischer Förderbedarf kann in Berliner und Brandenburger Schulen per Feststellungsverfahren diagnostiziert werden: „Lernen“, „Emotionale und soziale Entwicklung“, „Sprache“, „Geistige Entwicklung“, „Körperliche und motorische Entwicklung“, „Sehen“, „Hören und Kommunikation“ und „Autismus“ bzw. „Sonderpädagogischer Förderbedarf im autistischen Verhalten“. Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten „Emotionale und soziale Entwicklung“, „Körperliche und motorische Entwicklung“, „Sprache“, „Hören und Kommunikation“, „Sehen“ und „Autismus“ bzw. „Sonderpädagogischer Förderbedarf im autistischen Verhalten“ werden zielgleich unterrichtet, wenn nicht gleichzeitig auch ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Lernen“ oder „Geistige Entwicklung“ vorliegt.

Die Förderung und Unterstützung findet abgestimmt in einem individuellen Förderplan statt. In diesem werden auch z. B. Nachteilsausgleiche, geeignete Hilfsmittel oder auf Antrag der Erziehungsberechtigten Notenschutz festgelegt. In den Ländern Berlin und Brandenburg gibt es dazu länderspezifische Bestimmungen. In Berlin stehen den Schülerinnen und Schülern, dem Schulpersonal und den Eltern bei Fragen die Schulpsychologischen und Inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentren (in Berlin: SIBUZ) zur Verfügung. In Brandenburg übernehmen diese Aufgabe die Sonderpädagogischen Beratungs- und Unterstützungsstellen (SpFB).

Möglichkeiten der Förderung und Unterstützung

Lernende mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ werden zieldifferent nach einem separaten Rahmenlehrplan unterrichtet. Das Fach Englisch ist nicht Teil dieses Rahmenlehrplans. Diese Lernenden erhalten grundsätzlich keine Noten, sondern werden ausschließlich durch schriftliche Informationen zur Lern-,

geistige Entwicklung
→ zieldifferent

⁷⁸ Gerlach, Vogt 2021, S. 6

Leistungs- und Kompetenzentwicklung beurteilt. Lernende mit diesem Förderschwerpunkt müssen nicht am Englischunterricht teilnehmen.⁷⁹

Zieldifferente Leistungsüberprüfung

In der Berliner Studentafel für Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen sowie für Grundschulen ist die gleiche Stundenzahl für den Fremdsprachenunterricht vorgesehen.⁸⁰ In Brandenburg erhalten die Schülerinnen an Schulen mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen ab Jahrgangsstufe 3 je zwei Unterrichtsstunden in der Fremdsprache und somit weniger als an den Grundschulen.⁸¹

Stundenzahl für
Fremdsprachenunterricht

Förderschwerpunkt Lernen
→ zieldifferent

Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen werden zieldifferent unterrichtet und bewertet. Dies ist mithilfe standardisierter Sätze im Feld „Bemerkungen“ auf dem Zeugnis zu vermerken. Für die Berliner Schulen gelten die Niveaustufen des sonderpädagogischen Förderschwerpunktes Lernen:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Niveau
A		B		C			D		E	BOA

Abbildung 2: Niveaustufenband für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen (Berlin)⁸²

Für die Brandenburger Schulen gelten die Niveaustufen des sonderpädagogischen Förderschwerpunktes Lernen:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Angestrebter Abschluss
A		B		C			D		E	Abschluss L

Abbildung 3: Niveaustufenband für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen (Brandenburg)⁸³

Da bei Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen ein gravierender Lernrückstand (ein bis drei Jahre) sowie eine unterdurchschnittliche Testintelligenz diagnostiziert wurde,⁸⁴ müssen besondere Fördermaßnahmen getroffen und bei der Bewertung berücksichtigt werden. Im Rahmenlehrplan wird miteinbezogen, dass je nach Beeinträchtigung „die Schülerinnen und Schüler die gesetzten Standards nicht im vollen Umfang bzw. nicht zum vorgegebenen Zeitpunkt“⁸⁵ erreichen.

Da es sich im inklusiven Unterricht um keine homogene Lerngruppe handelt, sondern die Voraussetzungen dieser Schülergruppe sehr individuell sind, obliegt es den Lehrkräften, geeignete Formate der Leistungsüberprüfung zu finden. Dies soll im inklusiven bzw. gemeinsamen Unterricht möglichst von Sonderpädagoginnen und -pädagogen unterstützt werden, die mit den Englischlehrkräften zusammenarbeiten. „Für die sonderpädagogische Förderung sollen Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Qualifikation eingesetzt werden.“⁸⁶ Besonders hervorzuheben ist, dass der Rahmenlehrplan 1–10 anerkennt, dass beim Förderschwerpunkt Lernen Kompetenzen langsamer erworben werden, allen voran



Kooperation mit
Sonderpädagoginnen
und -pädagogen

⁷⁹ siehe SenBJF 2016 (2)

⁸⁰ siehe <https://p.bsbb.eu/studentafel>

⁸¹ siehe https://bravors.brandenburg.de/sixcms/media.php/68/GVBI_II_41_2017-Anlage.pdf

⁸² RLP 1–10, Teil C Moderne Fremdsprachen, S.14

⁸³ ebenda, S. 18

⁸⁴ Siehe LISUM 2017 (3), S. 20

⁸⁵ RLP 1–10, Teil C Moderne Fremdsprachen, S.14

⁸⁶ Siehe SopädVo Teil III § 19(2): <https://gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-SondP%C3%A4dVBEV16P19>

im Bereich Schreiben. Daher ist festgelegt, dass die Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht sich auf das Hör-/Hörsehverstehen, das Leseverstehen und das Sprechen fokussieren sollen.⁸⁷

Sowohl im Unterricht als auch in Klassenarbeiten und schriftlichen Tests bearbeiten die Schülerinnen und Schüler die gleichen Themen und Inhalte, aber auf einem einfacheren Niveau entsprechend der für die Jahrgangsstufe maßgebenden Niveaustufe des oberen Niveaustufenbandes des Rahmenlehrplans. Individuelle Maßnahmen richten sich nach dem Kompetenzstand des einzelnen Lernenden.

Es bietet sich an, einen Schulfundus für Klassenarbeiten, Tests und andere geeigneten Materialien anzulegen, gleich ob in digitaler oder Papierform. Vor allem der Austausch in Regionalkonferenzen und die Zusammenarbeit im Bezirksverbund ist dabei hilfreich.

Die Handreichung „Fremdsprachenunterricht in den Jahrgangsstufen 3/4 für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen“ beantwortet bereits viele Fragen, insbesondere für Brandenburger Lehrkräfte, wie mit Schülerinnen und Schüler mit dem genannten Förderbedarf umzugehen ist.⁸⁸ Dort findet man explizite Hinweise zum Feedback und der Bewertung der verschiedenen Kompetenzen.⁸⁹ Zwei Arten der Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen sind Maßnahmen des Nachteilsausgleichs oder des Notenschutzes (siehe in Berlin § 39 Absatz 2 SopädVO).

Nachteilsausgleich und Notenschutz

Der Rahmen für Maßnahmen eines Nachteilsausgleichs wird in den länderspezifischen Regelungen festgelegt. Zeugnisse enthalten keinen Hinweis auf einen gewährten Nachteilsausgleich. Ein Nachteilsausgleich kann jeder Schülerin und jedem Schüler auch ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gewährt werden. Dieser kann beispielsweise umgesetzt werden durch:

- die Modifizierung der Bearbeitungszeit,
- der Zulassung spezieller Arbeits- und Hilfsmittel,
- die Art der Ausführung von Aufgaben/Aufgabenteilen (z. B. mündlich/schriftlich),
- die Nutzung technischer bzw. methodisch-didaktischer Hilfen, z. B. Strukturierungshilfen.⁹⁰

In Berlin gibt es außerdem einen Notenschutz bei bestimmten langandauernden erheblichen Beeinträchtigungen, für die auch kein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegen muss.⁹¹ Ein solcher Notenschutz bezieht sich in der Regel meist nicht auf ein ganzes Unterrichtsfach, sondern nur auf abgrenzbare Teilbereiche, die für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder vergleichbaren langandauernden erheblichen Beeinträchtigungen im § 39 Absatz 2 SopädVO geregelt sind.⁹² Bei der Bewertung von Schülerinnen und Schülern mit einem Nachteilsausgleich gilt immer, dass

Fokus auf Hör-/Hörsehverstehen, Lesen, Sprechen

gleiche Inhalte/Themen, einfacheres Niveau



Materialfundus in Schulen und Regionen

kein Hinweis auf dem Zeugnis

Notenschutz mit Zeugnisvermerk

⁸⁷ siehe RLP 1–10, Teil C, Moderne Fremdsprachen, S.16 und 20

⁸⁸ siehe LISUM 2019

⁸⁹ siehe ebenda S. 39–40.

⁹⁰ siehe für Berlin: GSVO – § 14a: <https://gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-GrSchulVBEV23P14a> und für Brandenburg: 4 – zu § 4 SopV: <https://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vvsopv>

⁹¹ Näheres regelt die Berliner GSVO in § 14a.

⁹² verfügbar unter: <https://www.schulgesetz-berlin.de/berlin/sonderpaedagogikverordnung/teil-viii-nachteilsausgleich/sect-39-ausgleichsmassnahmen.php>

die Leistungsbewertung bei Wahrung des fachlichen Anforderungsniveaus erfolgt. Näheres dazu wird im Leitfaden „Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen“ erläutert.⁹³

In Brandenburg gibt es diesen Notenschutz nur bei besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben. Die Art und der Umfang des Notenschutzes werden auf dem Zeugnis mit standardisierten Sätzen unter „Bemerkungen“ vermerkt. Die Schulleitung entscheidet auf Vorschlag der Klassenkonferenz, „ob und in welchen Fächern die Leistungen in Lesen oder Rechtschreiben oder in Lesen und Rechtschreiben bei der Bewertung für die Dauer von einem Schuljahr unberücksichtigt bleiben“.⁹⁴ Da im Deutschunterricht der Bereich Lesen als „Lesen/Mit Texten und Medien umgehen“ betitelt ist, muss der Bereich „Mit Texten und Medien umgehen“ bewertet werden. Daraus lässt sich für den Englischunterricht ableiten, dass die Lesekompetenz grundsätzlich bewertet werden kann und nur bestimmte Kompetenzbereiche ausgeklammert werden können.

Für das Land Brandenburg gibt es die Handreichung „Gleiche Chancen für alle – Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler in Brandenburg“, die auch für Berliner Lehrkräfte interessante Hinweise bereithält. Für Englischlehrkräfte sind insbesondere die „Möglichkeiten der Unterstützung in allen Fächern relevant“.⁹⁵ Eine weitere nennenswerte Handreichung ist „Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen“.⁹⁶

Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler

In vielen Berliner und Brandenburger Schulen lernen Schülerinnen und Schüler, die zweisprachig aufwachsen bzw. durch Umstände in ihrer Biografie (z. B. Migrationshintergrund, Herkunfts- bzw. Familiensprachen, lange Auslandsaufenthalte) besondere Kompetenzen in verschiedenen Sprachen mitbringen und so den Unterricht bereichern können oder auch spezielle Schwierigkeiten haben. Ihre Stärken und Herausforderungen werden im Sinne einer individuellen Förderung berücksichtigt und in Unterrichtsarrangements integriert. Dabei sind alle Herkunfts- und Zweitsprachen sowie die individuellen sprachlichen Potenziale der Kinder wertzuschätzen, nicht nur die Sprachen, die zu den Zielsprachen des Fremdsprachenunterrichts der Grundschule gehören.⁹⁷

Eine zunehmende Anzahl von Schülerinnen und Schülern bringen besonders gute Fähigkeiten in der Zielsprache mit, z. B., wenn ein Elternteil *native speaker* ist oder, wenn sie lange im englischsprachigen Ausland gelebt haben. Sie verfügen meist über besondere Stärken vor allem im mündlichen Bereich (Hör-/Hörsehverstehen und Sprechen) und nutzen dabei ein umfangreiches Repertoire an Wörtern, Wendungen und Strukturen. Der Schriftspracherwerb ist oftmals noch nicht entsprechend fortgeschritten. Da sie häufig freier und inhaltlich komplexer schreiben, ergeben sich Fehlerquellen in der Rechtschreibung, sodass sie besondere Angebote im Bereich Orthografie benötigen. Übungsphasen der Klasse, z. B. zu Wortschatz und Grammatik, können modifiziert und quantitativ und/oder qualitativ differenziert werden.

Diese Schülerinnen und Schüler werden zielgleich bewertet und nicht mit anderen Bewertungsmaßstäben konfrontiert. Leistungsüberprüfungen im Sinne der summativen Bewertung werden nicht komplexer gestaltet.

besondere Stärken –
spezielle Schwierigkeiten

alle Herkunfts- und
Zweitsprachen
wertschätzen

Mehrsprachigkeit individuell
fördern

zielgleiche Bewertung

⁹³ verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/schwierigkeiten>

⁹⁴ GsVO § 16: <https://gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-GrSchulVBEV27P16>

⁹⁵ siehe LISUM 2022, S. 13

⁹⁶ LISUM 2019 (2)

⁹⁷ zur Problematik von Sprachen, die nicht zu den Zielsprachen des schulischen Fremdsprachenunterrichts zählen, siehe Rott 2021, S. 26 ff.

Für die Planung und Gestaltung des Unterrichts ist es ratsam, Ideen und Vorschläge der Schülerinnen und Schüler miteinzubeziehen und alternative bzw. zusätzliche Aktivitäten ihren persönlichen Neigungen und Fähigkeiten entsprechend zu entwickeln. Insbesondere der inhaltsorientierte Ansatz (CLIL – *Content and language integrated learning*) bietet sich für diese Lernenden an.⁹⁸ Beispiele für spezielle Aufgaben sind:

CLIL-Ansatz besonders
nützlich zur Förderung

- Geschichten, Comics etc. lesen, ggf. mit gezielten Aufgaben,
- englische Bücher lesen,
- in Workbooks für *native speaker* arbeiten,
- Rätsel und Knobelaufgaben lösen,
- zusätzliche inhaltsbezogene Materialien zum Unterrichtsthema bearbeiten, Texte und Informationen lesen und aufbereiten,
- Präsentationen vorbereiten.

Es ist wichtig zu vereinbaren, ob und ab wann diese Schülerinnen und Schüler als Helferkind, Moderator und sprachliches Vorbild in den Unterricht hineinwirken bzw. wann sie sich am Klassenprogramm ggf. nicht beteiligen, um an gesonderten Aufgaben zu arbeiten. Transparenz gegenüber den Eltern fördert die Zusammenarbeit und sorgt für Verständnis. Oftmals haben sie ein besonderes Interesse an der Förderung ihres Kindes und lassen sich beim Erwerb von Zusatzmaterialien miteinbeziehen.

Helferkind, Moderator
oder sprachliches Vorbild

Hinweise zu Literatur und Materialien zur Leistungsbewertung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf finden Sie im Literaturverzeichnis.

⁹⁸ Anregungen zu CLIL in der Grundschule sind verfügbar in: BIG-Kreis 2011

6 Wie kann mit Fehlern umgegangen werden?

Fehler – notwendige Schritte im Lernprozess

Die Förderung kommunikativer Fähigkeiten steht im Mittelpunkt des Englischunterrichts. In verschiedensten Lernsituationen „probieren“ sich Schülerinnen und Schüler in der Sprache aus. Dabei auftretende Fehler sind Ausdruck der eigenständigen Hypothesenbildung und somit notwendige Schritte im Lernprozess. Werden sprachliche Regeln erarbeitet und geübt, bedeutet das keineswegs, dass deren Beachtung bereits automatisiert ist. Vor allem bei kreativen Sprachhandlungen konzentrieren sich die Schülerinnen und Schüler eher auf den Inhalt. Dabei ist es ganz normal, dass Fehler entstehen. Sie gehören zum Lernprozess und ihre Normalität muss im Unterricht selbstverständlich sein. Haben die Lernenden Angst, Fehler zu machen, bewegen sie sich oft nur auf sicherem und sprachlich einfachem Niveau oder schweigen. Wenn es kein Problem ist, Fehler zu machen, wagen sie sich unbefangen über sicher beherrschte sprachliche Mittel hinaus.

„Anyone who has never made a mistake has never tried anything new.“⁹⁹
(Albert Einstein)

Aktiver Sprachgebrauch und Sprachflüssigkeit haben einen hohen Stellenwert im Englischunterricht. Deshalb gibt es Phasen, in denen sich die Lernenden in der Sprache ausprobieren können, und Phasen, in denen Sprachbewusstheit im Mittelpunkt steht. Durch Beobachtung erkennen Lehrkräfte Fehlerschwerpunkte der gesamten Klasse oder einzelner Schülerinnen und Schüler. Diese setzen sich dann in gezielten Übungen damit auseinander, um sicherer im Gebrauch der Fremdsprache zu werden.

global English – Varianten zulassen

Durch den Einfluss von *global English* wird es schwieriger, „richtigen“ und „falschen“ Sprachgebrauch klar zu unterscheiden. Varianten im Bereich des Sprachgebrauchs, der Aussprache und der Schreibweise werden akzeptiert und nicht als Fehler gewertet. Selbst ein sehr geringer Teil der britischen Bevölkerung verwendet beispielsweise den *Received Pronunciation (RP) accent*.¹⁰⁰

„RP is probably the most widely studied and most frequently described variety of spoken English in the world, yet recent estimates suggest only 3 % of the UK population speak it.“¹⁰¹

Um die sprachliche Vielfalt zu berücksichtigen und Varianten zuzulassen, muss die Lehrkraft über die nötigen (Fach- und) Sprachkenntnisse diverser Varianten verfügen oder sollte Möglichkeiten des Nachschlagens (z. B. im Internet) finden.

sprachliche Fehler weniger hinderlich als nicht befolgte kulturelle Gebote



Werden kulturelle Konventionen (*cultural code*) der Zielsprachenländer missachtet oder fehlerhaft angewendet (z. B. Höflichkeitsausdrücke oder ein falsch gewähltes Sprachregister), wird die Kommunikation wesentlich stärker behindert als bei sprachlichen Fehlern wie die korrekte Zeitform oder der richtige Begriff. Darum wird bereits im Englischunterricht der Grundschule damit begonnen, solche Konventionen und Besonderheiten zu the-

⁹⁹ verfügbar unter: <https://turtlequote.com/anyone-who-has-never-made-a-mistake-has-never-tried-anything-new>

¹⁰⁰ siehe Bieswanger 2008

¹⁰¹ Robinson 2007

matisieren, um die Schülerinnen und Schüler gut auf Begegnungssituationen vorzubereiten. Anregungen dafür gibt Ulrike Handke in ihrer Veröffentlichung „Perspektiven: Interkulturelle Kompetenz als Türöffner“.¹⁰²

Die folgenden Hinweise zeigen konkrete Wege, wie mit Fehlern im Unterricht umgegangen werden kann.

- In der Lerngruppe ist ein fehlerfreundliches Lernklima etabliert, d. h. den Schülerinnen und Schülern ist bewusst, dass Fehler zum Lernen dazugehören, dass man aus ihnen lernen kann und dass sie auch Fehler der Mitschülerinnen und Mitschüler akzeptieren und aushalten.

fehlerfreundliches Lernklima
- Durch Feedback- und Überarbeitungsschleifen bei der Produktion von Texten (z. B. in Schreibkonferenzen, durch Rückmeldungen von Mitschülerinnen und Mitschülern, durch bewusstes Überprüfen nach konkreten Schwerpunkten) werden Fehler minimiert und wichtige Strategien entwickelt. Sehr zu empfehlen ist dafür die Methode „Sesseltanz“ aus dem dialogischen Lernen (siehe Abschnitt 4.4).

Feedback und Überarbeitungsschleifen
- Die Reaktion auf Fehler ist immer von der jeweiligen Lernsituation abhängig. Die Schülerinnen und Schüler müssen wissen, in welcher der folgenden Phasen sie sich befinden:

 - Wird gerade eine Struktur geübt und geht es darum, diese korrekt zu verwenden? – Dann werden Fehler korrigiert.
 - Geht es um die Kommunikation, das freie Äußern von Gedanken? – Dann wird nicht unterbrochen und korrigiert, sondern es werden zu einem späteren Zeitpunkt ggf. häufige Fehlerquellen aufgegriffen und geübt.

Klarheit über aktuelle Phase
- Bei den Rückmeldungen ist es wichtig, zuerst positive Aspekte hervorzuheben (inhaltliche und besonders gelungene Dinge, Mut, Kreativität etc.) und konstruktives Feedback zu geben: Wie geht es besser? Damit wird ein dynamisches und positives Selbstbild nach dem *growth mindset*¹⁰³ gefördert (Focus auf Ressourcen und Potenziale: „Ich kann das NOCH nicht so gut. Ich arbeite daran und bekomme Hilfe.“) und das *fixed mindset* aufgebrochen (Focus auf Defizite: „Ich kann das nicht. Ich bin nicht gut in ...“).

positive Aspekte zuerst hervorheben
→ *growth mindset*
- Bei mündlichen Leistungen darf der Sprechfluss nicht unterbrochen werden. Fehler, die zu inhaltlichen Missverständnissen führen, sollten jedoch hinterher aufgegriffen und besprochen werden.

Sprechfluss nicht unterbrechen
- Entscheidend für die Notwendigkeit einer Korrektur von Fehlern ist die Frage „Ist die Kommunikation gefährdet?“. Ist sie nicht gefährdet, so kann man diese vorerst „übersehen“ und ggf. zu einem späteren Zeitpunkt aufgreifen bzw. im Unterricht thematisieren.

Notwendigkeit einer Korrektur
- Um das Interesse und die Neugier der Schülerinnen und Schüler zu wecken sowie ihr Sprachbewusstsein zu schulen, sollten sie die Gelegenheit erhalten, Fehler selbst zu entdecken und zu korrigieren, statt einfach die Version der Lehrkraft zu übernehmen. Gemeinsam können Fehler oder Missverständnisse diskutiert und Lösungswege gesucht werden.

Fehler selbst entdecken lassen
- Bei der Fehlerkorrektur ist es sinnvoll, Schwerpunkte zu setzen, z. B. inhaltliche Aspekte oder die Beachtung einer grammatischen Form. Auch hier kommt es auf das Feingefühl der Lehrkraft an. Die Korrektur sollte in Maßen erfolgen – es muss nicht jeder Fehler korrigiert werden.

Schwerpunkte bei der Fehlerkorrektur
- Endloses Beharren auf Übung einer schwierigen Struktur in einer Stunde hilft wenig. Zu empfehlen ist eine längerfristige fehlertherapeutische Nachsorge durch häufige abwechslungsreiche und inhaltlich eingebettete Wiederholung der Struktur.
- Wenige wichtige Fehler bewusst aufzugreifen und aktiv mit ihnen weiterzuarbeiten ist eine effektive Möglichkeit, die Beherrschung sprachlicher Mittel zu fördern. Klebezettel

wichtige Fehler bewusst aufgreifen und Beherrschung sprachlicher Mittel fördern

¹⁰² Handke 2006

¹⁰³ siehe auch <https://www.doodleteacherblog.de/post/growth-mindset-f%C3%BCr-die-schule-und-zu-hause-der-gamechanger>

mit der Aufschrift „Toller Fehler“ und der Bitte, sich mit der Ursache und der Regel auseinanderzusetzen und sie ggf. sogar anderen zu erklären, wirken nachhaltig und motivierend. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler können hier durch *learning by teaching* gefördert werden und die anderen unterstützen, z. B., indem sie ihnen etwas erklären oder mit ihnen üben.

beiläufige Korrektur

- Ebenfalls besteht die Möglichkeit der „beiläufigen“ Korrektur durch das inhaltliche Aufgreifen einer Äußerung, z. B.

S: *I goed to a party.*

L: *Ah, you went to a party? Was it fun? I went to a concert.*

So mit dem Lehrerecho korrigierte Äußerungen „bieten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, leise für sich den korrekten Satz erneut zu wiederholen, um ein Fehlerbewusstsein zu fördern und Fehler zu korrigieren“.¹⁰⁴

Eltern aufklären

- Nicht zu vergessen in diesem Prozess sind die Eltern. Diese übertragen Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit auf das Lernen ihrer Kinder. Da es in der Fremdsprachendidaktik viele Veränderungen gibt, ist es hilfreich, Eltern auf einem Elternabend oder in einem Elternbrief über den Umgang mit Fehlern, Bewertungskriterien und Absprachen der Fachkonferenz zu informieren.

Nicht alle auftretenden Fehler müssen aufgegriffen und nicht alle genannten Hinweise können gleichzeitig beachtet werden. In Abhängigkeit von der jeweiligen Lernsituation entscheiden die Lehrkräfte über die geeignete Reaktion und handeln entsprechend.

**„What do you first do when you learn to swim? You make mistakes, do you not?
And what happens? You make other mistakes, and when you have made all the
mistakes you possibly can without drowning – and some of them many times
over – what do you find? That you can swim?
Well – life is just the same as learning to swim!
Do not be afraid of making mistakes,
for there is no other way of learning how to live!“**
(Alfred Adler)¹⁰⁵

¹⁰⁴ Gerlach 2012

¹⁰⁵ verfügbar unter: <https://www positivityblog.com/mistake-quotes>

7 Wie werden schriftliche Arbeiten/ Lernerfolgskontrollen gestaltet und bewertet?

Ein wichtiger Bestandteil der summativen Leistungsbewertung sind neben den mündlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler die schriftlichen Arbeiten und Lernerfolgskontrollen. Der Rahmen für die Anzahl, Länge und Gewichtung ist in den rechtlichen Grundlagen der beiden Länder Berlin und Brandenburg festgelegt (siehe Kapitel 9).

Im Fachbrief Nr. 9 mit dem Themenschwerpunkt „Schriftliche Lernerfolgskontrollen“ werden weitere ausführliche Hinweise zu Formen der Leistungsbewertung, Aufgabenformaten, zum Umgang mit Fehlern sowie Kriterien zur Erstellung von Lernerfolgskontrollen gegeben.¹⁰⁶ Die dort aufgeführten rechtlichen Grundlagen gelten zwar vor allem für Berlin, jedoch sind die fachdidaktischen Aussagen ebenso für Brandenburger Schulen relevant.

Im Folgenden werden Hinweise für die Planung und Umsetzung von schriftlichen Arbeiten und Lernerfolgskontrollen gegeben, die eine Unterstützung für den Unterricht und den Austausch in den Fachkonferenzen darstellen.¹⁰⁷

Grundlegendes für Klassenarbeiten

Für alle Fächer – so auch für den Fremdsprachenunterricht – gilt, dass

- Klassenarbeiten spätestens eine Woche vorher angekündigt werden müssen,¹⁰⁸
- die Schwerpunkte der Arbeit sich auf die vorher behandelten Unterrichtsinhalte beziehen und für die Schülerinnen und Schüler im Vorfeld transparent gemacht werden,
- nur bekannte Aufgabenformate verwendet werden,
- die Quantität der Aufgaben realistisch geplant wird, sodass genügend Zeit für deren Lösung zur Verfügung steht und
- Absprachen in der Fachkonferenz zu mehr Transparenz und Vergleichbarkeit über die einzelne Klasse hinaus beitragen.

Eine Möglichkeit zur Förderung der Partizipation und Transparenz besteht darin, die Schwerpunkte der Arbeit unter Beteiligung der Schülerinnen und Schüler zu besprechen: „Wie könnt ihr am besten zeigen, was ihr gelernt habt?“ Wird der Unterricht nach offenen pädagogischen Konzepten durchgeführt, kann ggf. auch der Zeitpunkt, wann einzelne Schülerinnen und Schüler die Arbeit schreiben, in einem bestimmten Zeitrahmen individuell vereinbart werden.

Zur Vorbereitung auf eine Lernerfolgskontrolle können den Lernenden Angebote zum gezielten vorbereitenden Üben in offenen individuellen Arbeitsphasen gegeben werden (*Test yourself*,¹⁰⁹ Klassenarbeitstrainer etc.).

Vorbereitung durch gezieltes Üben

Die Aufgaben einer Arbeit entsprechen den Kompetenzbereichen des Teil C des Rahmenlehrplans Moderne Fremdsprachen und orientieren sich an den in Kapitel 4 vorgeschlagenen Aufgabenformaten. Vorhandene Materialien, wie z. B. lehrwerksbezogene Vorschläge zur Leistungsbewertung, werden für die Konzipierung der Arbeit sorgfältig geprüft und die angebotenen Aufgaben für die Lerngruppe ausgewählt bzw. modifiziert.



¹⁰⁶ SenBJF 2021

¹⁰⁷ siehe auch: für Berlin GsVO § 20(2) und für Brandenburg GV § 10 und VV-GV

¹⁰⁸ eine aktuelle gemeinsame Studie der Universitäten Bayreuth und Wien wies nach, dass im Gegensatz zu unangekündigten Tests eine verlässliche Ankündigung von Leistungskontrollen positive emotionale Auswirkungen hat und schulische Leistungen verbessern kann. Universität Bayreuth, Pressemitteilung Nr. 190 vom 21.11.2022. Verfügbar unter: <https://www.uni-bayreuth.de/pressemitteilung/Leistungstests-Schule>

¹⁰⁹ sogenannte Probe-Klassenarbeiten, die die Schülerinnen und Schüler mithilfe von Lösungsblättern selbst kontrollieren und individuelle Übungsschwerpunkte ableiten

Kriterien zur Auswahl und Gestaltung	<p>Kriterien für diese Auswahl und Gestaltung sind vor allem</p> <ul style="list-style-type: none"> • kompetenzorientierte Aufgabenformate, • angemessener Schwierigkeitsgrad und Realisierbarkeit, • Verständlichkeit und Transparenz, • inhaltliche Relevanz, • Validität und Reliabilität, • Individualisierung und Nachteilsausgleich. <p>Als hilfreiches Instrument für Lehrkräfte und Fachkonferenzen zur Prüfung der Aufgaben für Lernerfolgskontrollen kann diese Checkliste mit Leitfragen dienen: KV 17 Checkliste LEK .docx .pdf.</p>
Punktegewichtung ausgewogen	<p>Die Aufgaben zu den verschiedenen Kompetenzbereichen werden für das Gesamtergebnis der Arbeit ausgewogen gewichtet, indem für sie die gleiche oder ähnliche Anzahl der zu erreichenden Punkte vergeben werden.</p>
Aufgabenstellung in deutscher oder englischer Sprache	<p>In Abhängigkeit vom sprachlichen Niveau der Klasse werden die Aufgabenstellungen nur auf Englisch oder zweisprachig auf Englisch und Deutsch gegeben. Die Erfüllung einer Aufgabe darf für die Schülerinnen und Schüler nicht am Verständnis der Formulierung der Aufgabe scheitern.</p>
leichte Aufgaben am Anfang	<p>Grundsätzlich sollen Klassenarbeiten so angelegt sein, dass leichte Aufgaben eher am Anfang stehen und sich der Schwierigkeitsgrad steigert. So wird für Lernende diverser Schnelligkeit und Leistungsstärke die Lösung möglichst vieler Aufgaben unterstützt und die Lernschwächeren bleiben nicht bei für sie ggf. schwierigen Aufgaben „hängen“.</p>
Hör-/Hörsehverstehens-Aufgaben in der Regel am Anfang	<p>Eine Ausnahme bilden die Aufgaben zum Hör-/Hörsehverstehen, die in der Regel am Anfang der Arbeit gelöst werden, um ein gemeinsames Anhören des Hörtextes zu ermöglichen und die in besonderem Maße erforderliche Konzentration der Schülerinnen und Schüler beim Zuhören zu gewährleisten. Die Texte werden mehrmals (mindestens zweimal) angehört.</p>
Nachteilsausgleich und Notenschutz	<p>Im inklusiven Unterricht sind Regelungen und Möglichkeiten für eine zieldifferente Leistungsüberprüfung, die Gewährung eines Nachteilsausgleichs und den Notenschutz zu beachten (siehe Kapitel 5). So kann also beispielsweise Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten ein weiteres individuelles Anhören der Texte zum Hör-/Hörsehverstehen (z. B. mit Kopfhörern) ermöglicht werden.</p>
Hör-/Hörsehverstehen, Leseverstehen	<p>In den rezeptiven Kompetenzbereichen Hör-/Hörsehverstehen und Leseverstehen bieten sich gestufte Aufgaben an, um sowohl das Globalverstehen (Worum geht es in dem Text? Z. B. durch die Auswahl oder Nummerierung von Bildern) und das Detailverstehen (Verstehen von einzelnen Informationen, z. B. durch das Ausfüllen von Steckbriefen durch Einzelwörter oder Ziffern oder Multiple Choice) zu überprüfen.</p>
Schreiben	<p>Für die Überprüfung des Schreibens werden Aufgabenformate eingesetzt, die eine produktive Anwendung der sprachlichen Mittel im Kontext erfordern und nicht nur die Reproduktion von vorher auswendig gelernten Texten. Sie sind (halb-)offen und geben so die Möglichkeit für individuelle Lösungen. Aufgrund der begrenzten zur Verfügung stehenden Zeit eignen sich Aufgaben, die eine hohe inhaltliche und sprachliche Kreativität erfordern, eher nicht für Klassenarbeiten, sondern als gesonderte Schreibleistung entsprechend dem in Abschnitt 4.4 dargestellten Schreibprozess.</p>
isolierte Abfrage sprachlicher Mittel ist ungeeignet	<p>Das isolierte Abfragen von Wortschatz (z. B. durch Wortgleichungen bzw. Übersetzen von Sätzen oder Satzteilen) und grammatischen Strukturen (z. B. in zusammenhanglosen Einsetzübungen oder Regelabfragen) sind keine geeignete Form der Leistungsüberprüfung. Geeignete Aufgabenformate für die Anwendung der sprachlichen Mittel enthält der Abschnitt 4.6.</p>
monologisches und dialogisches Sprechen	<p>Das monologische und dialogische Sprechen wird ausschließlich in mündlicher Form überprüft. Im Land Brandenburg gibt es die Möglichkeit, eine der verpflichtenden schriftlichen Arbeiten durch eine mündliche Leistung zu ersetzen (siehe Abschnitt 4.3 und VV-Leistungsbewertung). Hinweise zur Durchführung mündlicher Klassenarbeiten enthält</p>

die Handreichung „Hinweise und Beispielaufgaben für die Durchführung mündlicher Klassenarbeiten in den modernen Fremdsprachen im Land Brandenburg (Primarstufe und Sekundarstufe I)“.¹¹⁰

Die derzeitige Rechtslage im Land Berlin lässt weder mündliche Klassenarbeiten noch mündliche Aufgaben als Bestandteil einer Klassenarbeit zu. Der Fachbrief 9 zur Leistungsbewertung im Englischunterricht setzt zwar einen Schwerpunkt auf schriftliche Lernerfolgskontrollen, bietet dennoch eine Übersicht von Leistungsformaten aller Art (schriftlich, mündlich und sonstiges) und belegt diese mit Beispielen.¹¹¹

mündliche Klassenarbeiten
nur in Brandenburg zulässig

Neben der erreichten Punktzahl und Bewertung mit einer Zensur werden lernförderliche Hinweise gegeben, wie die Schülerinnen und Schüler an den jeweiligen Kompetenzbereichen weiterarbeiten können.

verpflichtende
lernförderliche Hinweise

Die Rückgabe von schriftlichen Arbeiten wird zunächst genutzt, um ein wertschätzendes Feedback an die Klasse zu geben, besonders gut Gelingen hervorzuheben und auch gemeinsame Schwerpunkte für das Weiterlernen zu thematisieren. Die Rückgabe an die Schülerinnen und Schüler erfolgt ohne Ansagen der Zensuren oder öffentliche Kommentare. In einer Arbeitsphase der Klasse wird den Schülerinnen und Schülern Zeit gegeben, die eigene Arbeit durchzulesen und die Möglichkeit, Fragen an die Lehrkraft zu stellen.

Rückgabe von
schriftlichen Arbeiten

Möglichkeiten eines individuellen Feedbacks bieten verschiedene digitale Tools, in denen die Lehrkräfte eine sehr effektive persönliche Rückmeldung unkompliziert als Audio- oder Videonachricht geben und mit einem QR-Code verfügbar machen können (siehe Kapitel 8).

Eine Anfertigung einer ausführlichen Berichtigung sämtlicher Fehler bringt erfahrungsgemäß keinen nennenswerten Lernfortschritt,¹¹² sondern eher Frust und Motivationsverlust. Eine wohl bedachte individuelle Auswahl von zu korrigierenden bzw. zu übenden sprachlichen Mitteln und das spätere Aufgreifen von Übungsschwerpunkten haben eine größere und nachhaltigere Wirkung für das erfolgreiche Weiterlernen.

nachhaltiges Üben statt
umfangreicher Berichtigung

Klassenarbeiten und Lernerfolgskontrollen sind abschließende Bewertungssituationen zu einem Unterrichtsthema – deren Resultate sind eine Momentaufnahme der Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Damit sie zeigen können, was sie gelernt haben, werden diese oft mit großer Anspannung empfundenen Situationen angstfrei, transparent und fair gestaltet.

angstfreie, transparente und
faire Bewertungssituationen

¹¹⁰ LISUM 2020 (1)

¹¹¹ SenBJF 2021

¹¹² siehe Gray 2000

8 Welche Möglichkeiten für die Leistungsbewertung bieten digitale Tools?

Im Zuge der zunehmenden Digitalisierung in den Schulen eröffnen sich durch geeignete digitale Tools neue Möglichkeiten für ein digitales Feedback. Z. B. ist es so möglich,

Funktionen digitaler Tools

- eine unmittelbare Rückmeldung über den Lernstand der Klasse und des einzelnen Lernenden zu einem konkreten Inhalt zu erhalten, z. B. durch ein Quiz,
- eine individuelle mündliche Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler per Video- oder Audionachricht zu geben oder
- Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler an die Lehrkraft über ihren Lernfortschritt, ggf. Probleme oder Fragen zu sammeln.

digitale Angebote

Tools für die Erstellung von Aufgaben und das Geben von Rückmeldungen finden Sie in den für Schulen empfohlenen Lernmanagementsystemen (z. B. Schulcloud Brandenburg, Lernraum Berlin). Weitere geprüfte Links werden auf dem Bildungsserver empfohlen:

- im Themenportal „Online-gestütztes Lernen“:
<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/online-lernen-tools>,
- im Portal „Unterrichtsbausteine zur Umsetzung des Basiscurriculums Medienbildung in den Fächern“:
<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/17346>
- sowie im Wegweiser „Pädagogische Empfehlungen zum Lernen in Präsenz und Distanz“:
<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/online-lernen/wegweiser-zum-lernen-in-praesenz-und-distanz>.

Mithilfe von QR-Codes können digitale Feedbacks (z. B. als Audio- oder Textdatei) sehr einfach und niedrigschwellig verfügbar gemacht werden.

Funktion digitaler Tools bedenken



Vor der Verwendung von digitalen Tools – nicht nur für die Diagnose und das Feedback – ist stets zu überlegen, in welcher Funktion, in welchem Umfang und unter welchen Umständen dies geschieht. Auch die sozial-ökonomischen Umstände der Lerngruppe und der einzelnen Kinder sind zu berücksichtigen. Wenn ihnen kein digitales Endgerät zur Verfügung steht, werden analoge Alternativen genutzt.

digitale Diagnoseinstrumente

Auch die Lehrbuchverlage bieten digitale Diagnoseinstrumente mit Aufgaben für die Messung des Leistungsstandes an. Bei der Auswahl und Verwendung dieser Instrumente ist zu beachten, dass sie den Kompetenzbereichen des Rahmenlehrplans und den Ansprüchen an gute Aufgaben entsprechen (siehe Kapitel 4). Aufgaben zu den rezeptiven Kompetenzbereichen Hör-/Hörsehverstehen und Leseverstehen sind digital oft gut umgesetzt. Die Kompetenzen in den produktiven Bereichen wie Sprechen und Schreiben sind durch digitale Auswertungstools schwer überprüfbar.

Werbeangebote ausschließen

Es ist auszuschließen, dass bei der Nutzung von Diagnoseinstrumenten von Verlagen die Schülerinnen und Schüler Empfehlungen für Übungsangebote und -materialien bekommen, die käuflich zu erwerben sind.

Datenschutz beachten

Unbedingt sind die datenschutzrechtlichen Regeln zu berücksichtigen. Lehrkräfte „sollten sich über die Vor- und Nachteile der einzelnen digitalen Werkzeuge informieren und diese auch mit den Schülerinnen und Schülern besprechen [...]“. Bei Veröffentlichung von

Medienprodukten außerhalb des Unterrichtskontextes gehört auch die Prüfung bzw. Abklärung von Urheber- und Persönlichkeitsrechtsfragen dazu.¹¹³ Für den datenschutzkonformen Einsatz von Tools können im Land Berlin die Schuldatenschutzbeauftragten einbezogen werden.¹¹⁴

Weitere Kriterien für die Auswahl von Diagnoseinstrumenten finden Sie beispielsweise hier: <https://p.bsbb.eu/diagnoseinstrumente>

Die digitale Welt bietet ständig neue Tools und Programme und damit innovative Möglichkeiten, auch für den Bereich „Leistungsbewertung und Feedback“. Diese können mit interessanten Chancen eine Bereicherung darstellen, sind aber auch mit Herausforderungen verbunden, wie z. B. der Umgang mit künstlicher Intelligenz/ChatGPT.¹¹⁵ Mit diesen Neuerungen kompetent umzugehen und sie für eine Weiterentwicklung des Unterrichts zu nutzen erfordert eine aktive, offene und kritische Auseinandersetzung. Hier können der kollegiale Austausch und verschiedene Formen der Fortbildung wertvolle Unterstützung bieten.

digitale Neuerungen

¹¹³ LISUM 2019 (3), S. 7

¹¹⁴ Die Kontaktdaten der regionalen Schuldatenschutzbeauftragten sind zu finden unter: <https://schulportal.berlin.de/serviceangebote/datenschutz/kontakt>.

¹¹⁵ Eine Handreichung zum Umgang mit ChatGPT finden Sie unter: <https://p.bsbb.eu/nrw>.

9 Welche rechtlichen Grundlagen gibt es in Berlin und in Brandenburg?

Einige Rahmenbedingungen und Verordnungen für den Englischunterricht der Grundschule sind in den Ländern Berlin und Brandenburg unterschiedlich. In beiden Ländern beginnt der Unterricht in der ersten Fremdsprache in der Jahrgangsstufe 3. In Brandenburg wird das Fremdsprachenlernen bereits in den Jahrgangsstufen 1–2 verbindlich als Begegnungsunterricht umgesetzt.

Die Bewertung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler erfolgt stets auf der Grundlage des Schulgesetzes und der aktuellen Verordnungen für Berlin bzw. Brandenburg. Im Folgenden werden einige wichtige und für den Fremdsprachenunterricht besonders relevante rechtliche Grundlagen für Berlin und für Brandenburg auszugsweise zusammengefasst. Weitere grundlegende Regelungen und Details können den aktuellen rechtlichen Texten sowie den Dokumenten der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (SenBJF) bzw. des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (MBS) entnommen werden. Informationen zu gesetzlichen Grundlagen für sonderpädagogische Förderung und Nachteilsausgleich finden Sie in Kapitel 5.

Berlin

Grundsätzlich richten sich Berliner Lehrkräfte bei der Leistungsbewertung nach dem Schulgesetz für das Land Berlin (SchulG)¹¹⁶ und der Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (GsVO).¹¹⁷ Insbesondere sind folgende Ausschnitte aus dem Schulgesetz entsprechend § 58 (Lernerfolgskontrollen und Zeugnisse)¹¹⁸ relevant für den Englischunterricht:

- alle Lernerfolgskontrollen sind mit förderlichen Hinweisen zu versehen,
- „(3) [...] Werden Leistungen nicht erbracht, aus Gründen, die die Schülerin oder der Schüler nicht zu vertreten hat, insbesondere bei Krankheit, so wird keine Note erteilt“,
- Lehrkräfte stützen sich auf „(5) [...] regelmäßige Beobachtung und Feststellung der Lern-, Leistungs- und Kompetenzentwicklung; sie bezieht alle mündlichen, schriftlichen, praktischen und sonstigen Leistungen ein [...]“ und berücksichtigt auch die individuelle Lernentwicklung,
- Schülerinnen und Schülern mit „(8) [...] eine[r] lang andauernde[n] erhebliche[n] Beeinträchtigung“ können Maßnahmen angeboten werden, um diese Beeinträchtigung auszugleichen (Nachteilsausgleich, siehe Kapitel 5 und § 39 Absatz 2 SopädVO)¹¹⁹ sowie
- „(9) Von einer Bewertung in einzelnen Fächern oder abgrenzbaren fachlichen Bereichen kann abgesehen werden (Notenschutz) [...]“. Für das Fach Englisch besonders hervorzuheben sind die Beeinträchtigungen im Sprechen, Lesen und der Rechtschreibung (siehe Kapitel 5 und § 39 Absatz 2 SopädVO)¹²⁰.

Auch in §19¹²¹ der GsVO (Teil V Lernerfolgsbeurteilung und Qualitätssicherung) sind einige Passagen besonders hervorzuheben. Hierbei wird zwischen Bewertung und Benotung insofern unterschieden, als dass verbale Bewertungen in manchen Fällen möglich

SchulG § 58
Lernerfolgskontrollen und
Zeugnisse

GsVO Teil V
Lernerfolgsbeurteilung und
Qualitätssicherung § 19

¹¹⁶ verfügbar unter: <https://gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-SchulGBERahmen>

¹¹⁷ verfügbar unter: <https://gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-GrSchulVBERahmen>

¹¹⁸ siehe SchulG § 58: <https://gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-SchulGBEV43P58>

¹¹⁹ verfügbar unter: <https://www.schulgesetz-berlin.de/berlin/sonderpaedagogikverordnung/teil-viii-nachteilsausgleich/sect-39-ausgleichsmassnahmen.php>

¹²⁰ ebenda

¹²¹ siehe GsVO Teil V § 19 <https://gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-GrSchulVBEV27P19>

sind (siehe (1,2)). Eine verbale Beurteilung ist eine Beurteilung in schriftlicher Form (Textform). Ihre Zulässigkeit bestimmt sich nach der Jahrgangsstufe und der Schulart (ob bspw. Grundschule, Integrierte Sekundarschule, Gemeinschaftsschule oder Gymnasium). Dabei gilt:

- Noten müssen durch Zusätze erläutert werden, um den individuellen Lernfortschritt abzubilden „(6) Außerhalb von Zeugnissen können Noten auch mit Tendenzen versehen werden“,
- „(8) Bei der Bildung von Zeugnisnoten ist das Verhältnis von schriftlichen, mündlichen und sonstigen Leistungen zu gewichten. [...] In Fächern, in denen Klassenarbeiten geschrieben werden, gehen schriftliche Leistungen etwa zur Hälfte in die Zeugnisnote ein“¹²² sowie
- „(10) [...] Die Erziehungsberechtigten sind bei Leistungsverweigerung und groben Täuschungsversuch ihres Kindes zu informieren. Im Wiederholungsfall ist ein Gespräch mit den Erziehungsberechtigten zu führen. Eine Bewertung mit „ungenügend“ darf erst im Wiederholungsfall und nach einem Gespräch mit der Schülerin oder dem Schüler und den Erziehungsberechtigten erfolgen“.

Lernfortschritt durch
Erläuterungen
sichtbar machen

Bildung einer Zeugnisnote

Auch § 20 Lernerfolgskontrollen¹²³ enthält viele wichtige Informationen:

Lernerfolgskontrollen

- (1) erläutert, welche Formen der Leistungsbewertung gewählt werden können und betont, dass Lernerfolgskontrollen nicht als „Strafe oder als Mittel zur Disziplinierung angewendet werden“ dürfen.
- (2) Hier wird deutlich, dass den Lernenden ausreichend Lernangebote in Hinblick auf Inhalte der Klassenarbeiten gemacht werden müssen. In den Jahrgangsstufen 5 und 6 müssen mindestens je drei Klassenarbeiten geschrieben werden. Klassenarbeiten dauern üblicherweise eine und höchstens zwei Unterrichtsstunden.
- (5) stellt die Bewertungsschlüssel für schriftliche Leistungsnachweise in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 dar:

Erreichte Leistung:	> 96 %	> 80 %	> 60 %	> 45 %	> 16 %	< 16 %
Note:	1	2	3	4	5	6

- (7) Für zielgleich unterrichtete Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Lernende mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten oder nicht ausreichenden Deutschkenntnissen können individuell notwendige Maßnahmen durch die Klassenkonferenz festgelegt werden, um die Durchführung von Leistungsnachweisen zu gestalten.

Für die Leistungsbewertung bei ggf. erforderlichem Distanzunterricht gelten besondere Regelungen. Weitere rechtliche Grundlagen zum Thema Inklusion können dem Kapitel 5 entnommen werden.

Brandenburg

Grundsätzlich richten sich Brandenburger Lehrkräfte bei der Leistungsbewertung nach dem Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz – BbgSchulG),¹²⁴ der Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung – GV)¹²⁵ sowie der Verwaltungsvorschriften zur Leistungsbewertung in den Schulen des Landes Brandenburg (VV-Leistungsbewertung).¹²⁶

¹²² eine Übersicht zur Zuordnung mündlicher und schriftlicher Leistungen enthält der Fachbrief Nr. 9 Englisch Grundschule Leistungsbewertung im Englischunterricht der Grundschule. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/fachbrief09>, S. 17–18

¹²³ siehe GsVO Teil V § 20: <https://gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-GrSchulVBEV28P20>

¹²⁴ verfügbar unter: <https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg#57>

¹²⁵ verfügbar unter: <https://bravors.brandenburg.de/verordnungen/gv>

¹²⁶ verfügbar unter: <https://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vvgv>

BbgSchulG § 57

Das BbgSchulG legt in § 57 unter anderem fest, dass

- sich die Leistungsbewertung auf die im Unterricht vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten bezieht sowie
- alle im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten Leistungen, insbesondere schriftliche Arbeiten, mündliche Beiträge und praktische Leistungen sowie die Mitarbeit im Unterricht Grundlage der Leistungsbewertung sind.¹²⁷

GV § 10

Die Grundschulverordnung sagt in § 10 zu den Grundsätzen der Leistungsbewertung aus, dass

- Schulen in allen Jahrgangsstufen gemeinsame Aufgabenstellungen entwickeln und auf dieser Grundlage Vergleichsarbeiten in mündlicher und schriftlicher Form durchführen können,
- schriftliche Arbeiten wie Klassenarbeiten zu werten sind und
- bis zur Jahrgangsstufe 4 auf Antrag der Eltern für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen für einzelne Unterrichtsfächer und Lernbereiche schriftliche Informationen zur Lernentwicklung an die Stelle der Noten treten können, wenn trotz binnendifferenzierten Unterrichts und spezieller Förderkurse eine anforderungsbezogene Leistungsbewertung in Form von Noten pädagogisch nicht geboten ist (siehe dazu Lesen-Rechtschreiben-Rechnen Verordnung¹²⁸ und Kapitel 5).

LRS

Ergänzend hebt die Verwaltungsvorschrift zur Grundschulverordnung die Rolle des Portfolios für die Lernentwicklungsdokumentation hervor,¹²⁹ in dem

- die Entwicklung der Erziehung und Bildung dokumentiert ist und
- ab der Jahrgangsstufe 1 die Schülerinnen und Schüler bewusst und ihrem Alter entsprechend ihre Lernfortschritte und Lernerfahrungen reflektieren und dokumentieren. Dabei setzen sie sich selbst Ziele und planen das weitere Lernen (siehe Kapitel 2).

Portfolio ab Klasse 1

VV-Leistungsbewertung

In der VV-Leistungsbewertung ist unter anderem festgelegt,¹³⁰ dass

- die Feststellung des aktuellen Kompetenzniveaus an den Vorgaben der Rahmenlehrpläne und anderer geeigneter curricularer Materialien gemessen wird. Dazu gehören z. B. die Empfehlungen zum Umgang mit den Standards „Verfügen über sprachliche Mittel“ im Teil C Moderne Fremdsprachen des Rahmenlehrplans (1–10), siehe Abschnitt 4.6.
- die Leistungsbewertung ein bewusster und planmäßiger pädagogischer Vorgang ist und eine gezielte und beständige Leistungsbeobachtung voraussetzt. Sie erfordert eine einheitliche und schlüssige Umsetzung der Beobachtungen und muss nachvollziehbar und verständlich sein (siehe Kapitel 2).
- die Leistungsbewertung insbesondere der Information und Beratung der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern über den Leistungsstand und die Leistungsentwicklung dient. Sie ist Ausgangspunkt für die Förderung der Schülerinnen und Schüler sowie Grundlage für die Gestaltung der Schullaufbahn.
- die Leistungsbewertung als Grundlage für Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität dient.
- Gruppenarbeiten bewertet werden können, sofern gewährleistet ist, dass den an der Gruppenarbeit beteiligten Schülerinnen und Schülern individuelle Leistungsanteile zugeordnet werden können. Die Bewertung kann sich auf das Ergebnis und den Prozess der Gruppenarbeit beziehen.

Leistungsbewertung muss nachvollziehbar sein

¹²⁷ siehe BbgSchulG § 5.7: <https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg#57>¹²⁸ siehe <https://bravors.brandenburg.de/verordnungen/lrsrv#5>¹²⁹ siehe <https://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vvgv>¹³⁰ siehe https://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vv_leistungsbewertung

- Hausaufgaben nur unter bestimmten Voraussetzungen bewertet werden dürfen, siehe Abs. 11 (2).¹³¹
- in den Jahrgangsstufen 3 und 4 schriftliche Arbeiten und schriftliche Lernerfolgskontrollen insgesamt mit einem Anteil von höchstens 40 Prozent in die abschließende Leistungsbewertung eingehen. Die Entscheidung trifft die Fachkonferenz.
- in den Jahrgangsstufen 5 und 6 schriftliche Arbeiten und schriftliche Lernerfolgskontrollen insgesamt mit einem Anteil von 40 Prozent in die abschließende Leistungsbewertung eingehen.
- die inhaltlichen Schwerpunkte und die Kriterien und Methoden der Leistungsbewertung den Schülerinnen und Schülern vor der Arbeit vertraut sein müssen und
- die Bewertung mit Noten in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 nach folgendem Schlüssel erfolgt, wobei bei erhöhten oder geringeren Anforderungen die Lehrkraft im Rahmen der Beschlüsse der zuständigen schulischen Gremien Abweichungen vornehmen kann.

Anteil schriftlicher Arbeiten
bei Notenbildung

Erreichte Leistung:	ab 96 %	ab 80 %	ab 60 %	ab 45 %	ab 16 %	unter 16 %
Note	1	2	3	4	5	6

In den Jahrgangsstufen 3 und 4 ist der Schlüssel unter Berücksichtigung des Leistungsstandes der Lerngruppe und der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler anzupassen.

Speziell für die erste Fremdsprache gilt, dass

- alle Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 und 2 am Unterricht in der Begegnungssprache teilnehmen, der in die Fächer und Lernbereiche integriert ist. Für die erbrachten Leistungen in der Begegnungssprache werden keine Noten erteilt. Die Teilnahme ist auf dem Zeugnis zu vermerken.¹³²
- in der Ersten Fremdsprache die erste schriftliche Lernerfolgskontrolle am Ende der Jahrgangsstufe 3 in einem zeitlichen Arbeitsumfang von 20 Minuten durchgeführt wird und
- die Anzahl und Dauer der schriftlichen Arbeiten im Fach Erste Fremdsprache folgendermaßen festgelegt ist:¹³³

Begegnungssprache
für alle

Anzahl der
Lernerfolgskontrollen /
schriftlichen Arbeiten

Jahrgangsstufe	Mindestanzahl im Schuljahr	Dauer in Minuten
4	3	30
5	4	45
6	4	45

Eine der verpflichtenden schriftlichen Arbeiten kann durch eine mündliche Leistung ersetzt werden. Hinweise dazu finden Sie in Abschnitt 4.3 und in Kapitel 7.

Förderschwerpunkt
Lernen

Für den Bildungsgang der Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen sind in der Jahrgangsstufe 4 eine sowie in den Jahrgangsstufen 5 und 6 jeweils zwei schriftliche Arbeiten durchzuführen.

¹³¹ siehe https://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vv_leistungsbewertung#11

¹³² siehe <https://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vvgv#13>

¹³³ siehe <https://p.bsbb.eu/aenderung>

Literaturverzeichnis

Quellen- und Literaturverzeichnis

- Assessment Reform Group, 2002. 10 Principles. Research-based principles to guide classroom practice Assessment for Learning. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/research>
- BIG-Kreis. Hrsg., 2011. Lernen in zwei Sprachen. Die Fremdsprache in den Lernbereichen der Grundschule. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/2sprachen>
- Bieswanger, Markus, 2008. Varieties of English in current English language teaching. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/bieswanger>
- Brügelmann, Hans, 2014. Sind Noten nützlich – und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/bruegelmann>
- Brügelmann, Hans, 2021. Sind Schulnoten nützlich – und nötig? In: bildung+lernen, 1. Friedrich Verlag. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/bruegelmann2021>, <https://www.friedrich-verlag.de/bildung-plus/sind-schulnoten-nuetzlich-und-noetig>
- Butzkamm, Wolfgang, 2019. Fremdsprachendidaktik & Spracherwerb. Was ist „Aufgeklärte Einsprachigkeit“? Verfügbar unter: <https://fremdsprachendidaktik.de/?p=1473>
- Dweck, Carol, 2017. Selbstbild: Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt. Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl stärken. München
- Fauser, Peter, 2022. Wohin mit der Leistungsbeurteilung? Ein pädagogischer Weckruf. In: Leistung ermöglichen & beurteilen. Friedrich Jahresheft, 40, S. 32–33
- Gerlach, David, 2012. Ein Lob auf das Lehrer-Echo. Verfügbar unter: <https://www.legasthenie-englisch.de/2012/04/ein-lob-auf-das-lehrer-echo>
- Gerlach, David, Vogt Karin, 2021. Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Inklusiver Fremdsprachenunterricht. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/gerlachvogt>
- Goethe-Institut. Hrsg., 2002. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. (GER)
- Gray, Ronald, 2000. Grammar Correction in ESL/EFL Writing Classes May Not Be Effective. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/gray>
- Gutzmann, Marion und Hoppe, Irene, 2016. Ja, ich kann! Ja, du kannst! Qualitätsmerkmale einer dialogischen Lernbegleitung und Leistungsbewertung. In: Grundschulunterricht Deutsch, 2, S. 17–22
- Häcker, Thomas, Feindt, Andreas 2022. Professioneller Umgang mit Leistungen? Handeln in den Falten der Institution. In: Leistung ermöglichen & beurteilen. Friedrich Jahresheft, 40, S. 36–38
- Handke, Ulrike, 2006. Perspektiven: Interkulturelle Kompetenz als Türöffner. Braunschweig
- Haß, Frank Hrsg., 2017. Fachdidaktik Englisch. Stuttgart
- Kurtz, Jürgen, 2008. TEFLSPEAK-G and the Idea of Encouraging Improvised Speech in the EFL Classroom, 3. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/kurtz2008>

- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Hrsg., 2017 (1). Konkretisierung der Standards „Verfügen über sprachliche Mittel“. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/2p>
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Hrsg., 2017 (2). Empfehlungen zum Umgang mit den Standards. „Verfügen über sprachliche Mittel“ im Teil C Moderne Fremdsprachen des Rahmenlehrplans (1–10). Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/sprachlichemittel2>
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Hrsg., 2017 (3). Der sonderpädagogische Förderschwerpunkt Lernen im Rahmenlehrplan 1–10 für Berlin und Brandenburg. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/fsplernen>
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Hrsg., 2019 (1). Fremdsprachenunterricht in den Jahrgangsstufen 3/4 für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/33>
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Hrsg., 2019 (2). Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen – Ein Leitfaden zur Diagnostik mit Hinweisen zum Nachteilsausgleich und Notenschutz. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/schwierigkeiten>
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Hrsg., 2019 (3). Unterrichtsbausteine zur Umsetzung des Basiscurriculums Medienbildung in den Fächern. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/unterrichtsbausteine>
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Hrsg., 2020 (1). Hinweise und Beispielaufgaben für die Durchführung mündlicher Klassenarbeiten in den modernen Fremdsprachen im Land Brandenburg (Primarstufe und Sekundarstufe I). Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/muendlich1>
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Hrsg., 2020 (2). Mündliche Klassenarbeiten 2020 Brandenburg Englisch Grundschule – Aufgabe *New Friends*. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/newfriends>
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Hrsg., 2020 (3). Mündliche Klassenarbeiten 2020 Brandenburg Englisch Grundschule – Aufgabe *Our Pets*. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/ourpets>
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Hrsg., 2022 (1). Gleiche Chancen für alle – Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler im Land Brandenburg. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/a>
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Hrsg., 2022 (2). Pädagogische Empfehlungen zum Lernen in Präsenz und Distanz – Wegweiser. Verfügbar unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/wegweiser>
- Lötscher, Hanni, 2022. Eine Zeugnisnote ist im besten Fall eine stark verdichtete Aussage ... Ein Gespräch über Beurteilung, Bewertung und Noten. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/hloetscher>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB). Hrsg., 2023. Umgang mit textgenerierenden KI-Systemen. Ein Handlungsleitfaden. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/nrw>
- Nölte, Björn, Wampfler, Philippe, 2021. Eine Schule ohne Noten. Neue Wege zum Umgang mit Lernen und Leistung. Bern
- Porsch, Raphaela, 2010. Schreibkompetenzvermittlung im Englischunterricht – Eine bundesweite Umfrage unter Lehrkräften und Schülern der Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 21, S. 56. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/porsch2010>
- Robert Bosch Stiftung, 2023. Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht von Schulleitungen. Ergebnisse einer Befragung von Schulleitungen allgemein und berufsbildender Schulen. Stuttgart. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/schulbarometer>
- Robinson, Jonnie, 2007. Received Pronunciation. Verfügbar unter: <https://www.bl.uk/british-accent-and-dialects/articles/received-pronunciation>

- Rossa, Henning, 2009. Improvisation als interaktive Lernarrangements. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/hrossa>
- Rossa, Henning, 2013. Effective language teaching. In: Die Grundschulzeitschrift, 267, S. 29–31
- Rott, David, 2021. Leistung. Ein kritisch-konstruktiver Blick auf ein omnipräsentes Konzept. In: Die Grundschulzeitschrift, 325, S. 26–27
- Schmidt, Nicola, 2016. Growth Mindset: Scheitern ist der wichtigste Schritt zum Erfolg. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/growthmindset>
- Schmölder-Eibinger, Sabine, 2015. Kriterien für „gute“ Schreibaufgaben. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/schmoelzer>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJF). Hrsg., 2016 (1). Textsortenspezifisches Schreiben im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Materialien zum selbstständigen Lernen. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/textsortenspezifisch>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (SenBJF) und Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS), Hrsg. 2016 (2). Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1–10 (RLP), Teil A. verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/teila>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (SenBJF) und Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS), Hrsg. 2016 (3). Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1–10 (RLP), Teil C, Moderne Fremdsprachen. verfügbar unter <https://p.bsbb.eu/modfremdsprachen>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (SenBJF) und Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS). Hrsg., 2016 (1). Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1–10 (RLP). Berlin, Potsdam, Teil A. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/teila>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (SenBJF) und Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS). Hrsg., 2016 (2). Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1–10 (RLP). Berlin, Potsdam, Teil C, Moderne Fremdsprachen. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/modfremdsprachen>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (SenBJF) und Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS). Hrsg., 2016 (3). Rahmenlehrplan Eingangsstufe bis Oberstufe bzw. Jahrgangsstufe 1 bis Jahrgangsstufe 10 für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“. Berlin, Potsdam. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/ge>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (SenBJF). Hrsg., 2019. Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen – Ein Leitfaden zur Diagnostik mit Hinweisen zum Nachteilsausgleich und Notenschutz. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/schwierigkeiten>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJF). Hrsg., 2021. Fachbrief Nr. 9 Englisch Grundschule. Leistungsbewertung im Englischunterricht der Grundschule. Themenschwerpunkt: Schriftliche Lernerfolgskontrollen. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/fachbrief9>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB). Hrsg., 2016. Methode: Sesseltanz. In: Ergänzende Informationen zum LehrplanPLUS. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/sesseltanz>
- Stamm, Margrit, 2022. Auch Scheitern kann eine wertvolle Lernerfahrung sein – welche Schule braucht unsere Leistungsgesellschaft? Verfügbar unter: <https://www.nzz.ch/meinung/lernerfahrung-scheitern-schule-in-der-leistungsgesellschaft-ld.1702671>
- Timm, Johannes-Peter. Hrsg., 1998. Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin
- Traub, Silke, Sommer, Rebecca, 2021. Kooperatives Lernen und Leistungsmessung. In: Die Grundschulzeitschrift, 325, S. 34–37

- Wagener, Benjamin, 2021. Leistung und Inklusion. Ein Spannungsfeld professionellen Handelns? In: Die Grundschulzeitschrift, 325, S. 15–17
- Winter, Felix, 2004. Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Hohengehren

Weiterführende Literatur zur Leistungsbewertung

- Barucki, Heidi, 2021. Beim Fremdsprachenfrühbeginn wird dokumentiert und diagnostiziert, rückgemeldet und gefördert. In: Böttger, Heiner. Hrsg. Fremdsprachenfrühbeginn (noch) besser machen. SchriftBild. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/fremdsprachenfruehbeginn>
- British Council und University of Hampsted, (o. J.). Assessment for Learning A toolkit for teacher development. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/toolkit>
- Grau, Maike, Legutke, Michael. Hrsg., 2008. Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur. Grundschulverband Band 126. Frankfurt am Main
- Haß, Frank, Kieweg, Werner, 2012. I can make it. Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten. Hannover
- Hattie, John und Timperley, Helen, 2007. The Power of Feedback. University of Auckland. Verfügbar unter: <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>

Hinweise und Materialien zur Leistungsbewertung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

- LISUM. Hrsg., 2017. Der sonderpädagogische Förderschwerpunkt Lernen im Rahmenlehrplan 1–10 für Berlin und Brandenburg. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/fsplernen>
- LISUM. Hrsg., 2019. Fremdsprachenunterricht in den Jahrgangsstufen 3/4 für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/33>
- LISUM. Hrsg., 2021. Gleiche Chancen für alle – Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler im Land Brandenburg. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/a>
- LISUM. Hrsg., 2022. Gleiche Chancen für alle – Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler in Brandenburg. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/nta2022>
- LISUM. Hrsg. (o. J.). Material für die Länder Berlin und Brandenburg – Selbstlernkurs Leichte Sprache / Differenzierte Leistungsbewertung. Verfügbar unter: <https://ecampus.lisum.de/m/enrol/index.php?id=141> (Anmeldung für einen Gast-schlüssel unter: <https://p.bsbb.eu/anmeldung>)
- LISUM. Hrsg., (o. J.). Material für die sonderpädagogische Förderung und den gemeinsamen Unterricht. Verfügbar unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/sonderpaedagogik/material>
- MBJS. Hrsg., 2018. Handreichung zur Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens (Brandenburg). Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/feststellungsverfahren>
- SenBJF. Hrsg., (o. J.). Inklusion – Fachinformationen. Verfügbar unter: <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/inklusion/fachinfo>
- SenBJF. Hrsg., (o. J.). Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens (Berlin). Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/berlin>

- SenBJF. Hrsg., (o. J.). Hinweise zu Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/3i>
- SenBJF. Hrsg., 2018. Fördermaßnahmen konkret! Eine Handreichung für pädagogische Fachkräfte zur Entwicklung von Fördermaßnahmen. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/senbjf2018>
- SenBJF. Hrsg., 2019. Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen – Ein Leitfaden zur Diagnostik mit Hinweisen zum Nachteilsausgleich und Notenschutz. Verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/schwierigkeiten>

www.lisum.berlin-brandenburg.de

ISBN: 978-3-949352-00-3