

**Thema:**

Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im  
deutsch-englisch bilingualen Geschichtsunterricht an der Realschule  
in Baden-Württemberg

**Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung  
für das Lehramt an Realschulen nach  
der RPO I v. 24.08.2003**

Vorgelegt von: Martina Jahn

Erste Staatsprüfung im Anschluss an das Sommersemester 2010

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Fachbereich: Fächerverbund Sprache

Erstprüfer: Prof. Dr. phil. Jan Hollm

Zweitprüfer: Dr. phil. Uwe Sieg

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>1. Einleitung .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Bilingualer Geschichtsunterricht an der Realschule .....</b>	<b>2</b>
2.1 Durchführung .....	3
2.3 Inhalte .....	4
2.4 Sprachliches und inhaltliches Lernen .....	6
2.6 Funktionale Zweisprachigkeit.....	7
2.7 Didaktik für einen bilingualen Geschichtsunterricht .....	9
2.7.1 Multiperspektivität .....	11
<b>3. Theoretische Grundlagen der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung.....</b>	<b>11</b>
3.1 Funktionen .....	12
3.2 Bezugsnormen.....	12
3.2.1 Individuelle Bezugsnorm .....	13
3.2.2 Soziale Bezugsnorm .....	13
3.2.3 Sachliche Bezugsnorm .....	14
3.3 Grundlegende Ansprüche .....	14
3.4 Beurteilungsfehler.....	16
<b>4. Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im bilingualen Geschichtsunterricht.....</b>	<b>18</b>
4.1 Rahmenbedingungen.....	18
4.1.1 Rechtliche Grundlagen .....	19
4.1.2 Bildungsplan .....	21
4.1.3 Handreichung .....	23
4.2 Exkurs in die Geschichtsdidaktik .....	24
4.2.1 Lernen und Leistung in der geschichtsdidaktischen Diskussion.....	24
4.2.2 Traditionelle Formen der Leistungsfeststellung .....	26
4.2.3 Alternative Formen.....	33
4.3 Beobachtungen und Feststellungen aus der Praxis.....	36

4.3.1	Formen der Leistungskontrolle .....	36
4.3.2	Der Umgang mit fremdsprachlichen Fehlern .....	37
4.3.3	Korrekturverhalten .....	40
<b>5.</b>	<b>Forschungsdesign.....</b>	<b>41</b>
5.1	Die Befragung.....	41
5.2	Gestaltung eines Fragebogens.....	43
5.2.1	Frageformen .....	43
5.2.2	Regeln zur Fragenformulierung .....	46
5.2.3	Aufbau eines Fragebogens.....	47
5.2.4	Design, Format und Layout eines Fragebogens.....	49
<b>6.</b>	<b>Hypothesen .....</b>	<b>50</b>
<b>7.</b>	<b>Vorgehensweise bei der vorliegenden Evaluation .....</b>	<b>51</b>
7.1	Fragebögen .....	53
7.2.1	Identische Fragen .....	55
7.2.2	Unterschiedliche Fragen.....	62
<b>8.</b>	<b>Mögliche Beantwortungsfehler .....</b>	<b>64</b>
<b>9.</b>	<b>Datenauswertung.....</b>	<b>66</b>
9.1	Hinweise .....	66
9.2	Vorgehensweise .....	67
9.2.1	Formen der schriftlichen Leistungsfeststellung.....	68
9.2.2	Konzeption von Klassenarbeiten .....	71
9.2.3	Ermittlung und Bewertung von mündlichen Leistungen.....	72
9.2.4	Gewichtung mündlicher und schriftlicher Leistungen.....	76
9.2.5	Absprachen.....	77
9.2.6	Umgang und Bewertung sprachlicher Fehler.....	78
9.2.7	Unterrichtsgestaltung.....	79
9.2.8	Alternative Leistungsbeurteilung.....	80
9.2.9	Sonstiges .....	81
9.2.10	Abschließende Fragen.....	81
<b>10.</b>	<b>Interpretation der Daten und Rückschlüsse .....</b>	<b>82</b>
10.1	Gemeinsamkeiten.....	82

10.2 Unterschiede.....	84
10.3 Auffälligkeiten .....	84
10.4 Wünsche.....	86
<b>11. Fazit.....</b>	<b>87</b>
<b>12. Anhang .....</b>	<b>88</b>
12.1 Literaturverzeichnis.....	88
12.2 Fragebogen .....	94

## 1. Einleitung

„Die Bili-“Küche“ boomt“.<sup>1</sup> Allein 2006 konnten über 800 Schulen in ganz Deutschland gezählt werden, die bilingualen Unterricht anbieten. Anfänglich noch als Modeerscheinung abgetan, wird er inzwischen als Erfolgskonzept gefeiert und „die Einrichtung bilingualer Bildungsgänge ist zu einer vorrangigen Aufgabe bundespolitischer Bildungspolitik geworden.“<sup>2</sup> Bislang weitgehend aus der Praxis entwickelt und erprobt, setzt sich in den letzten Jahren auch zunehmend die Forschung mit diesem Thema auseinander. Didaktische, methodische sowie spracherwerbstheoretische Fragen werden diskutiert und dabei wird der Ruf nach einer eigenständigen Didaktik für den bilingualen Unterricht immer lauter. Die Frage, wie Leistungen im bilingualen Unterricht festgestellt und bewertet werden sollen, wird in der fachdidaktischen Diskussion allerdings kaum diskutiert.<sup>3</sup> Ein Blick in die Forschungsliteratur zeigt, dass es bislang nur ganz wenige Veröffentlichungen zu diesem wichtigen Thema gibt. Diese basieren zum größten Teil auf Erfahrungen aus der eigenen bilingualen Unterrichtspraxis oder auf Beobachtungen. Vor dem Hintergrund, dass die Erhebung, Überprüfung und Bewertung von Schülerleistungen ein fester Bestandteil der schulischen Unterrichtspraxis ist, erscheint es daher umso wichtiger, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Die vorliegende Arbeit möchte dazu einen Beitrag leisten. Der Hauptteil dieser Arbeit besteht darin, zu untersuchen, inwieweit sich die Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im bilingualen Unterricht von der im regulären Unterricht unterscheidet oder ob es diesbezüglich keine Unterschiede gibt. Dargestellt wird dies am Beispiel des bilingualen Geschichtsunterrichts an der Realschule in Baden-Württemberg.

Im Folgenden soll zunächst ein allgemeiner Überblick über den bilingualen Geschichtsunterricht und seine Durchführungsmöglichkeiten an der Realschule gegeben werden. Anschließend werden einige theoretische Grundlagen der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung erörtert, sowie die

---

<sup>1</sup> Zitat: Zydatið (2002), S. 32.

<sup>2</sup> Zitat: Bach/Niemeier (2005), S.7

<sup>3</sup> Vgl.: Vollmer (2001), S.207.

Rahmenbedingungen vorgestellt, unter denen die Leistungsfeststellung und –bewertung im bilingualen Geschichtsunterricht stattfinden muss. Da bilingualer Unterricht in erster Linie Sachfachunterricht ist, wird ein Exkurs in die Geschichtsdidaktik unternommen, um daraus eventuelle Hinweise für eine sinnvolle Leistungsfeststellung und –bewertung im bilingualen Unterricht ableiten zu können. Es folgt ein Überblick über die bisherige Forschungslage und im Anschluss wird die vorliegende Untersuchung vorgestellt. Evaluiert wurde mit halb-standardisierten Fragebögen, weshalb diese Methode auch genauer beschrieben wird. Anhand der erhobenen Daten sollen dann Rückschlüsse und mögliche Perspektiven aufgezeigt werden.

## **2. Bilingualer Geschichtsunterricht an der Realschule**

Im folgenden Kapitel soll ein kurzer Überblick über den bilingualen Geschichtsunterricht gegeben werden. Dabei wird sowohl auf die Durchführungsmöglichkeiten an der Realschule als auch auf mögliche Inhalte und didaktisch-methodische Aspekte der Unterrichtsplanung eingegangen. Da es bislang keine speziell auf den bilingualen Unterricht zugeschnittene Didaktik gibt, wird abschließend der Frage nachgegangen, ob eine Entwicklung überhaupt notwendig ist.

## 2.1 Durchführung

Die Umsetzungsmöglichkeiten bzw. die Realisierung des bilingualen Geschichtsunterrichts an der Realschule sind vielfältig. Wo es organisatorisch möglich ist und die personellen Voraussetzungen gegeben sind, kann der bilinguale Geschichtsunterricht durchgängig angeboten und im Schulprofil verankert werden. Ist dies der Fall, so empfiehlt es sich zusätzliche Unterrichtszeit zur Verfügung zu stellen, da „dies für eine adäquate Realisierung der sachfachlichen Ziele aufgrund der langsameren Progression durch die Verwendung der Fremdsprache unabdingbar“<sup>4</sup> ist. Auch sollte den Schülern frei gestellt werden, ob sie am bilingualen Geschichtsunterricht teilnehmen möchten oder ob sie den muttersprachlichen Unterricht bevorzugen.<sup>5</sup>

Bilingualen Geschichtsunterricht, in Form von Modulen anzubieten, ist ebenfalls möglich. Dies ermöglicht zum einen eine größere Flexibilität bei der Umsetzung, zum anderen können Lehrkräfte auf diesem Wege erste Erfahrungen sammeln. Aber auch hier sollten die Lehrkräfte sowohl im Sachfach als auch in der Fremdsprache ausgebildet sein oder gegebenenfalls entsprechend fortgebildet werden. Die Module müssen in keinem inhaltlichen Zusammenhang stehen, aber es sollte in jedem Fall sichergestellt werden, „dass die zeitlichen Abstände zwischen den einzelnen Modulen nicht zu groß sind und dass insgesamt ein

---

<sup>4</sup> Zitat: <http://www.schule-bw.de/schularten/realschule/bilingual/handreichung/handreichung.pdf>, S.7, Stand 12.2.2010

<sup>5</sup> Vgl.: <http://www.schule-bw.de/schularten/realschule/bilingual/handreichung/handreichung.pdf>, S.8, Stand 12.2.2010.

entsprechender zeitlicher Umfang von bilingualem Unterricht erreicht wird, damit der angestrebte Zugewinn an Fremdsprachenkompetenz sichergestellt wird.“<sup>6</sup>

## 2.3 Inhalte

Vergleicht man die curricularen Vorgaben einzelner Bundesländer zum bilingualen Unterricht so stellt man fest, dass es zum Teil erhebliche Unterschiede im Bezug auf inhaltliche Vorgaben, aber auch im Bezug auf die Verwendung der Mutter- und Fremdsprache gibt. In Niedersachsen spricht man von „fremdsprachig erteiltem Sachfachunterricht“, wobei die Inhalte sich nicht vom muttersprachlichen Geschichtsunterricht unterscheiden. In Rheinland-Pfalz hingegen differenziert man: Zwei Schulstunden in der Fremdsprache und eine Stunde in der Muttersprache, mit dementsprechend unterschiedlichen Inhalten.<sup>7</sup> Wie in Niedersachsen gilt auch in Baden-Württemberg, dass sich die Inhalte des bilingualen Geschichtsunterrichts an den Vorgaben des Bildungsplans für den muttersprachlichen Geschichtsunterricht orientieren müssen. Im Bezug auf die Verwendung der Mutter- und Fremdsprache wird darauf hingewiesen, „dass sich einzelne Bildungsstandards eher für die Verwendung der Fremdsprache eignen, während andere Bildungsstandards eher die Verwendung der Muttersprache nahe legen.“<sup>8</sup>

Diese unterschiedlichen Vorgaben verdeutlichen das Dilemma, in dem sich der bilinguale Geschichtsunterricht zurzeit befindet. Auf der einen Seite ist es ausdrücklich erwünscht, dass rahmenrichtlinienkonform unterrichtet wird, auf der anderen Seite stellt sich die Frage, ob wirklich alle Inhalte gleich gut für den bilingualen Unterricht geeignet sind. Wildhage plädiert in diesem Zusammenhang dafür, das Curriculum des muttersprachlichen Geschichtsunterrichts nicht unreflektiert zu übernehmen. Auch die strikte Trennung von Fremd- und

---

<sup>6</sup> Zitat: ebenda, S.8.

<sup>7</sup> Vgl.: Wildhage (2005), S.43.

<sup>8</sup> Zitat: <http://www.schule-bw.de/schularten/realschule/bilingual/handreichung/handreichung.pdf>, S.8, Stand 12.2.2010.



Muttersprache lehnt er ab. In Anlehnung an Halletts „Bilingual Triangle“<sup>9</sup>, schlägt er drei Zielfelder für den bilingualen Geschichtsunterricht vor:

- historische Sachverhalte der eigensprachlichen Kultur
- historische Sachverhalte der zielsprachlichen Kulturen
- kulturübergreifende, globale und universale Sachverhalte.<sup>10</sup>

Die Besonderheit des bilingualen Geschichtsunterrichts besteht sicherlich darin, dass historische Sachverhalte der Zielsprachenländer eine spezielle Akzentuierung erfahren. Themen wie die „Amerikanische Revolution“ oder die „Industrielle Revolution“ am Beispiel Großbritanniens lassen sich dabei gut in den Lehrplan integrieren. Curriculare Freiräume, falls vorhanden, sollten genutzt werden. Thematische Überschneidungen der drei Zielfelder sind bei der inhaltlichen Planung des Unterrichts ebenfalls von Interesse. So lassen sich beispielsweise Themen wie *The Cold War* über eine Integration aller Bereiche erarbeiten.<sup>11</sup>

Uneinigkeit herrscht im Bezug auf die Thematisierung der deutschen Geschichte im bilingualen Unterricht. Im Sinne von Geschichtsbewusstsein und Identitätsbildung steht es außer Frage, dass die deutsche Geschichte von elementarer Bedeutung ist und in jedem Fall berücksichtigt werden muss. Nur in welcher Sprache? Die Positionen gehen bei dieser Frage auseinander. Auf der einen Seite wird für eine strikte Trennung plädiert: Deutsche Geschichte sollte auf Deutsch behandelt werden, englische Geschichte auf Englisch. Auf der anderen Seite wird die Meinung vertreten, dass bestimmte Themen wie z. B. der Nationalsozialismus auch auf Englisch behandelt werden könnten. Darin eröffne sich die Möglichkeit, dass Schüler auch mit fremden Sichtweisen auf die deutsche Geschichte konfrontiert werden würden. Denn „wo sonst, wenn nicht hier, ließen

---

<sup>9</sup> Zitat: Hallet (1999), S.26.

<sup>10</sup> Vgl.: Wildhage (2005), S.6.

<sup>11</sup> Vgl.: Wildhage/Otten (2008), S.86.

sich Selbst- und Fremdsicht an sensiblen Punkten der eigenen Vergangenheit mit aktuellen Bezügen der gegenwärtigen Wahrnehmung verbinden?“<sup>12</sup>

## 2.4 Sprachlich und inhaltliches Lernen

Eine besondere Schwierigkeit und Herausforderung des bilingualen Unterrichts ist, insbesondere zu Beginn, in der Diskrepanz zwischen den kognitiven und den fremdsprachlichen Möglichkeiten der Schüler zu sehen. Gerade das Fach Geschichte, wo oft komplexe und abstrakte Zusammenhänge versprachlicht werden sollen, verlangt von den Schülern ein differenziertes Ausdrucksvermögen. Wildhage betont, dass sich dieses aber nicht von alleine einstelle. Daher sei es im bilingualen Geschichtsunterricht dringend notwendig, „eine fachspezifische fremdsprachliche Kompetenz zielgerichtet und integriert“<sup>13</sup> aufzubauen. In Anknüpfung an die Lernprozesse und die Progression des Faches Geschichte, werde so nicht nur das fachliche Lernen unterstützt, sondern auch einem inhaltlichen Substanzverlust und einer zu starken Lehrerzentrierung entgegengewirkt.

Im Sinne eines problemorientierten Geschichtsunterrichts muss den Schülern sowohl das methodische als auch das sprachliche Rüstzeug vermittelt werden. Nur so sind sie zunehmend in der Lage, ihre Lernprozesse selbstständig zu strukturieren und sprachlich zu gestalten. Wildhage nennt mögliche Planungsfelder, in denen sprachliches und inhaltliches Lernen im bilingualen Geschichtsunterricht miteinander verknüpft werden:

- **Inhalte:** Aufgrund der Vielfalt an Themen, ist eine ordnende Strukturierung in verschiedene Bereiche unbedingt notwendig. Nur auf diese Weise kann der Fachwortschatz systematisch aufgebaut werden.
- **Fachliche „Denkmuster“:** „Historische Kategorien und Konzepte können als Elemente des fachsprachlichen Diskurses aufbereitet

---

<sup>12</sup> Zitat: ebenda, S.89.

<sup>13</sup> Zitat: ebenda, S.92.

werden.“<sup>14</sup> Dabei kann zwischen so genannten Leitproblemen historischen Lernens, (z.B. *freedom and dependence*) strukturierenden Ordnungsmustern (z.B. *cause and effect*) und zentralen Fach- und Analysebegriffen (z.B. *revolution*) unterschieden werden.

- **„History Skills“:** Die Vermittlung von fachspezifischen Arbeitsweisen im Umgang mit Materialien und Medien ist im bilingualen Geschichtsunterricht besonders wichtig. Nur so sind die Schüler in der Lage mit Quellen, Karten, Karikaturen oder Statistiken adäquat umzugehen. Eine Schulung dieser fachspezifischen Arbeitsweisen darf natürlich auch im deutschsprachigen Geschichtsunterricht nicht unterbleiben.
- **Kognitive Operationen und korrespondierende Diskursfunktionen:** dazu zählen z.B. *describing, explaining, identifying, comparing, concluding* etc.<sup>15</sup>

Die einzelnen Planungsfelder sind dabei nicht isoliert zu betrachten, sondern sind im fachlich- sprachlichen Lernprozess miteinander verzahnt.

## 2.6 Funktionale Zweisprachigkeit

Die Frage, ob im bilingualen Geschichtsunterricht überhaupt Deutsch gesprochen werden sollte, wird in der Forschungsliteratur inzwischen mehrheitlich bejaht. Es wird sich sogar ausdrücklich dafür ausgesprochen und der Rückgriff auf die Muttersprache als überaus sinnvoll erachtet. Allerdings nur dann, wenn die Muttersprache nicht willkürlich verwendet wird. Wildhage und Otten plädieren in diesem Zusammenhang für die Entwicklung eines funktionalen Mehrsprachigkeitskonzepts für den bilingualen Unterricht, d.h. je nach Lern- und Arbeitssituation muss entschieden werden, ob die Fremdsprache oder die Muttersprache verwendet wird.<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> Zitat: Wildhage (2005), S.45.

<sup>15</sup> Vgl.: Wildhage (2005), S.45-46.

<sup>16</sup> Vgl.: Wildhage/Otten (2008), S.31.

Butzkamm spricht unterdessen von funktionaler Fremdsprachigkeit. Er schlägt sieben Formen der planvollen Mitbenutzung der Muttersprache vor:

- rezeptive Zweisprachigkeit,
- Mitbenutzung eines muttersprachlichen Lehrbuchs, damit der Unterricht zu Hause vor- bzw. nachbereitet werden kann,
- Sprachwechsel beim Sachfach nach jedem Schuljahr
- muttersprachliche „Auszeit“ für eine Schülergruppe
- muttersprachliche Zusatzstunde für das bilinguale Sachfach
- nachgereichte zweisprachige Wort- und Phrasenlisten
- eine Pendelstrategie: in den Unterricht integrierte, kurzfristige muttersprachliche Hilfestellungen.<sup>17</sup>

Wildhage kritisiert, dass hier der Fokus zu sehr auf unterrichtsorganisatorischen bzw. methodischen Perspektiven liegen würde. Im Sinne eines Mehrsprachigkeitskonzepts seien dagegen „die unterrichts- und spracherwerbmethodischen Konsequenzen aus dem funktionalen Zusammenspiel von Muttersprache und Fremdsprache abzuleiten.“<sup>18</sup>

Wann ist der Einsatz der Muttersprache im bilingualen Geschichtsunterricht nun aber sinnvoll? Vor allem bei der Vermittlung spezifisch deutscher Fachterminologie, bei der Verwendung von deutschen Quellen zur Wahrung der Authentizität oder bei Gegenständen mit starker persönlicher Betroffenheit, ist die Verwendung der Muttersprache durchaus sinnvoll. Auch zur inhaltlichen Präzisierung oder im Rahmen eines vergleichenden Ansatzes, kann ein Rückgriff sinnvoll sein.<sup>19</sup>

In der Handreichung zum bilingualen Unterricht an der Realschule wird ebenfalls die Bedeutung der Muttersprache betont. Es wird hervorgehoben, dass ein Rückgriff auf die Muttersprache insbesondere bei Verständnisproblemen sinnvoll

---

<sup>17</sup> Vgl.: Butzkamm (2002), S.103-105.

<sup>18</sup> Zitat: Wildhage/Otten (2008), S.32.

<sup>19</sup> Vgl.: ebenda, S.104.

sei, die eine sofortige Klärung erfordern. Auch Fachterminologie gilt es unbedingt zweisprachig zu schulen, gerade auch im Hinblick auf die zu schreibenden Vergleichsarbeiten. Diese können an der Realschule auch im Fach Geschichte geschrieben werden. Ferner wird betont, dass höhere Lernzielebenen, wie z.B. Transfer, eine größere fremdsprachliche Ausdrucksfähigkeit verlangen. Diese kann aber nicht immer von den Schülern geleistet werden. Daher muss ein Rückgriff auf die Muttersprache, sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich, erlaubt sein.<sup>20</sup>

## **2.7 Didaktik für einen bilingualen Geschichtsunterricht**

Müller-Schneck untersuchte die Gestaltung des bilingualen Geschichtsunterrichts an Gymnasien, Real- und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Aufgrund der erhobenen Daten, die vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Forschung bewertet wurden, kommt sie zu der Frage, ob eine Didaktik des bilingualen Geschichtsunterrichts überhaupt notwendig ist. Die durchaus erfolgreiche Arbeit und das hohe Engagement der so genannten „Bili-Pioniere“<sup>21</sup> könne nämlich zeigen, dass eine theoretische Begründung nicht notwendig ist. Zum anderen scheint es auch nahezu unmöglich, eine alle Gesichtspunkte umfassende Theorie zu entwickeln. Dennoch bejaht Müller-Schneck die Notwendigkeit einer bilingualen Geschichtsdidaktik, da auf diese Weise „didaktisch- methodische Handlungen bewusst gemacht, kritisch reflektiert und weiter entwickelt sowie verbessert werden“<sup>22</sup> könnten.

Neben Inhalten und Methoden sollte diese Didaktik auch Sozial- und Interaktionsformen sowie Sinnhaftigkeit und Zeitebenen berücksichtigen. Die Entwicklung einer übergeordneten Didaktik, die alle bilingual unterrichteten Sachfächer umfassen würde, lehnt Müller-Schneck allerdings ab. Auch die von Mentz aufgestellte Forderung nach einem Lernbereich, in dem „eine Mischung

---

<sup>20</sup> Vgl.: <http://www.schule-bw.de/schularten/realschule/bilingual/handreicherung/handreicherung.pdf>, S.11, Stand. 12.3.2010.

<sup>21</sup> Zitat: Müller-Schneck (2005),S.99.

<sup>22</sup> Zitat: ebenda, S.99.

geeigneter Themen aus allen möglichen Sachfächern<sup>23</sup> aufgebaut wird, weist sie zurück. Zwar sei es vermehrt notwendig, durch Schulcurricula und Absprachen die Zusammenarbeit der Lehrer zu verbessern, doch durch den Aufbau eines Lernbereichs „Fremdsprachliches Lernen“ könnte die fachwissenschaftliche Orientierung und die reflektierte Auswahl an Inhalten verloren gehen, da Lehrer für einen solchen Unterricht nicht ausgebildet sind. Außerdem würde die Gefahr bestehen, dass die Dominanz der Zielsprache die Entwicklung von Mehrsprachigkeit beeinträchtigt und der Fremdsprachenunterricht auf eine bloße Spracherwerbsfunktion verkürzt wird. Damit die Qualität des Unterrichts nicht leidet, ist es daher notwendig für jedes bilinguale Sachfach eine eigenständige Didaktik zu entwickeln.<sup>24</sup> Eine bilinguale Geschichtsdidaktik muss folglich Aspekte der Fremdsprachendidaktik und der Geschichtsdidaktik vereinen, ohne beide Bereiche nur zu addieren. Neben der Berücksichtigung von Schnittmengen zwischen Sach- und Fremdsprachendidaktik empfiehlt Müller-Schneck auch über bestimmte bzw. andere Inhalte und Methoden nachzudenken. Dadurch könne nicht nur fremdsprachliches und sachfachliches Lernens leichter integriert werden, sondern auch die dem bilingualen Geschichtsunterricht „immanenten Möglichkeiten der multiperspektivischen, komparatistischen und interkulturellen Betrachtung“<sup>25</sup> bewusster wahrgenommen werden.

Eine enge Zusammenarbeit zwischen anglistischer Didaktik und Theoretikern und Praktikern des Faches Geschichte ist demnach anzustreben. Diese Zusammenarbeit sollte neben dem Ziel der Ausarbeitung einer bilingualen Geschichtsdidaktik auch die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien berücksichtigen. Über die Einrichtung von Zusatzstudiengängen mit entsprechenden Prüfungsregelungen sollte ebenfalls nachgedacht werden.<sup>26</sup>

---

<sup>23</sup> Zitat: Mentz (2001), S.75, zitiert nach Müller-Schneck (2005), S.100.

<sup>24</sup> Vgl.: Müller-Schneck (2005), S.101.

<sup>25</sup> Zitat: ebenda, S.101.

<sup>26</sup> Vgl.: Rautenhaus (2002), S.116.

## **Multiperspektivität**

Geschichtsunterricht hat mehr zum Ziel als die bloße Vermittlung von historischem Faktenwissen. Er will den Schülern vielmehr ein historisch-politisches Orientierungsraster und Lebensperspektive bieten. Aufgrund der Vielschichtigkeit der Wirklichkeit kann grundsätzlich jedes historische Ereignis aus unterschiedlichen Blickwinkeln und Perspektiven betrachtet werden: aus der Sicht verschiedener Völker, kultureller Gruppen oder Persönlichkeiten. Der Geschichtsunterricht fördert demnach interkulturelles Verständnis und Toleranz und möglicherweise auch die Einsicht in national determinierte Interessen verschiedener Kulturen. Der bilinguale Geschichtsunterricht kann dies besonders gut leisten, da sich in ihm die ganze Bandbreite der englischsprachigen Welt eröffnet und ein bewusst herbeigeführter Perspektivenwechsel in authentischer Form möglich ist.<sup>27</sup>

Ein ähnliches Ziel verfolgt auch der Englischunterricht. Neben der Vermittlung von Fremdsprachenkompetenz wird auch die interkulturelle Kompetenz als Ziel des Englischunterrichts betont. Im Sinne einer interkulturellen Handlungskompetenz sollen Schüler nicht nur ihre eigenen, sondern auch fremde Sprach- und Kulturgewohnheiten kennenlernen. Diese Begegnung ermöglicht den Schülern Vergleiche zu ihrer eigenen Lebenswirklichkeit anzustellen, um so ihren eigenen Standort zu finden.<sup>28</sup>

### **3. Theoretische Grundlagen der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung**

Bei der Feststellung und Bewertung von Schülerleistungen gilt es einige grundlegende Aspekte zu beachten. Diese sollen im folgenden Kapitel, im Bezug auf die Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im bilingualen Geschichtsunterricht, näher erläutert werden.

---

<sup>27</sup> Vgl.: Rautenhaus (2002), S.117.

<sup>28</sup> Vgl.: ebenda, S.118.

### **3.1 Funktionen**

An die schulische Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung werden vielfältige Anforderungen gestellt, die nicht nur für die Lehrenden und Lernenden, sondern auch für die Eltern und die Gesellschaft von Bedeutung sind. Aus der Sicht des Pädagogen steht dabei die Ermittlung bzw. Überprüfung des Lern- und Leistungsstandes eines Schülers im Vordergrund. Mithilfe dieser Rückmeldung können Stärken und Schwächen der Lernenden diagnostiziert und gegebenenfalls entsprechende Fördermaßnahmen eingeleitet werden. Gleichzeitig erhält der Lehrer aber auch eine Rückmeldung über den Erfolg bzw. Misserfolg seines Unterrichts und seiner Lehrtätigkeit. Entsprechende Konsequenzen im Hinblick auf die weitere Unterrichtsgestaltung können daraus gezogen werden. Aber auch die Lernenden erhalten auf diese Weise eine Rückmeldung über ihren Lernprozess und die Eltern über den Leistungsstand ihres Kindes. Leistungsfeststellungen und ihre Bewertungen bilden darüber hinaus eine wichtige Grundlage für die spätere Zukunft der Schüler. Abschließende Gesamtbewertungen in Form von Zeugnissen entscheiden nicht nur über das Versetzen oder Nichtversetzen am Ende eines Schuljahres, sondern können den Schülern auch den Zugang zu weiterführenden Schulen eröffnen bzw. verwehren.<sup>29</sup>

### **3.2 Bezugsnormen**

Voraussetzung für jede Leistungsbewertung ist zunächst, dass die gewünschten Daten, nach ihrer Quantität und/oder Qualität, auch ermittelt werden können. Nach Jürgens sagt die Feststellung eines bestimmten Leistungspunktwertes jedoch noch nicht über dessen inhaltliche Bedeutung aus. Um den erzielten Leistungswert kategorisieren und bewerten zu können, ist das Heranziehen eines Vergleichsmaßstabes unabdingbar. Geschieht dies nicht, bleibt jede Leistungsmessung letztendlich abstrakt.<sup>30</sup> Auch Paradies/Wester/Greving betonen, dass es Leistung per se nicht gibt. „Leistungen müssen definiert werden und lassen sich je nach Situation immer nur in Bezug auf eine Norm

---

<sup>29</sup> Vgl.: Klein (2009), S.21.

<sup>30</sup> Vgl.: Jürgens (2005), S.46.



bestimmen.“<sup>31</sup> Folgende drei Bezugsnormen können zur Feststellung, zum Vergleich und zur Bewertung von Schülerleistungen herangezogen werden: die individuelle, soziale und die sachliche.

### **Individuelle Bezugsnorm**

Bei Anwendung der individuellen Bezugsnorm wird der Lernfortschritt eines Schülers im Vergleich zu seinen bisher erbrachten Leistungen bewertet. Der individuelle Lernzuwachs wird auf diese Weise besonders sichtbar gemacht und der Schüler erhält eine Rückmeldung über seinen persönlichen Lernstand. Trotz aller motivationalen Vorzüge dieses Referenzrahmens weist er jedoch auch gravierende „blinde Flecken“<sup>32</sup> auf: Er blendet überdauernde Leistungsunterschiede zwischen den Schülern aus und zeigt zwar die Veränderung, nicht aber das Niveau von Schülerleistungen.<sup>33</sup>

### **Soziale Bezugsnorm**

Im Gegensatz zum individuellen Referenzrahmen, wird bei Verwendung der sozialen Bezugsnorm die einzelne Leistung im Verhältnis zum durchschnittlichen Leistungsstand der jeweiligen Bezugsgruppe, in der Regel der Klasse, bewertet. Problematisch hierbei ist allerdings, dass dies nur Vergleiche innerhalb einer Schulklasse ermöglicht, was laut Rheinberg zu bizarren Fehlbeurteilungen führen kann. So wird die gleiche Leistung eines Schülers, je nachdem ob er in einer leistungsstarken oder leistungsschwachen Klasse ist, unterschiedlich bewertet. Hinzu kommt, dass der Lernzuwachs aller nicht zum Ausdruck kommt und dass individuelle Leistungsveränderungen ebenfalls verborgen bleiben, wenn die Schüler hinreichend leistungsverschieden sind.<sup>34</sup>

---

<sup>31</sup> Zitat: Grever/Paradies/Wester (2005), S.32.

<sup>32</sup> Zitat: Rheinberg (2001), S.65.

<sup>33</sup> Vgl.: Klein (2009), S.22.

<sup>34</sup> Vgl.: Rheinberg (2001), S.64.

## **Sachliche Bezugsnorm**

Hier wird die Leistung eines Schülers daran gemessen, inwieweit er die curricularen Lernziele erreicht und bestimmte Kompetenzen erworben hat. „Voraussetzung ist jedoch ein lernzielorientierter Unterricht, der ein bestimmtes Leistungsniveau anstrebt.“<sup>35</sup> Die Anwendung dieser Bezugsnorm wird auch durch die gesetzlich festgelegten Notendefinitionen intendiert. Sie orientieren sich daran, inwieweit die erbrachten Leistungen den „Anforderungen“ entsprechen.<sup>36</sup>

## **Grundlegende Ansprüche**

Leistungsfeststellungen und -bewertungen sind in der Schule eng mit den Funktionen der Selektion und Qualifikation verknüpft. Es versteht sich daher von selbst, dass Leistungen nicht willkürlich benotet werden dürfen, sondern jede Beurteilung gewisse Gütekriterien erfüllen muss, die überprüfbar sind und, falls nötig, auch zur rechtlichen Klärung herangezogen werden können.<sup>37</sup> Gemeint sind damit die aus der Testpsychologie stammenden Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität, die im Folgenden im Bezug auf die schulische Leistungsbewertung vorgestellt werden.

Eine Leistungsbewertung gilt dann als objektiv, wenn das Ergebnis bei unterschiedlichen Prüfern gleich bleibt und die Prüfung unabhängig von subjektiven Einflüssen ist. Die Objektivität bezieht sich dabei auf die Durchführung der Messung (z. B. erlaubte Hilfsmittel oder die Bearbeitungszeit für bestimmte Aufgaben), die Auswertung (z. B. die Punkteverteilung) und die Interpretation als „abschließende Bewertung der erhobenen und ausgewerteten diagnostischen Informationen.“<sup>38</sup>

---

<sup>35</sup> Zitat: Klein (2009), S.23.

<sup>36</sup> Vgl.: ebenda, S.23.

<sup>37</sup> Vgl.: Minde (2007), S.33-34.

<sup>38</sup> Zitat: Jürgens (2005) ,S.75.

Validität ist - laut Ingenkamp - „das wichtigste methodische Kriterium für ein Untersuchungsverfahren.“<sup>39</sup> Hier geht es darum, dass sichergestellt wird, dass mit der Aufgabe oder der Art der Leistungsmessung auch tatsächlich das gemessen wird, was gemessen werden soll. Bei Leistungsmessungen in der Schule steht dabei hauptsächlich die inhaltliche Validität im Vordergrund. Sie besagt, dass ausschließlich solche Kompetenzen überprüft bzw. gemessen werden dürfen, die im Unterricht auch tatsächlich erworben werden konnten. Dies setzt nicht nur eine ausführliche Behandlung des Lernstoffes voraus, sondern auch genügend Zeit für Lernprozesse. Auch das inhaltliche Niveau (z. B. Faktenwissen, Transfer) in der Prüfung muss dem des Unterrichts entsprechen. Da schulischer Unterricht immer auch an die inhaltlichen Vorgaben des Bildungsplans gebunden ist, setzt Inhaltsvalidität auch immer voraus, dass sich die Leistungsmessung an den curricularen Anforderungen orientiert.<sup>40</sup>

Reliabilität bzw. Zuverlässigkeit bezeichnet die Genauigkeit einer Messung. Das bedeutet einerseits, dass das zu messende Merkmal exakt gemessen wird und das Ergebnis nicht durch Messfehler verfälscht wird, und andererseits, dass die Messung unter den gleichen Rahmenbedingungen wiederholt werden kann.<sup>41</sup>

Theoretisch müsste jede schulische Leistungsbewertung, so auch die Leistungsbewertung im bilingualen Geschichtsunterricht, den genannten Gütekriterien entsprechen. Zahlreiche Forschungen belegen allerdings das Gegenteil. Bezüglich der Objektivität fand man heraus, dass es beachtliche Beurteilungsdivergenzen zwischen verschiedenen Lehrern gibt, besonders bei der Bewertung von mündlichen Leistungen. Diese Beurteilungsunterschiede sind z. T. auf Persönlichkeitsmerkmale zurückzuführen, aber auch das Alter oder das Geschlecht der Lehrer können die Bewertung beeinflussen. Im Bezug auf die Reliabilität zeigte sich, dass Lehrer zu verschiedenen Zeiten dieselben Arbeiten unterschiedlich benoten und im Hinblick auf die Validität konnte ebenfalls nachgewiesen werden, dass sie durch eine Vielzahl sach- und fachfremder

---

<sup>39</sup> Zitat: Ingenkamp (2005), S.40.

<sup>40</sup> Vgl.: Klein (2009), S.26.

<sup>41</sup> Vgl.: ebenda, S.26.

Einflüsse beeinträchtigt wird. Diese Beurteilungsfehler sollen im Nachfolgenden nun näher betrachtet werden.<sup>42</sup>

## **Beurteilungsfehler**

Wie bereits angedeutet, sind einer vergleichbaren Leistungsbewertung im bilingualen Geschichtsunterricht, trotz des Versuchs den Anforderungen der Gütekriterien so gut wie möglich gerecht zu werden, durch die Lehrkraft selbst gewisse Grenzen gesetzt. So kann es bereits beim Prozess der Leistungsfeststellung zu Fehlern kommen, die im Folgenden kurz skizziert werden sollen:

- **Erwartungseffekte:** Lehrer haben, z. B. aufgrund von Vorerfahrungen, bestimmte Erwartungen an Schüler, die nicht nur Einfluss auf ihre Bewertung haben, sondern auch dazu führen können, dass sich das tatsächliche Leistungsverhalten des Schülers verändert. Diesen Effekt bezeichnet man auch als „Pygmalion-Effekt.“<sup>43</sup>
- **Projektionsfehler:** Sie treten auf, wenn Lehrer dazu neigen, eigene Eigenschaften, Persönlichkeitsmerkmale usw. auf die Schüler zu übertragen.
- **Halo-Effekt:** Die Beurteilung einer Leistung erfolgt in Abhängigkeit vom Gesamteindruck. Dabei besteht die Gefahr, dass Schüler, die durch ihr äußeres Erscheinungsbild, ihr Sprachverhalten usw. einen unordentlichen Eindruck hinterlassen, schlechter bewertet werden als Schüler, die einen guten Eindruck hinterlassen. Dieser Effekt ist vor allem dann zu beobachten, wenn Leistungen bewertet werden sollen, die nur schwer beobachtbar sind.
- **logischer Fehler:** Hier wird von einem vorhandenen Leistungsmerkmal auf ein anderes geschlossen, von dem angenommen wird, dass es dann ebenfalls vorhanden sein muss (z. B. wer gut in Mathematik ist, muss auch gut in Physik sein).<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> Vgl.: Sacher (2001), S.29-30.

<sup>43</sup> Vgl.: Jürgens (2005), S.138-141.

<sup>44</sup> Vgl.: ebenda, S.141-143.

- **Kausalattribution:** Die Bewertung einer Leistung wird auch davon bestimmt, welche Ursachen für ihr Zustandekommen angenommen werden. So werden z. B. Leistungen, die auf große Anstrengungen seitens der Schüler zurückgeführt werden, wohlwollender bewertet.
- **Reihenfolgeeffekt:** Dieser Effekt tritt vor allem bei schriftlichen Arbeiten auf. Dabei ist die Bewertung abhängig von vorangegangenen Bewertungen anderer Schüler. So wird eine Leistung besser bewertet, wenn ihr eine besonders gute vorausgegangen ist und umgekehrt.<sup>45</sup>

Auf der Stufe der Leistungsbewertung kann es zu Verzerrungen kommen, durch so genannte *Strenge- und Mildefehler*. Im ersten Fall neigen Lehrer bei der Bewertung dazu, auch schon kleinere Mängel vergleichsweise stark zu gewichten und überwiegend schlechte Noten zu erteilen. „Mildbeurteiler“<sup>46</sup> hingegen vergeben hauptsächlich gute Noten und vermeiden es, von den schlechten Gebrauch zu machen. Zu Verzerrungen kann es ebenfalls kommen, wenn Lehrer dazu neigen hauptsächlich Noten im mittleren Bereich zu erteilen. Sacher begründet diese *Tendenz zur Mitte* mit einer gewissen Entscheidungsunlust oder Ängstlichkeit seitens der Lehrer. „Denn Urteile nahe der Mitte sind in aller Regel leichter zu vertreten und ecken kaum jemals an.“<sup>47</sup> Im Gegensatz dazu neigen manche Lehrer auch übermäßig oft zu Extremurteilen. Durchschnittliche Noten gibt es bei ihnen relativ selten. Diese *Tendenz zu Extremurteilen* versucht Sacher mit der „Natur“ von Lehrern zu erklären. So begeistern sich leicht erregbare Lehrer schnell für gute Leistungen, sind aber auch rasch von fehlerhaften Arbeiten enttäuscht. Diese Begeisterung kann dann dazu führen, dass kleinere Mängel übersehen werden bzw. die wahrgenommenen Fehler die gelungenen Teile überschatten, so dass diese nicht mehr hinreichend berücksichtigt werden.<sup>48</sup>

Wie bereits festgestellt, wird jede Leistungsfeststellung und -bewertung mehr oder minder durch Beurteilungsfehler verzerrt. Eine hundertprozentige Objektivität gibt es nicht. Umso wichtiger erscheint es daher, dass Lehrer bemüht sind, sich ihre

---

<sup>45</sup> Vgl.: ebenda, S.143-144.

<sup>46</sup> Zitat: Sacher (2001), S.35.

<sup>47</sup> Zitat: ebenda, S.35.

<sup>48</sup> Vgl.: ebenda, S.35.

eigenen Bewertungsfehler, -tendenzen und -muster selbstkritisch und unvoreingenommen bewusst zu machen und ihre Auswirkungen bei der Bewertung möglichst gering zu halten. Sacher formuliert es folgendermaßen: „Man muss sich im wörtlichen Sinne ein Bild vom Schüler und von seiner Leistung „machen“! Nur, wenn wir unser Bild vom Schüler nicht irgendwie zustande kommen lassen, sondern es systematisch nach festen und klaren Regeln erarbeiten, verhindern wir, dass zufällig ablaufende und unbewusste Prozesse unsere Wahrnehmung und unser Urteil bestimmen.“<sup>49</sup>

#### **4. Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im bilingualen Geschichtsunterricht**

Im folgenden Kapitel sollen zunächst die Rahmenbedingungen, unter denen die Leistungsfeststellung und -bewertung im bilingualen Geschichtsunterricht stattfindet, näher betrachtet werden. Wichtig sind in diesem Zusammenhang vor allem die rechtlichen Vorgaben sowie der Bildungsplan für das Fach Geschichte. Da der bilinguale Unterricht in erster Linie Sachfachunterricht ist, hat er sich an diesen Vorgaben zu orientieren. Hinzu kommen spezielle Empfehlungen, die in der Handreichung für den bilingualen Unterricht an der Realschule in Baden-Württemberg, niedergelegt sind.

##### **4.1 Rahmenbedingungen**

Grundlage der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung ist die Verordnung des Kultusministeriums über die Notenbildung vom 5. Mai 1983. Diese Vorgaben gelten für alle Unterrichtsfächer, so auch für das Fach Geschichte und damit auch für den bilingualen Geschichtsunterricht. Aus diesem Grund werden im folgenden verschiedene Aspekte herausgestellt, die im Rahmen dieser Untersuchung von Bedeutung sind.<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> Zitat: ebenda, S.39.

<sup>50</sup> Vgl.: <http://www.kws-rw.de/kws/download/Notenbildungsverordnung.pdf>, Stand 14.3.2010.

## **Rechtliche Grundlagen**

### **Transparenz der Notengebung**

Jeder Lehrer ist dazu verpflichtet, am Anfang des Schuljahres, seinen Schülern mitzuteilen, wie er die mündliche und schriftliche Leistung gewichtet. Diese Entscheidung, solange sie sachgerecht erfolgt, ist einzig und allein die des Lehrers. „Dabei muss dem jeweiligen Fach und den mit ihm verfolgten Lernzielen Rechnung getragen werden.“<sup>51</sup> Weiterhin ist der Lehrer dazu angehalten, sowohl den Schülern als auch den Eltern seine Bewertungskriterien offenzulegen. Er muss den Schülern jederzeit Auskunft über ihre mündlichen und schriftlichen Leistungen geben können. Aus diesem Grund ist es erforderlich, sich regelmäßig Notizen zu machen.<sup>52</sup>

### **Schriftliche Leistungen**

Grundsätzlich sind alle vom Schüler im Unterricht erbrachten Leistungen bei der Bewertung zu berücksichtigen. Schriftliche Leistungen bestehen gemäß § 8 Abs. 1 und 2 der Notenverordnung aus Klassenarbeiten und schriftlichen Wiederholungsarbeiten. Aber auch Vokabeltests oder Hausaufgaben können zur schriftlichen Leistungsermittlung herangezogen werden.<sup>53</sup>

Klassenarbeiten werden in der Regel nach den Phasen der Erarbeitung, Vertiefung, Übung und Anwendung geschrieben. Sie geben Aufschluss über den Unterrichtserfolg, den Kenntnisstand der jeweiligen Schüler und weisen auf entsprechende Fördermaßnahmen hin. Sie sind anzukündigen und gleichmäßig auf das ganze Schuljahr zu verteilen. Im Gegensatz zu den so genannten Kernfächern, wie Deutsch oder Mathematik, sind im Fach Geschichte und somit auch im bilingualen Geschichtsunterricht keine Klassenarbeiten vorgeschrieben. Es liegt also in der Hand des Lehrers, ob er Klassenarbeiten schreibt oder nicht, es sei denn, es wurden von der Gesamtlehrerkonferenz, unter Zustimmung der

---

<sup>51</sup> Zitat: Gayer/Reip (2005), S.113.

<sup>52</sup> Vgl.: ebenda, S.113.

<sup>53</sup> Vgl.: <http://www.kws-rw.de/kws/download/Notenbildungsverordnung.pdf>, S.6, Stand 14.3.2010.

Schulkonferenz, entsprechende Regelungen vereinbart. Dabei darf der von der Verordnung vorgegebene Rahmen jedoch nicht überschritten werden.<sup>54</sup>

Für das Fach Geschichte und dementsprechend auch für den bilingualen Geschichtsunterricht bedeutet dies, dass pro Schuljahr höchstens vier schriftliche Arbeiten angefertigt werden dürfen. Dazu zählen neben Klassenarbeiten auch schriftliche Wiederholungsarbeiten. Diese „dürfen nur den Unterrichtsstoff der letzten Unterrichtsstunden (natürlich einschließlich des dafür erforderlichen Basiswissens) oder den Gegenstand einer Hausaufgabe umfassen.“ In der Regel dürfen sie nicht länger als 20 Minuten dauern und müssen im Gegensatz zu Klassenarbeiten auch nicht angekündigt werden. Für schriftliche Wiederholungsarbeiten gilt die Höchstzahl an schriftlichen Arbeiten pro Schuljahr allerdings nicht „in den Fächern, in denen der Unterricht in dafür eingerichteten Abteilungen der Schule in bilingualer Form erteilt wird.“<sup>55</sup>

### **Mündliche Leistungen**

Neben schriftlichen Leistungen sind in jedem Fall auch mündliche Leistungen zu bewerten. Nur so kann den unterschiedlichen Befähigungen der Schüler Rechnung getragen werden und ein umfassendes Bild des Leistungsvermögens entstehen. Grundsätzlich bleibt es dabei jedem Lehrer selbst überlassen, wie er die mündliche Leistung eines Schülers ermittelt. Er kann die Leistung punktuell feststellen, z. B. in Form von Einzelprüfungen oder durch Wiederholungsgespräche zu Anfang der Stunde. Er kann aber auch über einen gewissen Zeitraum zu einer Eindrucksnote gelangen. Aufgrund der Begründungspflicht empfiehlt es sich allerdings, die Abstände zwischen den einzelnen Noten nicht zu weit auszudehnen. Es sollten zumindest zwei mündliche Noten pro Halbjahr festgehalten werden. Für die Bewertung der mündlichen Leistung ist die Qualität der Unterrichtsbeiträge maßgeblich und nicht deren Quantität. Inwieweit die mündliche Note im Vergleich zur schriftlichen Leistung ins Gewicht fällt, ist abhängig vom jeweiligen Unterrichtsfach. Es ist jedoch

---

<sup>54</sup> Vgl.: ebenda, S.6-7.

<sup>55</sup> Zitat: ebenda, S.6.



sicherzustellen, dass sich die mündliche Note noch auf die Gesamtnote auswirken kann.<sup>56</sup>

Wie aus den rechtlichen Vorgaben zu entnehmen ist, müssen im bilingualen Geschichtsunterricht keine Klassenarbeiten oder schriftliche Wiederholungsarbeiten geschrieben werden. Auch die Feststellung der mündlichen Leistung sowie deren Gewichtung liegen in der Hand der Lehrkraft. Verbindliche Vorgaben gibt es also nicht.

## **Bildungsplan**

Der Bildungsplan gibt an, auf welche Anforderungen und Ziele die Schüler hinarbeiten sollen und welche Mittel und Fähigkeiten ihnen dabei helfen. Er dient folglich als Richtlinie, welche Leistung die Schüler erbringen sollen. Es geht im Bildungsplan um die Vorstellung vom Auftrag der Schule, die zu erreichenden Ziele, didaktische und methodische Prinzipien und um die Maßnahmen und Einrichtungen, „die zur Sicherung des Auftrags, der Ziele und der Prinzipien dienen.“<sup>57</sup> Um die Leistung der Schüler überprüfen zu können, beinhaltet der Bildungsplan so genannte Bildungsstandards, die es zu erreichen gilt. Sie befassen sich mit den Einstellungen (Wertvorstellungen, Verlässlichkeit usw.), den Fähigkeiten (personale Kompetenz, Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz) und den Kenntnissen der Schüler.

Der Geschichtsunterricht ermöglicht den Schülern vielfältige Einblicke in das Leben der Menschen in der Vergangenheit. Sie setzen sich unter anderem mit rechtlichen, wirtschaftlichen oder politischen Bedingungen auseinander, unter denen die Menschen, beispielsweise im Mittelalter, ihr Leben gestaltet haben. Dabei werden auch immer Vergleiche bzw. Bezüge zur Lebenswirklichkeit der Lernenden hergestellt. Diese Verfahrensweise verdeutlicht den Zusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und die Schüler können ein Bewusstsein dafür entwickeln, „dass der Mensch und die ihn umgebende Welt nur

---

<sup>56</sup> Vgl.: Gayer/Reip (2005), S.117.

<sup>57</sup> Zitat: [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Sonstiges/Einfuehrung\\_BP.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Sonstiges/Einfuehrung_BP.pdf), S.9, Stand 14.3.2010.

aus der Geschichte heraus zu erklären und zu begreifen sind.“<sup>58</sup> Im Sinne historischer Bildung vermittelt der Geschichtsunterricht damit „das Wissen um die geschichtliche Begründung der menschlichen Existenz im Allgemeinen wie auch der eigenen, das heißt, Geschichtsbewusstsein wird entwickelt.“<sup>59</sup> Dazu gehört auch die Vermittlung von historischem Fachwissen. Dies ist unerlässlich, um unsere komplexe Welt verstehen, beurteilen und kritisch hinterfragen zu können.

Im Geschichtsunterricht sollen die Schüler auch vielfältige personale und soziale Kompetenzen erwerben. Die Erfassung ihrer eigenen Subjektivität und ihrer persönlichen Biographie steht dabei zunächst im Vordergrund. „Auf dieser Grundlage trägt der Geschichtsunterricht dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler Neugier auf Fremdes und Unbekanntes entwickeln.“<sup>60</sup> Sie erhalten Einblicke in die Geschichte fremder Kulturen und Völker sowie deren Lebensweise und lernen diese Andersartigkeit zu akzeptieren und zu tolerieren. Durch diese Akzeptanz anderer Positionen und Sichtweisen wird auch der eigene Standpunkt relativiert und die Schüler sind in der Lage, Konflikte auszuhalten, zu lösen und Verantwortung für ihr eigenes Handeln zu übernehmen. „Darüber hinaus entwickeln die Schülerinnen und Schüler Einstellungen und Haltungen wie zum Beispiel die Bereitschaft und Fähigkeit mit Partnern und in Gruppen konstruktiv und zielgerichtet zusammenzuarbeiten und dabei auftretende Schwierigkeiten in demokratischer und ethisch verantwortungsvoller Weise zu überwinden.“<sup>61</sup>

Neben personalen und sozialen Kompetenzen sollen die Schüler auch fachspezifische methodische Kompetenzen erwerben. Sie sollen einfache und komplexe Quellen bearbeiten, interpretieren und beschreiben können. Voraussetzung hierfür ist jedoch ein kontinuierliches Üben des sinnerfassenden Lesens. Auch verschiedene andere Informationsträger, wie Karten, Bilder oder Karikaturen, sollen die Schüler auf ihren Aussagewert hin kritisch überprüfen und

---

<sup>58</sup>Zitat:[http://www.bildung-staerkt-](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Rs/Rs_G_bs.pdf)

menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Rs/Rs\_G\_bs.pdf, S.104, Stand 14.4.2010.

<sup>59</sup> Zitat: ebenda, S.104.

<sup>60</sup> Zitat: ebenda, S.104.

<sup>61</sup> Zitat: ebenda, S.104.

bewerten können. In zunehmendem Maße sollen sie lernen, ihren Lernprozess selbst zu organisieren und sich in verschiedenen Sozialformen kompetent zu bewähren.<sup>62</sup>

Der Geschichtsunterricht leistet auch einen Beitrag zum bilingualen Lehren und Lernen. Dies wird im Bildungsplan ausdrücklich betont. Dabei gilt es die individuellen Voraussetzungen der Realschulen sowie das fremdsprachliche Leistungsvermögen der Schüler zu berücksichtigen.<sup>63</sup>

### **Handreichung**

In den Empfehlungen für den bilingualen Unterricht an der Realschule in Baden-Württemberg finden sich nur wenig konkrete Hinweise im Bezug auf die Leistungsfeststellung und -bewertung. Es wird darauf hingewiesen, dass aufgrund der angestrebten kommunikativen Kompetenz in der Zielsprache die mündliche Leistung einen hohen Stellenwert einnehmen sollte. Konkrete Hinweise zur Feststellung und Bewertung der mündlichen Leistung werden jedoch nicht gegeben. Daneben wird, im Gegensatz zum Bildungsplan für den regulären Geschichtsunterricht, betont, dass auch offene Formen der Leistungsüberprüfung, wie z. B. Rollenspiele, ihre Anwendung im Unterricht finden sollten. Erst dadurch kann der bilinguale Unterricht zu einem ganzheitlichen Erlebnis für die Schüler werden.<sup>64</sup>

Beim Aufbau einer Klassenarbeit sollten, wie im regulären Geschichtsunterricht auch, die verschiedenen Lernzielebenen Reproduktion, Reorganisation und Transfer berücksichtigt werden. Ebenso der zeitliche Umfang. Die Schüler sollten in jedem Fall genügend Zeit haben, sich mit den Fragestellungen auseinanderzusetzen, um eventuelle Unklarheiten beseitigen zu können. Antworten auf Deutsch sind dabei in jedem Fall zu akzeptieren. Auf die Bewertung

---

<sup>62</sup> Vgl.: ebenda, S.104.

<sup>63</sup> Vgl.: ebenda, S.105.

<sup>64</sup> Vgl.: <http://www.schule->

[bw.de/schularten/realschule/bilingual/handreichung/handreichung.pdf](http://www.schule-bw.de/schularten/realschule/bilingual/handreichung/handreichung.pdf), S.14. Stand.12.3.2010.

S.14, Stand 27.3.2010.

von sprachlichen Fehlern wird ebenfalls eingegangen. Grundsätzlich gilt auch hier das Primat des Sachfachs.<sup>65</sup> Dieser Aspekt wird jedoch im späteren Verlauf dieser Arbeit noch näher erläutert. Deshalb wird an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen.

### **Exkurs in die Geschichtsdidaktik**

In den Empfehlungen sowie in der Forschung herrscht ein breiter Konsens darüber, dass bilingualer Unterricht in erster Linie Sachfachunterricht ist, „in dem die Fremdsprache „nur“ als Medium fungiert.“<sup>66</sup> Somit ist es unerlässlich „das Repertoire an Zielformulierungen, Prüfungsaufgaben, Evaluationsinstrumenten und Bewertungskriterien des jeweiligen Sachfachs“<sup>67</sup> genauer zu betrachten, um daraus Hinweise für die Leistungsfeststellung und -bewertung im bilingualen Unterricht abzuleiten. Dies soll im Folgenden getan werden. Dazu wird das Thema „Leistung“ zunächst aus der geschichtsdidaktischen Diskussion her betrachtet. Im Anschluss werden dann sowohl traditionelle Formen als auch alternative Formen der Leistungsfeststellung aufgezeigt und auf den Prüfstand gestellt.

### **Lernen und Leistung in der geschichtsdidaktischen Diskussion**

Aus der geschichtsdidaktischen Diskussion sind nur wenige Hinweise zu einer sinnvollen Leistungsfeststellung und -bewertung im bilingualen Geschichtsunterricht zu erhalten. Seit der Debatte über Curriculumstheorie und Operationalisierung von Lernzielen Mitte der 1970er Jahre, die laut Bodo von Borries jedoch nur einer Art „Strohfeuer“<sup>68</sup> glichen, ist das Thema Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung von der Forschung weitgehend ignoriert worden. Sauer sieht die Gründe hierfür in der Natur des Faches. Er betont, dass der Schwerpunkt im Geschichtsunterricht nicht auf Fakten und Daten, sondern auf Zusammenhängen, Deutungen und Interpretationen liegt. Eine Kategorisierung der Antworten in „richtig“ oder „falsch“ komme daher kaum

---

<sup>65</sup> Vgl.: ebenda, S.15.

<sup>66</sup> Zitat: Sefrin (2009), S.74.

<sup>67</sup> Zitat: Vollmer (2001), S.220.

<sup>68</sup> Zitat: von Borries (1997), S.477.

infrage. Zudem können auch nur solche Lernziele überprüft werden, die operationalisierbar, d. h. beobachtbar sind. Komplexe kognitive Lernleistungen, wie beispielsweise „Fremdverstehen“ oder „balancierte historische Identität“, lassen sich jedoch nur schwer nachweisen und sind praktisch überhaupt nicht zu bewerten.<sup>69</sup>

Die Tatsache, dass seit den 1970er Jahren kaum neuere Arbeiten zu diesem wichtigen Thema veröffentlicht wurden, erscheint auch vor dem Hintergrund problematisch, dass sich mittlerweile die Ansprüche an den Geschichtsunterricht verändert haben. Die fachdidaktische Theoriebildung schreitet stetig voran und es werden neue oberste Lernziele wie „balancierte historische Identität“, „Fremdverstehen“, „narrative Kompetenz“ oder „Fähigkeit zu historischer Sinnbildung“ festgelegt.<sup>70</sup> Doch eine Debatte über die Einbringung dieser Lernziele in die Leistungsmessung und Leistungsbewertung fehlt völlig. „Die Schere von fachdidaktischer Theoriebildung und alltäglicher Schulpraxis klafft also in diesem Bereich immer weiter auf.“<sup>71</sup>

Auch der Vermittlung von fachspezifischen Methodenkenntnissen wird mittlerweile ein hoher Stellenwert eingeräumt. Fähigkeiten wie „Präsentationskompetenz“ oder die „Organisation und Reflexion eigener historischer Lernprozesse“ treten immer mehr in das Zentrum des Geschichtsunterrichts und erfordern die Entwicklung komplexerer und anspruchsvollerer Lehr-/Lernarrangements. Neue Herausforderungen entstehen auch aus dem Bestreben, konstruktivistische Vorstellungen in die Fachdidaktik zu integrieren. Wissen ist nach dieser Auffassung nicht durch Instruktion zu vermitteln, sondern muss sich selbst angeeignet werden. „Lernen versteht sich demnach als Erschließen und Aneignen von Wirklichkeiten, die von den Lernenden selbst ausgehen.“<sup>72</sup> Schüler (re-)konstruieren Geschichte mit Hilfe von Denk- und Verstehensmuster, die sie zur Verfügung haben. Im sozialen Kontext, begleitet durch gewisse

---

<sup>69</sup> Vgl.: Sauer (2001), S.136.

<sup>70</sup> Vgl.: Adamski (2003a), S.10.

<sup>71</sup> Zitat: von Borries (1997), S.477.

<sup>72</sup> Zitat: Adamski (2003a), S.11.

Lernarrangements und Lernimpulse, können sich die Schüler so Kenntnisse, Fähigkeiten und methodische Kompetenzen aneignen.

Diese Hinweise aus der fachdidaktischen Diskussion zeigen, dass auch für das Fach Geschichte eine neue Lernkultur angesagt ist. Soll den Schülern ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein vermittelt werden, so muss der Unterricht stärker auf eine selbstständige Aneignung von Wissen, auf individuelle und differenzierte Lernwege und methodenorientiertes Lernen ausgerichtet sein. Aufgrund dieser neuen Ansprüche an den Geschichtsunterricht ist Adamski zuzustimmen, dass traditionelle Formen der Leistungsfeststellung und der Leistungsbewertung folglich auf den Prüfstand gestellt werden müssen.<sup>73</sup>

## **Traditionelle Formen der Leistungsfeststellung**

### **Anforderungsbereiche**

Um das Leistungsvermögen der Schüler möglichst differenziert erfassen zu können, wird in den von der Kultusministerkonferenz beschlossenen „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ für das Fach Geschichte, zwischen drei Anforderungsbereichen unterschieden. Der Anforderungsbereich I umfasst dabei die Wiedergabe von Sachverhalten „aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter rein reproduktivem Benutzen eingeübter Arbeitstechniken.“<sup>74</sup> Dabei sind von den Schülern vor allem Reproduktionsleistungen, wie z. B. die Wiedergabe von historischem Fachwissen oder die Bestimmung von Quellenarten, gefordert. Der Anforderungsbereich II dagegen verlangt von den Schülern, dass sie bekannte historische Sachverhalte selbstständig erklären, bearbeiten und ordnen können. Daneben sollen sie das Gelernte aber auch auf vergleichbare Sachverhalte übertragen können. Dieser Anforderungsbereich fragt also nach Reorganisations- und Transferleistungen. Gemäß der Verordnung umfasst der dritte Anforderungsbereich den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen. Unter Verwendung von sach- und

---

<sup>73</sup> Vgl.: ebenda, S.11.

<sup>74</sup> Zitat: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Geschichte.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Geschichte.pdf), S.6, Stand 24.3.2010.

fachadäquaten Methoden sollen die Schüler dabei zu selbstständigen Begründungen, Folgerungen und Deutungen kommen.<sup>75</sup>

Den Anforderungsbereichen können verschiedene Operatoren zugeordnet werden, die signalisieren, welche Tätigkeiten zur Lösung einer Aufgabe notwendig sind. Wichtig ist, dass die Schüler mit den gewählten Operatoren vertraut sind. Zum besseren Verständnis sollen einige dieser Arbeitsanweisungen hier kurz skizziert werden:

- **Anforderungsbereich I:** „nennen“, „aufzählen“, „beschreiben“, „wiedergeben“, „aufzeigen“
- **Anforderungsbereich II:** „analysieren“, „begründen“, „erklären“, „einordnen“, „untersuchen“
- **Anforderungsbereich III:** „beurteilen“, „bewerten“, „vergleichen“, „diskutieren“, „Stellung nehmen“<sup>76</sup>

Die Verordnung betont, dass sich sowohl die genannten Operatoren als auch die drei Anforderungsbereiche nicht immer eindeutig voneinander abgrenzen lassen. Sie sollten aber in jedem Fall bei der Konzeption von Prüfungsaufgaben berücksichtigt werden, da auf diese Weise ein ausgewogenes Verhältnis verschiedener Anforderungen gewährleistet werden kann. Sie tragen ebenfalls dazu bei, die Transparenz und Vergleichbarkeit der Aufgaben zu erhöhen und die Bewertung nachvollziehbarer zu machen. Grundsätzlich sollte darauf geachtet werden, dass die Prüfung alle drei Anforderungsbereiche abdeckt und dass sich die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade auch in der Bewertung widerspiegeln. Schwerpunktmäßig sollen die Anforderungen jedoch im selbstständigen Erklären, Bearbeiten und Ordnen von bekannten Sachverhalten liegen (Anforderungsbereich II). Hinsichtlich der Bewertung wird außerdem dargelegt, dass durch die bloße Wiedergabe von Wissen keine ausreichende Leistung erzielt werden kann. Voraussetzung für eine gute bis sehr gute Bewertung sind Leistungen, die über den Anforderungsbereich II hinausgehen und mit einem

---

<sup>75</sup> Vgl.: ebenda, S.6

<sup>76</sup> Vgl.: ebenda, S.7.

großen Anteil dem dritten Anforderungsbereich zuzuordnen sind. Berücksichtigt wird auch die Einhaltung standardsprachlicher Normen und die angemessene Verwendung der Fachsprache.<sup>77</sup>

Abschließend ist zu sagen, dass die verschiedenen Anforderungsbereiche nicht nur in der Abiturprüfung Berücksichtigung finden sollten. Auch bei der Konzeption von schriftlichen Lernerfolgskontrollen in der Realschule sollte auf ein angemessenes Verhältnis der drei Lernzielebenen geachtet werden. Dies schließt auch die Verwendung unterschiedlicher Aufgabenformate ein. Diese werden, unter Bezugnahme auf die verschiedenen Formen der schriftlichen Leistungsfeststellung, im Folgenden näher betrachtet.

Im Hinblick auf die schriftliche Leistungsfeststellung wird in der Geschichtsdidaktik zwischen Tests und Klausuren unterschieden. Tests, die von der Lehrperson konzipiert und am Ende einer Unterrichtseinheit formuliert werden, geben Auskunft über die Quantität und Qualität des Gelernten. Sie gehören zum Standardrepertoire des Geschichtsunterrichts und werden vornehmlich in der Sekundarstufe I eingesetzt. In Multiple-Choice-Form (Zwei- oder Mehrfachwahlaufgaben) oder in Form anderer geschlossener Aufgabenstellungen sind sie zwar schnell konzipierbar und korrigierbar, aber dennoch ist ihr Aussagewert begrenzt. Sie können oft nur Faktenwissen abfragen, zentrale Begriffe überprüfen oder Auskunft über Orientierungswissen geben (Anforderungsbereich I). Hinzu kommt, dass vor allem bei Multiple-Choice Aufgaben der tatsächliche Wissensstand durch Kombinations- und Rategeschick überlagert wird. Deshalb empfiehlt es sich auf andere Aufgabenstellungen, die zwar immer noch auf geschlossenen Fragen basieren, aber teilweise komplexere Fähigkeiten überprüfen können, zurückzugreifen.<sup>78</sup> Adamski führt in diesem Zusammenhang folgende Aufgaben an:

---

<sup>77</sup> Vgl.: ebenda, S.6.

<sup>78</sup> Vgl.: Adamski (2008), S.36-37.



- **Zuordnungsaufgaben:** Begriffe oder Sachverhalte werden in zwei Spalten angeordnet und sollen durch Linien miteinander verbunden werden. Historisches Verstehen kann so z. T. abgebildet werden.
- **Rätsel:** Sie können das Verständnis von Begriffen überprüfen.
- **Korrekturen von falschen Aussagen:** Hier wird von den Schülern Kontext- und Strukturwissen abverlangt.
- **Ordnungsaufgaben:** Sie geben Auskunft über das Orientierungswissen der Schüler.
- **Identifizierung von Aussagen:** Zuordnung von Aussagen zu bestimmten sozialen Gruppen.<sup>79</sup>

Auch wenn diese Aufgabenformate sehr viel motivierender als Multiple-Choice-Aufgaben sind, können auch sie nur eingeschränkt Auskunft über die Kompetenzen der Schüler geben.

Anders verhält es sich mit offenen Aufgaben. Sie entsprechen dem „Denkfach“<sup>80</sup> Geschichte in besonderem Maße. Sie können komplexere Fähigkeiten wie problemlösendes Denken, Transfer- oder Deutungskompetenz überprüfen (Anforderungsbereich II und III). Dem Schüler bleibt es dabei selbst überlassen, wie er die Aufgabe bearbeitet, welche Schwerpunkte er setzt und welche Aufgabenlösung er als angemessen betrachtet.<sup>81</sup> Eine Kombination aus geschlossenen, offenen sowie materialgestützten Aufgabenstellungen (z. B. eine Quelle auf ihren Aussagewert hin überprüfen) ist in jedem Fall sinnvoll. Adamski plädiert in diesem Zusammenhang für die Entwicklung eines Testcurriculums. Über die Schuljahre der Sekundarstufe I verteilt, sollten sukzessiv Aufgabenformate, die komplexere Fähigkeiten überprüfen können, stärker eingebracht werden und die Zahl der geschlossenen Aufgaben sollte sich zugunsten offener Aufgaben reduzieren. Im Vergleich zu geschlossenen Aufgaben erhöht sich dadurch zwar der subjektive Ermessensspielraum bei der Beurteilung,

---

<sup>79</sup> Vgl.: ebenda, S.37.

<sup>80</sup> Zitat: Sauer (2001), S. 137.

<sup>81</sup> Vgl.: Rohlfes (2005), S.359.

aber weil sich dadurch komplexere Lernleistungen erfassen lassen, ist dieser Aspekt als nachrangig zu erachten.<sup>82</sup>

### **Andere Verfahren**

Neben den von der Lehrkraft konzipierten schriftlichen Lernerfolgskontrollen, können auch noch andere Leistungen der Schüler zur schriftlichen Leistungsermittlung herangezogen werden. Die Möglichkeiten sind vielfältig. Hausaufgaben, die schriftliche Ausarbeitung eines Referats, Collagen, Ergebnisse aus Gruppen- oder Projektarbeiten sind nur einige Beispiele. Exemplarisch sollen an dieser Stelle das Geschichtsheft und das Protokoll ausführlicher dargestellt werden.

Man unterscheidet zwischen zwei Arten von Protokollen: dem Verlaufsprotokoll und dem Ergebnisprotokoll. Ersteres kennzeichnet sich dadurch, dass alle Unterrichtsbeiträge in Form eines Kurzberichts zu notieren sind. Dabei ist darauf zu achten, dass der Diskussions- und Erörterungsprozess nachvollziehbar bleibt. Im Gegensatz zum Verlaufsprotokoll werden bei der Anfertigung eines Ergebnisprotokolls lediglich die erarbeiteten Thesen, Ergebnisse und grundlegenden Aussagen zusammengefasst. Um eine gewisse Einheitlichkeit zu sichern, empfiehlt es sich ein festes Formular vorzugeben, an dem sich die Schüler orientieren können.<sup>83</sup>

Sowohl Grosch als auch Rohlfes weisen darauf hin, dass die Anforderungen, die ein schriftliches Protokoll an die Schüler stellt, recht hoch sind. Die Unterrichtsbeiträge müssen zusammengefasst, geordnet und schriftlich fixiert werden, was von den Schülern nicht nur konzentriertes und aufmerksames Zuhören, sondern auch aktives Mitdenken und Sachkompetenz verlangt. Insofern ist Rohlfes zuzustimmen, dass das Protokoll durchaus ein aussagekräftiger Spiegel des fachlichen Leistungsstandes eines Schülers ist, doch eignet es sich

---

<sup>82</sup> Vgl.: Adamski (2003a), S.12.

<sup>83</sup> Vgl.: Grosch (2003), S.211.

aus den genannten Gründen wohl eher für die Sekundarstufe II als für die Sekundarstufe I.<sup>84</sup>

Das Geschichtsheft dient dazu, alles, was im und außerhalb des Unterrichts erarbeitet wurde, wie z. B. Tafelbilder, Merksätze, Arbeitsblätter oder Hausaufgaben festzuhalten. Wird es zur schriftlichen Leistungsfeststellung herangezogen, sollte vor allem auf Vollständigkeit und Korrektheit der Aufzeichnungen geachtet werden. Aber auch die äußere Form spielt eine Rolle. Im Hinblick auf Schlüsselqualifikationen und Methodenkompetenz sind Kriterien, wie Leserlichkeit, Übersichtlichkeit und eine angemessene Präsentation ebenfalls zu berücksichtigen.<sup>85</sup> Eine erweiterte Form des Geschichtshefts stellt der Geschichtsordner dar. In ihm wird ebenfalls alles im und außerhalb des Unterrichts Erarbeitete gesammelt. Dabei sollten jedoch die einzelnen Themenbereiche durch Deckblätter markiert werden. Auch bei der Führung eines Geschichtsordners kommt es auf Vollständigkeit, Ordnung, Übersichtlichkeit und Funktionalität an.<sup>86</sup> Eine Sonderform stellt das Portfolio dar. Auf diese Form der Leistungsfeststellung wird allerdings an anderer Stelle noch näher eingegangen.

### **Mündliche Leistung**

Geschichtsunterricht ist in der Realschule ein Nebenfach, sowohl von den Studentafeln her als auch aus Sicht der Schüler. Daher kommt der mündlichen Mitarbeit bei der Leistungsfeststellung und -bewertung eine wesentliche Rolle zu.<sup>87</sup> Allerdings weist Rohlfes zu Recht darauf hin, dass dabei offene, redegewandte und mitteilungsfreudige Schüler, oft auch ganz unabhängig von der Qualität ihrer Beiträge, klar im Vorteil sind. Wer sich aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligt und sich häufig meldet, gilt als interessiert und dementsprechend wird ihm auch ein gewisses Leistungsniveau unterstellt.<sup>88</sup> Diese Form der Leistungsfeststellung ist demnach sehr stark von der Subjektivität der

---

<sup>84</sup> Vgl.: Sauer (2001), S.246.

<sup>85</sup> Vgl.: Rohlfes (2002), S.194.

<sup>86</sup> Vgl.: Sauer (2001), S.246.

<sup>87</sup> Vgl.: Adamski (2003a), S.11.

<sup>88</sup> Vgl.: Rohlfes (2005), S.363.

beurteilenden Lehrkraft geprägt und nur wenig, bis gar nicht, objektiv. In der geschichtsdidaktischen Diskussion wird diese Tatsache zwar bemängelt, aber dennoch als gegeben hingenommen. Lösungsansätze bzw. Möglichkeiten zur Steigerung der Objektivität, zum Beispiel in Form von Beobachtungsbögen, findet man keine. Es wird lediglich bemerkt, dass es zwar sinnvoll sei, gemachte Beobachtungen nach dem Unterricht zu notieren, doch auch auf diese Weise könne das Problem der Objektivität nicht gelöst werden.<sup>89</sup>

Trotz der Betonung des hohen Stellenwerts der mündlichen Leistung finden sich in der einschlägigen Literatur nur wenige Hinweise zu ihrer Feststellung und Bewertung. Traditionell wird die Beteiligung am Unterrichtsgespräch zur Ermittlung der mündlichen Note herangezogen. Kleinere mündliche Prüfungen, wie zum Beispiel das Abfragen von Hausaufgaben, finden kaum noch Anwendung. Sie können ohnehin nur punktuelles Fachwissen überprüfen und setzen die Schüler außerdem einer unnötigen Stresssituation aus. Allerdings weist Adamski darauf hin, dass sich im Zuge eines handlungsorientierten, verstärkt auf Gruppenprozesse und offene Formen des Lernens setzenden Unterrichts die Ermittlung der mündlichen Leistung in der herkömmlichen Form reduziert. Sie sei dann in anderer Form einzubeziehen und zu bewerten. Inwieweit dies geschehen soll, führt er jedoch nicht weiter aus.<sup>90</sup>

Neben diesen kurzen, wenig aussagekräftigen Hinweisen zur Feststellung der mündlichen Leistung bleibt die Frage, nach welchen Kriterien sie zu bewerten ist. Eine Antwort auf diese Frage sucht man in der Forschungsliteratur allerdings vergeblich. Welche Kriterien für die Bewertung der mündlichen Leistung herangezogen werden bzw. über welche Kompetenzen ein Schüler zum Erreichen einer bestimmten Note verfügen soll, muss jeder Lehrer individuell für seinen Unterricht entscheiden.

---

<sup>89</sup> Vgl.: ebenda, S.363.

<sup>90</sup> Vgl.: Adamski (2003a), S.11-12.

## Alternative Formen

### Lerntagebuch

In einem Lerntagebuch können Beobachtungen und Feststellungen zum Unterrichtsverlauf, zum eigenen Lernprozess sowie zum eigenen Lernfortschritt dokumentiert werden. Auch die Gestaltung von Gruppenprozessen und der individuelle Anteil der Lernenden daran können so festgehalten werden: Wie ist die Gruppe vorgegangen, wie kam es zur Verteilung der Rollen, wie kam es zu Entscheidungen innerhalb der Gruppe, wie bin ich selbst mit meiner Rolle zurecht gekommen, hatte ich Schwierigkeiten, brauchte ich Hilfe, habe ich mich innerhalb der Gruppe wohlfühlt, was habe ich gelernt?<sup>91</sup>

Dies sind nur einige denkbare Reflexionsaspekte, die in einem Lerntagebuch notiert werden können. Gerade bei der Einführung eines Lerntagebuchs ist es deshalb wichtig, den Schülern genügend Hilfestellungen zu geben, damit sie sich konkret vorstellen können, was ein Lerntagebuch enthalten soll. Wichtig ist auch, dass die Schüler dazu angehalten werden ganze Sätze zu formulieren. Nur so kann eine gründliche Auseinandersetzung mit dem Lernprozess stattfinden.<sup>92</sup>

Zusammengefasst bietet ein Lerntagebuch den Schülern, aber auch der Lehrkraft, folgende Chancen: Die Schülern legen ihren individuellen Lernprozess gegenüber sich selbst und der Lehrkraft offen und „lernen, Rechenschaft über Lernen und Leistung abzugeben.“<sup>93</sup> Die Lehrkraft erhält auf diese Weise eine Rückmeldung über individuelle Lernerfolge der Schüler, aber auch über die Qualität ihres Unterrichts. Eine Benotung wäre deshalb weder sinnvoll noch angemessen. Die Arbeit mit einem Portfolio ist ähnlich angelegt, geht aber noch einen Schritt weiter.<sup>94</sup>

---

<sup>91</sup> Vgl.: Adamski (2003a), S.16.

<sup>92</sup> Vgl.: ebenda, S.16.

<sup>93</sup> Zitat: Adamski (2003a), S.16.

<sup>94</sup> Vgl.: ebenda, S.17.

## Portfolio

Vereinfacht gesagt, ist das Portfolio eine Sammelmappe von Arbeiten der Schüler. Im Gegensatz zur „normalen“ Geschichtsmappe enthält das Portfolio aber „keine reproduktiven Bestandteile von Unterricht (Merksätze, Tafelbilder, ausgefüllte Arbeitsblätter etc.), sondern soll komplexere, eigenständigere Arbeiten abbilden.“<sup>95</sup> Dabei entscheiden die Schüler selbst, welche Leistungen sie dokumentieren wollen. In Form von Lernberichten legen sie außerdem ihren individuellen Lernprozess offen. Dadurch können sie sich ihrer eigenen Fähigkeiten, Defizite und Entwicklungen bewusst werden.

Aber nicht nur für die Schüler bietet die Arbeit mit einem Portfolio entscheidende Vorteile. Die Lehrkräfte erhalten auf diese Weise eine individuelle Rückmeldung über ihre Unterrichtsgestaltung, die Auswahl ihrer Themen oder auch ihrer Aufgabenstellungen. Die Qualität ihres Unterrichts steht folglich auf dem Prüfstand. Mit Hilfe des Portfolios können so Rückschlüsse für die weitere Unterrichtspraxis gezogen werden.<sup>96</sup>

Für eine erfolgreiche Arbeit mit dem Portfolio ist es wichtig, dass es über mehrere Schuljahre geführt wird. Dies entspricht zum einen dem Prozesscharakter des Portfolios, zum anderen lassen sich auch nur so Aussagen über längerfristige Lernfortschritte machen. Eine kontinuierliche Begleitung ist ebenfalls notwendig. Adamski betont, dass es sich bewährt hat, in regelmäßigen Abständen Portfolio-Stunden einzuplanen. Auf diese Weise erhalten die Schüler die Möglichkeit, ihre Arbeiten nicht nur mit ihren Mitschülern, sondern auch mit der Lehrkraft zu besprechen.<sup>97</sup>

Bleibt noch die Frage, die vor allem im Zusammenhang mit dieser Arbeit von Bedeutung ist: Wie ist das Portfolio zu bewerten? Generell können sich Lehrer nicht damit begnügen, nur eine ziffernmäßige Note zu erteilen. Zusätzlich zur

---

<sup>95</sup> Zitat: Adamski (2003c), S.29.

<sup>96</sup> Vgl.: Adamski (2003b), S.36.

<sup>97</sup> Vgl.: Adamski (2003c), S.29.

individuellen Rücksprache sollte auch eine schriftliche Rückmeldung erfolgen. Es steht außer Frage, dass Grundlage der Bewertung die im Portfolio gesammelten Leistungen sind. Sie werden nicht anders als bei individuellen oder Gruppenleistungen bewertet. Doch wie sieht es mit den individuellen Lernberichten der Schüler aus? Sollten diese ebenfalls bewertet werden? Adamski lehnt eine Benotung ab, da die Gefahr bestehen könnte, dass Schüler dann nicht mehr ehrlich antworten würden.<sup>98</sup>

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich Portfolios für die Leistungsfeststellung besonders gut eignen, da

- sie nicht nur punktuelle Prüfungsleistungen mit einbeziehen,
- die Leistungsfeststellungen inhaltsreicher werden,
- die Schüler die Möglichkeit erhalten, ihre persönlichen Stärken zu zeigen,
- sie eine Kombination aus Fremd- und Selbstbeurteilung sind,
- sie für alle Beteiligten transparent sind und somit die bei der traditionellen Leistungsfeststellung und -bewertung auftretenden Probleme verringern.<sup>99</sup>

Sie sind ein Instrument, um eine „qualitative Rückmeldung über einen Geschichtsunterricht zu erhalten, der seinen Schwerpunkt auf historisches Denken statt auf Fakten- und Begriffswissen abstellt.“<sup>100</sup> Zusätzlich kann historisches Lernen auf diese Weise differenziert und individualisiert werden. Einer Überforderung durch die Arbeit mit dem Portfolio kann durch eine Reduzierung herkömmlicher Tests oder der Hausaufgaben entgegengewirkt werden. Auch durch eine Beschränkung der zu erbringenden Leistungen und durch die regelmäßigen Portfolio-Stunden kann dies verhindert werden.<sup>101</sup>

---

<sup>98</sup> Vgl.: ebenda, S.32.

<sup>99</sup> Vgl.: Adamski (2003a), S.17.

<sup>100</sup> Zitat: Adamski (2003c), S.29.

<sup>101</sup> Vgl.: ebenda, S.33

## 4.3 Beobachtungen und Feststellungen aus der Praxis

### 4.3.1 Formen der Leistungskontrolle

Müller-Schneck befragte Lehrer an Gymnasien, Gesamt-, und Realschulen in Nordrhein-Westfalen zum bilingualen Geschichtsunterricht. Im Bezug auf die schriftliche Leistungsfeststellung konnte sie feststellen, dass überwiegend Übungs- und Kontrollformen eingesetzt werden, die auch im regulären Geschichtsunterricht angewendet werden. Mit Ausnahme von Vokabeltests. 48% der von ihr befragten Lehrer gaben an, dieses Instrument zur Leistungsbewertung heranzuziehen.<sup>102</sup> Den Nutzen dieser Übungsform sieht Müller-Schneck allerdings als begrenzt. Sie stellte außerdem fest, dass die von ihr befragten Lehrer ausschließlich traditionelle Bewertungsinstrumente verwenden. Neue, alternative Formen, wie z. B. das Portfolio werden nicht genutzt. Ihres Erachtens sollte jedoch „vermehrt über eine kriteriengestützte, stärker prozessorientierte Leistungsbewertung und andere alternative Formen der Selbst-, Gruppen- und Fremdevaluation“<sup>103</sup> im bilingualen Geschichtsunterricht nachgedacht werden. Auf die Diskrepanz zwischen fachlichen und sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden könne so besser eingegangen werden und jeder Schüler individuell gefördert werden.

Lenz konnte aufgrund seiner eigenen bilingualen Unterrichtspraxis und durch den Austausch mit Kollegen folgende Beobachtungen machen: Im Hinblick auf die Verwendung verschiedener Aufgabenformen besteht gerade in der Sekundarstufe I eine Tendenz zu eher geschlossenen Aufgabenformen. Sie verlangen von den Schülern nur wenig eigene fremdsprachliche Sprachproduktion. Den begrenzten fremdsprachlichen Möglichkeiten der Schüler, gerade im Anfangsunterricht, wird so Rechnung getragen. Allerdings überprüfen sie meist nur Faktenwissen. Das Verständnis von Zusammenhängen kann durch geschlossene Aufgaben nur sehr eingeschränkt festgestellt werden.<sup>104</sup> Ergänzend dazu erhalten andere Formen, wie z. B. die mündliche Leistung, ein stärkeres Gewicht. Die gemachten

---

<sup>102</sup> Vgl.: Müller-Schneck (2005), S.204.

<sup>103</sup> Zitat: ebenda, S.207.

<sup>104</sup> Vgl.: Lenz (2003), S.40.



Beobachtungen stehen allerdings im Widerspruch zu den in der Realschule angestrebten Zielen bei Leistungskontrollen. Deshalb sollten mit steigender Klassenstufe auch höhere Lernzielebenen berücksichtigt werden. Ebenfalls sollte eine Mischung aus textgebundenen und textunabhängigen sowie geschlossenen und offenen Aufgaben angestrebt werden.<sup>105</sup>

#### 4.3.2 Der Umgang mit fremdsprachlichen Fehlern

Ernst schlägt folgende Fehlerkategorien für den bilingualen Unterricht vor:

- Fehler, „die die Verständlichkeit der Äußerung möglicherweise beeinträchtigen bzw. zu Mißverständnissen führen.“<sup>106</sup>
- pragmatische Fehler (Registerfehler, d. h. „Formen kultur- oder situationsunangemessenen Sprechens, die jedoch nicht zu Mißverständnissen auf der Sachebene führen.“<sup>107</sup>
- Formfehler, z. B. morphologische Fehler, die jedoch nicht die Verständlichkeit beeinträchtigen.
- Fachsprachliche Fehler.<sup>108</sup>

Diese gilt es bei der Bewertung zu berücksichtigen. Inwieweit und ob dabei einzelne Fehler stärker ins Gewicht fallen sollten als andere, erwähnt er nicht.

Lenz ist der Meinung, dass diese Fehlerkategorien den Fokus zu sehr auf eine formale Fehlerklassifizierung richten. Der stattgefunden Paradigmenwechsel im Fremdsprachenunterricht werde dabei zu wenig berücksichtigt. Nach eingehender Prüfung, welche dieser Fehlerkategorien sich für den bilingualen Unterricht eignen und daher auch bei der Bewertung berücksichtigt werden sollten, kommt er zu folgendem Ergebnis:

---

<sup>105</sup> Vgl.: ebenda, S.40.

<sup>106</sup> Zitat: Ernst (1995), S.261.

<sup>107</sup> Zitat: ebenda, S.261.

<sup>108</sup> Vgl.: Ernst (1995), S.262.

Fachsprachliche Fehler		Allgemeinsprachliche Fehler		
		Kategorie I	Kategorie II	Kategorie III
Falsche Fachbegriffe	Fehler beim Ausdrücken von Kausalitäten	Sprachliche Fehler mit Beeinträchtigung der Verständlichkeit	Sprachliche Fehler ohne Beeinträchtigung der Verständlichkeit	Pragmatische Fehler (kultur- oder situations- unangemessenes Sprechen)
Verstöße, die im bilingualen Unterricht als Fehler zu bewerten sind			Verstöße, die im bilingualen Unterricht nicht als Fehler zu bewerten sind.	

Abb.: 1

Wie aus der Tabelle hervorgeht, sind fachsprachliche Fehler im bilingualen Geschichtsunterricht in jedem Fall zu bewerten. Darunter fallen die Verwendung falscher Fachbegriffe sowie Fehler beim Ausdrücken von Kausalitäten. Grund dafür ist, dass es sich dabei um Fehler innerhalb einer bestimmten Fachsprache handelt. Aus sachfachlicher Sicht sind sie somit zu bewerten, da auch im regulären Geschichtsunterricht auf eine angemessene und korrekte Verwendung der Fachsprache Wert gelegt wird.<sup>109</sup> Ernst weist allerdings darauf hin, dass eine Unterscheidung zwischen Fach- und Allgemeinsprache nicht immer leicht falle. Das Studium bereite die Lehrkräfte in aller Regel nicht darauf vor.<sup>110</sup>

Im Gegensatz zu fachsprachlichen Fehlern stellen allgemeinsprachliche Fehler „einen Verstoß gegen die in der Fremdsprache gültigen Konventionen dar.“<sup>111</sup> Kategorie I umfasst dabei sprachliche Fehler, die die Verständlichkeit einer Äußerung beeinträchtigen und so zu Mißverständnissen oder zu inhaltlich falschen Aussagen führen. Lenz führt hierzu folgende zwei Beispiele an:

- „There is a big *difference* between the farms.“<sup>112</sup>
- „The American market *is* getting lower.“<sup>113</sup>

<sup>109</sup> Vgl.: Lenz (2003), S.39.

<sup>110</sup> Vgl.: Ernst (1995), S.263.

<sup>111</sup> Zitat: Lenz (2003), S.39.

<sup>112</sup> Zitat: ebenda, S.39.

<sup>113</sup> Zitat: ebenda, S.39.

Bei Fehlern dieser Kategorie sind Syntax, Lexik oder Idiomatik so fehlerhaft, dass der Inhalt nicht mehr verständlich ist bzw. falsch. Deshalb werden diese Fehler, entsprechend der Vorgehensweise im muttersprachlichen Unterricht, unter inhaltlichen Gesichtspunkten bewertet.<sup>114</sup> Ernst plädiert dafür, dass in der Sekundarstufe II auch der Rückgriff auf die deutsche Sprache in diese Fehlerkategorie fällt, da er bei „Muttersprachlern“ zu Irritationen führen kann.<sup>115</sup> In der Realschule sollte der Rückgriff auf die deutsche Sprache aber in jedem Fall toleriert werden. Dafür spricht sich auch Lenz aus, mit der Begründung, dass „der fachliche Inhalt dadurch nicht beeinträchtigt wird.“<sup>116</sup>

Bei Fehlern der Kategorie II handelt es sich um sprachliche Fehler, die von den Regeln des Sprachsystems (Morphologie, Syntax, Lexik, etc.) abweichen. Die Verständlichkeit der Äußerung wird dadurch aber nicht beeinträchtigt. Lenz verdeutlicht Fehler dieser Art mit folgendem Beispiel:

- „The tomato fields has been sprayed.“<sup>117</sup>

Verstöße dieser Art sollten im bilingualen Geschichtsunterricht nicht bewertet werden. Allerdings vermutet Lenz, dass diesbezüglich unterschiedliche Auffassungen vorherrschen könnten, da auch im deutschsprachigen Geschichtsunterricht, bei einer Häufung von linguistischen und pragmatischen Fehlern, ein angemessener Abzug erfolgen kann. Erstens ist jedoch unklar, inwieweit dies in der Praxis, besonders in der Realschule, erfolgt, und zweitens besteht im bilingualen Geschichtsunterricht aufgrund der Fremdsprache als Arbeitssprache ein weitaus höheres Fehlerpotenzial. Sollten also sprachliche Fehler in der Art und Weise zunehmen, dass sie nicht mehr zu tolerieren sind, so sollte eine Bewertung dieser Fehler eher in die Englischnote einfließen und nicht zu einem Abzug bzw. einer schlechteren Bewertung im Sachfach führen.<sup>118</sup>

---

<sup>114</sup> Vgl.: ebenda, S.39.

<sup>115</sup> Vgl.: Ernst (1995), S.262.

<sup>116</sup> Zitat: Lenz (2003), S.40.

<sup>117</sup> Zitat: ebenda, S.40.

<sup>118</sup> Vgl.: ebenda, S.40.

Daraus ergibt sich allerdings die Konsequenz, dass der Englischunterricht und der Geschichtsunterricht vom selben Lehrer erteilt werden müsste oder aber, wo dies organisatorisch nicht möglich ist, zumindest eine enge Kooperation zwischen den jeweiligen Lehrern erfolgen müsste. Dies ist nicht nur aus dem genannten Grund sinnvoll, sondern auch im Hinblick auf fremdsprachliche Probleme aus dem bilingualen Sachfach. Diese könnten durch eine enge Kooperation vom Fremdsprachenlehrer aufgegriffen und im Fremdsprachenunterricht weiterverfolgt werden.<sup>119</sup>

Auch die Bewertung von Fehlern der Kategorie III ist umstritten. Hierbei handelt es sich um so genannte pragmatische Fehler, also kultur- oder situationsunangemessenes Sprechen, die jedoch nicht zu inhaltlichen Mißverständnissen führen.<sup>120</sup> Wie die Tabelle verdeutlicht, sollten Fehler dieser Art im bilingualen Geschichtsunterricht nicht bewertet werden. Im Gegensatz dazu, fordert Ernst diese Fehler bei der Bewertung zu berücksichtigen. Als Begründung führt er an, dass ein Ziel des bilingualen Sachfachunterrichts die interkulturelle Kompetenzerweiterung sei und pragmatische Fehler mit diesem Ziel nicht übereinstimmen würden. Allzu stark sollten sie jedoch nicht ins Gewicht fallen.<sup>121</sup>

#### **4.3.3 Korrekturverhalten**

Vollmer kommt aufgrund punktueller Befragungen, seiner eigenen bilingualen Unterrichtstätigkeit und der Kooperation mit anderen bilingual unterrichtenden KollegInnen zu dem Ergebnis, dass mit sprachlichen Fehlern sowohl im mündlichen wie auch im schriftlichen Bereich relativ tolerant umgegangen wird. Es gibt Lehrer, die sprachliche Verstöße intensiv kommentieren, andere wiederum, die sich fast weigern, allgemeinsprachliche Fehler oder Ungenauigkeiten zu korrigieren. Diesbezüglich herrscht in der schulischen Realität kein einheitliches Vorgehen, was Vollmer auf die fehlenden Vorschriften und den fehlenden didaktischen Konsens zurückführt. Besondere Unsicherheit herrscht seines

---

<sup>119</sup> Vgl.: ebenda, S.40.

<sup>120</sup> Vgl.: ebenda, S.40.

<sup>121</sup> Vgl.: Ernst (1995), S.262.

Erachtens auch bei der Analyse von Texten. Nur selten werden z. B. Fehler in der Satz- oder Gedankenverknüpfung oder des Textaufbaus benannt. Mit Anmerkungen zum Stil oder gar Verbesserungsvorschlägen sieht es nicht besser aus. Als Grund führt er an, dass dies die meisten Lehrer nicht als ihre (Haupt) Aufgabe ansehen würden.<sup>122</sup>

In diesem Zusammenhang sei auf die Anregungen von Ernst hingewiesen, der diesbezüglich einige praktikable Vorschläge macht. Er schlägt vor, fachsprachliche Fehler mit Hilfe von Symbolen bzw. Farben hervorzuheben, um sie als solche kenntlich zu machen. Sinnvoll sei es auch, den Korrekturrand in drei Spalten aufzuteilen. So könne eine Spalte für Anmerkungen zur Fachsprache genützt werden, eine andere um allgemeinsprachliche Fehler zu kommentieren und eine dritte für inhaltliche Bemerkungen.<sup>123</sup> Diese Vorgehensweise würde die Korrektur und die damit verbundene Bewertung für die Schüler transparent machen und damit auch dem Lernfortschritt dienen. Der Lehrer sollte den Schülern auch Aufstellungen ihrer eigenen sprachlichen Fehler zur Verfügung stellen, damit diese sie möglichst in Selbstkorrektur und nach festgelegten Kriterien verbessern können. Auf diese Weise wird nicht nur ein Bewusstsein für die Fachsprache geschaffen, sondern den Schülern wird auch verdeutlicht, welche Erwartungen und Normen die Lehrkraft an sie stellt.<sup>124</sup>

## **5. Forschungsdesign**

### **5.1 Die Befragung**

Nach der Art der Kommunikation lassen sich Befragungen in drei Gruppen unterteilen: mündliche, schriftliche und telefonische Befragungen. Da es sich bei der hier durchgeführten Evaluation um eine schriftliche Befragung handelt, soll im Folgenden auch nur auf diese Form eingegangen werden.

---

<sup>122</sup> Vgl.: Vollmer (2001), S.226.

<sup>123</sup> Vgl.: Ernst (1995), S.263.

<sup>124</sup> Vgl.: ebenda, S.263.

Von einer schriftlichen Befragung spricht man, wenn eine Gruppe von Befragten gleichzeitig in Anwesenheit des Interviewers einen Fragebogen ausfüllt. Hauptsächlich bezieht sich der Begriff der schriftlichen Befragung allerdings auf die Durchführung einer Befragung per postalisch versandten Fragebögen mit der Bitte, diese auszufüllen und an die Forschungsgruppe zurück zu senden. Bei dieser Form der Befragung ist dementsprechend kein Interviewer anwesend, wenn die Bögen ausgefüllt werden. Weshalb auf die postalische Befragung zurückgegriffen wird, findet seine Begründung vorwiegend im technischen und ökonomischen Bereich. Untersuchungen, die anhand persönlicher Interviews durchgeführt werden, sind sehr kostspielig, wenn eine größere Zahl an Stichproben als Arbeitsgrundlage dient. Diese Kosten ergeben sich nicht nur aus den anfallenden Interviewkosten, sondern auch aus dem daraus resultierenden Verwaltungsaufwand. Bei persönlichen Interviews fallen Verwaltungsaufgaben wie die Interviewkontrolle oder –betreuung an.<sup>125</sup> Durch die postalische Befragung verringern sich sowohl Mitarbeiterstab als auch Aufwand und Kosten für Koordination. Es ergeben sich aber auch methodische und inhaltliche Vorteile bei der postalischen Befragung. Externe Effekte, die durch Erwartungen und Verhaltensweisen von Interviewern den Befragten beeinflussen könnten, werden auf diese Weise vermieden.<sup>126</sup> Die Antworten sind ehrlicher als in Anwesenheit eines Interviewers.<sup>127</sup> Auch das Problem der sozial erwünschten Beantwortung der Fragen, das bei telefonischen und mündlichen Befragungen gelegentlich auftritt, wird so versucht zu umgehen.

Als weitere Vorteile sind die Anonymität der Befragung und die Flexibilität bei der Beantwortung zu nennen. Der Befragte kann sich in einem gewissen Rahmen den Zeitpunkt des Ausfüllens selbst aussuchen und kann so seine Antworten überdenken.<sup>128</sup> Neben all den Vorteilen treten allerdings auch eine Reihe von Nachteilen auf. Es ergeben sich höhere Ausfallquoten bei postalischen Befragungen als bei Interviews. Oftmals vergessen die Zielpersonen den Fragebogen auszufüllen oder verweigern die Beantwortung ganz. Dies fällt durch

---

<sup>125</sup> Vgl.: Schnell/Hill/Esler (2008), S.358.

<sup>126</sup> Vgl.: Scholl (2000), S.48.

<sup>127</sup> Vgl.: Schnell/Hill/Esler (2008), S.359.

<sup>128</sup> Vgl.: Scholl (2000), S.48.

die fehlende Interviewsituation leichter. Hinzu kommt, dass durch den postalischen Versand Verzerrungseffekte auftreten, da auf diese Weise der Eindruck einer behördlichen Zustellung suggeriert wird. Diese Form der Kommunikation hat zwar etwas Verbindliches, kann aber auch dazu führen, dass sich die Befragten kontrolliert fühlen. Weiterhin können diese Ausfallquoten auch systematisch erfolgen. Die Beantwortung eines Fragebogens setzt eine hohe Lese- und Schreibfähigkeit voraus, weshalb Personen mit höherem Bildungsniveau eher einen Fragebogen zurücksenden als Personen mit niedrigerem Bildungsgrad. Besonders offene Fragen sind davon betroffen und daher weniger geeignet für schriftliche Befragungen. Ein weiterer Nachteil besteht darin, dass die Befragungssituation nicht kontrolliert werden kann. Dies bezieht sich zum einen darauf, dass der Erhebungstichtag nicht festgelegt werden kann. Zum anderen gibt es auch keine Garantie, wer den Fragebogen eigentlich ausfüllt, was gerade für die Interpretation der Ergebnisse ein Problem darstellt. Auch ob der Fragebogen gemäß den Instruktionen ausgefüllt und die Reihenfolge der Fragen eingehalten wird, kann nicht überprüft werden.<sup>129</sup> Ebenfalls von Nachteil ist die Nichterfassung von spontanen Äußerungen. Der Befragte kann sich bereits vor dem Ausfüllen einen Überblick über den ganzen Fragebogen verschaffen und einige Konstruktionstricks zur Vermeidung von Verzerrungen bei den Antworten werden auf diese Weise nutzlos.<sup>130</sup>

## **5.2 Gestaltung eines Fragebogens**

### **5.2.1 Frageformen**

#### **Offene und geschlossene Fragen**

Die Offenheit oder Geschlossenheit einer Frage besteht im Spielraum, der dem Antwortenden gelassen wird. Offene Fragen enthalten dabei keine festen Antwortkategorien. Somit kann die befragte Person die Antwort völlig selbstständig und in ihren eigenen Worten formulieren. Erst bei der Auswertung werden diese Antworten dann bestimmten Kategorien zugeordnet. Im Gegensatz dazu werden

---

<sup>129</sup> Vgl.: ebenda, S.49.

<sup>130</sup> Vgl.: Schnell/Hill/Esser (2008), S.360.

bei der geschlossenen Frage dem Befragten bereits alle relevanten Antwortmöglichkeiten nach Kategorien geordnet vorgelegt. Die Aufgabe des Befragten besteht nun darin, aus den gegebenen Möglichkeiten seine Antwort auszuwählen.

Es gibt mehrere Möglichkeiten von geschlossenen Fragen:<sup>131</sup>

- **Identifikationstyp:** Bei dieser Frage geht es um die Bestimmung einer Person
- **Selektionstyp:** Hierbei handelt es sich um eine Frage mit vorgegebenen Alternativen, wobei der Befragte eine von zwei oder mehreren Antwortmöglichkeiten zur Auswahl hat.
- **Ja-Nein-Typ:** Hier handelt es sich um eine Frage, die mit „ja“ oder „nein“ ausreichend beantwortet werden kann.<sup>132</sup>

Beim Identifikationstyp wird besonderer Wert auf den Frageinhalt gelegt, der Selektionstyp bezeichnet den formalen Aspekt einer Frage. Der Selektionstyp wird ebenfalls *Alternativ-Frage* genannt, falls es sich um eine Frage mit nur zwei Antwortmöglichkeiten handelt. Wird eine beliebige andere Anzahl von Antwortmöglichkeiten vorgegeben, so wird sie als *Mehrfachauswahl-Frage* bezeichnet. Die *Skalafrage* ist wiederum eine besondere Form der Mehrfachauswahlfrage, bei der Werte, Meinungen, Gefühle bezüglich ihrer Häufigkeit oder Intensität gemessen werden sollen.<sup>133</sup>

In der Beurteilung offener und geschlossener Frageformen wird grundsätzlich unterschieden, dass offene Fragen vom Befragten verlangen, sich an etwas zu erinnern, während geschlossene Fragen vom Befragten verlangen, etwas wiederzuerkennen. Das Sich-Erinnern ist schwieriger als das Wiedererkennen, daher erhält man auf offene Fragen weniger Antworten als auf geschlossene. Bei geschlossenen Fragen besteht andererseits die Gefahr, dass sie suggestiv wirken. Dies trifft vor allem auf Meinungsumfragen zu, über die Befragte nie zuvor

---

<sup>131</sup> Vgl.: Atteslander (2008), S.146.

<sup>132</sup> Vgl.: ebenda, S.138.

<sup>133</sup> Vgl.: ebenda, S.138.



nachgedacht haben und sich daher noch keine eigene Meinung dazu bilden konnten.<sup>134</sup> Offene Fragen hingegen helfen Unwissenheit, Missverständnisse und unerwartete Bezugssysteme zu entdecken. Diese Fragen kommen dem Alltagsgespräch sehr nahe und können deshalb den Gesprächskontakt und das Interesse der Befragung fördern. Das eigene Urteil des Befragten scheint durch offene Fragen ernst genommen, weshalb gut informierte Personen diese Art von Fragen auch bevorzugen. Geschlossene Fragen bringen hingegen mehr Einheitlichkeit der Antworten hervor. Dadurch sind sie vergleichbarer und ihre Auswertung ist einfacher als die offener Fragen. Hinzu kommt, dass sie für weniger gebildete Personen ansprechender sind, da es ihnen schwer fällt, Einschätzungen spontan und differenziert auszudrücken. Geschlossene Fragen sind besonders geeignet, um Hypothesen zu überprüfen, während offene Fragen besser geeignet sind, das Problemfeld zu erforschen.<sup>135</sup> Ein weiteres Unterscheidungskriterium bei Fragen ist ihr Grad an Direktheit beziehungsweise Indirektheit.

### **Direkte und indirekte Fragen**

„Nach der Art der Frageformulierung unterscheidet man zwischen direkten und indirekten Fragen.“<sup>136</sup> Bei direkten Fragen wird der Befragte persönlich angesprochen: „Was halten Sie von...?“ oder „Wie viel verdienen Sie im Monat?“ Indirekte Fragen hingegen sprechen den Befragten nicht persönlich an, sondern die Frage wird z. B. in eine kleine Geschichte eingebettet. Oder es werden Aussagen einer größeren, anonymen Personenzahl zugeschrieben und gefragt, was man über diese Aussage denkt. Die Formulierung von indirekten Fragen beruht auf der Annahme bzw. Hoffnung, dass der Befragte dann eher bereit ist zu antworten als auf eine direkt gestellte Frage. Grund dafür ist, dass ihm das Gefühl suggeriert wird eine Aussage über andere, nicht so sehr über sich selbst zu treffen. Indirekte Fragen beeinflussen somit die Bereitschaft überhaupt zu antworten in erheblichem Maße. Aber sie nehmen auch Einfluss auf die Bereitschaft bestimmte Meinungen oder Einstellung zu äußern, was sich ebenfalls

---

<sup>134</sup> Vgl.: ebenda, S.138.

<sup>135</sup> Vgl.: ebenda, S.138.

<sup>136</sup> Zitat: Kromrey (2000), S.356.

als problematisch erweist. So werden im Allgemeinen nicht nur mehr Antworten gegeben, sondern die Befragten antworten auch ganz anders als bei direkt gestellten Fragen. Damit stellt sich die Frage, welche Antwort die Haltung des Befragten zum angesprochenen Sachverhalt nun am ehesten widerspiegelt, welche demnach zutreffender ist.<sup>137</sup>

In diesem Zusammenhang seien auch die so genannten „*schwierigen Fragen*“ erwähnt. Schwierig nicht etwa, weil sie unverständlich formuliert sind oder den Befragten überfordern, sondern weil sie sich auf „schwierige“ Sachverhalte beziehen, auf Themen, zu denen man nur ungern Stellung nehmen möchte, wie z. B. die Todesstrafe, das Schlagen als Erziehungsmaßnahme oder das persönliche Einkommen. Hier liegt die Zahl der Antwortverweigerungen deutlich höher, was die Vermutung nahe legt, dass je mehr eine Frage in den Intimbereich des Befragten eindringt, umso niedriger dessen Bereitschaft ist zu antworten. Eine eindeutige Festlegung, welche Fragen in diesen Bereich fallen und welche nicht, ist jedoch leider nicht möglich, da sich der Intimbereich je nach Kultur, aber auch nach sozialer Schicht, unterscheidet. Diese Schwierigkeit darf aber auf keinen Fall zur Konsequenz haben, dass heikle Themen außen vor gelassen werden. Vielmehr muss der Forscher versuchen die Antwortquote zu erhöhen. Durch geeignete Maßnahmen wie die Formulierung indirekter Fragen, das Entschärfen oder Verharmlosen einer Frage durch entsprechende Formulierungen oder durch die Darstellung des „schwierigen“ Themas als etwas Selbstverständliches, kann dies versucht werden.<sup>138</sup>

### **5.2.2 Regeln zur Fragenformulierung**

Bei der Erstellung eines Fragebogens ist die Formulierung der Fragen von entscheidender Bedeutung. Aus diesem Grund sollen im Folgenden noch einige wichtige Hinweise und Regeln zur Formulierung von Fragen vorgestellt werden.

---

<sup>137</sup> Vgl.: ebenda, S.356.

<sup>138</sup> Vgl.: ebenda, S.357.

- Die Fragen sollten möglichst einfache Wörter enthalten, d. h. eine Verwendung von nicht gebräuchlichen Fachausdrücken, Fremdwörtern, Abkürzungen, Slang- oder Dialektausdrücken gilt es zu vermeiden.
- Es sollten einfache, aber vollständige Sätze formuliert werden. Fragen wie „Ihr Beruf?“ oder „Ihr Schulabschluss?“ sparen zwar Zeit, sind aber für die Befragungsatmosphäre nicht gerade von Vorteil. Schachtelsätze gilt es ebenfalls zu vermeiden, da sie das Verständnis der Frage erschweren.
- Fragen sollten keine bestimmte Antwort provozieren. Suggestivfragen sind demnach zu vermeiden.
- Fragen sind neutral zu formulieren. Belastende Worte, wie zum Beispiel „Abtreibung“ oder „Kapitalismus“, sollten vermieden werden.
- Es ist darauf zu achten, dass sich die Fragen immer nur auf einen Sachverhalt beziehen.
- Die Fragen sollten den Befragten nicht überfordern.
- Doppelte Negationen sind zu vermeiden.<sup>139</sup>

### 5.2.3 Aufbau eines Fragebogens

Eine ähnliche Bedeutung, wie der Formulierung von Fragen, kommt dem Fragebogaufbau zu. Er sollte sowohl nach sachlogischen als auch nach psychologischen Aspekten aufgebaut werden. Die Länge und der Aufbau ist dabei vom Untersuchungsgegenstand und vom Forschungsziel abhängig. Generell ist jedoch darauf zu achten, dass der Fragebogen so kurz oder so lang sein sollte, um das Interesse der Befragten während der Befragungszeit aufrecht zu erhalten. Aus diesem Grund ist es laut Thiele sinnvoll höchstens 55 Fragen zu stellen, den Anteil an offenen Fragen dabei gering zu halten und die Befragungsdauer von 45 Minuten nicht zu überschreiten.<sup>140</sup> Im Wesentlichen ist der Fragebogen in Einleitungstext, Fragen zur Einleitung bzw. Kontaktaufnahme und einem anschließenden Hauptteil mit entsprechenden Sachfragen gegliedert. Am Ende

---

<sup>139</sup> Vgl.: Jacob/Eirmbter (2000), S.160.

<sup>140</sup> Vgl.: Thiele (2000), S.277.

der Befragung erfolgt die Erhebung soziodemografischer Merkmale und eine Schlussformel zur Danksagung.<sup>141</sup>

### **Einleitungstext**

Jede Befragung sollte mit einem kurzen, allgemeinen Einleitungstext eröffnet werden. Dieser muss den Befragten über den Auftraggeber und die durchführende Institution aufklären. Weiterhin sollte darauf hingewiesen werden, wie die Zielperson ausgewählt wurde, dass die Teilnahme freiwillig ist und dass die erhobenen Daten vertraulich und anonym behandelt werden. Das Thema der Untersuchung sollte ebenfalls kurz genannt werden. Auf eine ausführliche Erläuterung der Untersuchungsziele sollte allerdings verzichtet werden, da dies bei den Befragten gewisse Erwartungen hervorrufen könnte und sie zu strategischen Antworten bewegt.<sup>142</sup>

### **Einleitungsfragen**

Bei der Konstruktion eines Fragebogens sind die ersten Fragen von entscheidender Bedeutung. Sie haben die Aufgabe, das Interesse der Befragten zu wecken und sie zu motivieren an der Befragung konzentriert mitzuwirken. Daher sollten sie leicht zu beantworten sein, um den Teilnehmern mögliche Ängste bezüglich der Schwierigkeit der anstehenden Befragung zu nehmen. Vermeiden sollte man Einleitungsfragen, die von einem Teil der Befragten mit „nein“ oder „trifft nicht zu“ beantwortet werden müssen. Dadurch könnte leicht der Eindruck entstehen, dass sie die Befragung eigentlich kaum betrifft. Auch heikle oder intime Fragen sowie Fragen nach Geschlecht, Alter und anderen demografischen Merkmalen sollten nicht zu Beginn gestellt werden. Sie sind für den Befragten nicht interessant und lassen ihn auch relativ lange im Unklaren, worum es inhaltlich bei der Befragung überhaupt geht. Geeignet sind hingegen Fragen, die man auch zu Beginn eines ganz normalen Alltagsgesprächs stellen würde.<sup>143</sup>

---

<sup>141</sup> Vgl.: Jacob/Eirmbter (2000), S.223.

<sup>142</sup> Vgl.: ebenda, S.225.

<sup>143</sup> Vgl.: ebenda, S.169.

## **Themenbereiche und Anordnung der Fragen**

Die Anordnung der Fragen kann das Antwortverhalten der Befragten beeinflussen und spielt so eine wichtige Rolle zur Erlangung korrekter Daten. Generell sollte darauf geachtet werden, Fragen immer in zusammenhängende Themenbereiche zu gliedern. Dabei sollten zu einem Themenbereich immer mehrere Fragen gestellt werden. Teilweise wird in der Literatur vorgeschlagen, Fragen, die zum gleichen Fragenkomplex gehören, an anderer Stelle im Fragebogen zu platzieren um zu überprüfen, ob die Befragten auch wahrheitsgemäß geantwortet haben. Davon ist jedoch abzuraten, da dies den Befragten eher verwirrt, als den gewünschten Effekt zu erzielen. Sollten einige Fragen oder gar ganze Fragenkomplexe nicht für alle Befragten von Bedeutung sein, so empfiehlt es sich eine „Filterfrage“ einzubauen. So kann sichergestellt werden, dass sich der Befragte nicht langweilt und die Fragen nur von Personengruppen beantwortet werden, die sie auch betreffen.<sup>144</sup> Die Anordnung der Fragen innerhalb der verschiedenen Themenbereiche sollte für den Befragten logisch sein und den Verlauf der Befragung interessant gestalten.

## **Schlussteil**

Die Befragung endet mit der Erhebung soziodemografischen Daten. Um den Befragten darauf hinzuweisen, sollte dieser Fragenblock, zum Beispiel mit den Worten „Und zum Schluss noch einige Angaben zu ihrer Person“, eingeleitet werden. Eine kurze Schlussformel nach der Befragung dient zur Danksagung für die Teilnahme und soll gegebenenfalls darüber aufklären, wo die Befragungsergebnisse eingesehen werden können. Daneben sollte den Befragten auch die Möglichkeit gegeben werden die Untersuchung zu kommentieren und eigene Anmerkungen zu machen.<sup>145</sup>

### **5.2.4 Design, Format und Layout eines Fragebogens**

Gerade bei schriftlichen Erhebungen spielen das Layout und das Format des Fragebogens eine wichtige Rolle. Während es bei mündlichen Befragungen vor

---

<sup>144</sup> Vgl.: Schnell/Hill/Esler (2008), S.334.

<sup>145</sup> Vgl.: ebenda, S.233.

allem auf die Übersichtlichkeit des Erhebungsinstruments für den Interviewer ankommt, so muss bei schriftlichen Testdesigns auch die Wirkung des Fragebogens auf die Kooperationsbereitschaft bedacht werden. Dementsprechend sollte er auf den ersten Blick Seriosität, Wichtigkeit und leichte Handhabbarkeit vermitteln sowie ansprechend gestaltet sein. Im Einzelnen sollten zudem folgende Hinweise beachtet werden:

- Am Anfang sollten einige Hinweise zu der gewünschten Antwortkennzeichnung gemacht werden. Die gewählte Technik sollte im gesamten Fragebogen beibehalten werden.
- Antwortkategorien sollten identifizierbar sein.
- Fragen in Kleinbuchstaben und Antworten in Großbuchstaben setzen. So wird die Aufmerksamkeit auf die Antwortvorgaben gerichtet.
- Filterführungen deutlich kennzeichnen.
- Fragen und Antwortvorgaben sollten sich auf der gleichen Seite befinden, da sonst Antwortmöglichkeiten übersehen werden könnten.<sup>146</sup>

## 6. Hypothesen

Die hier vorgelegte Untersuchung beschäftigt sich mit der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im bilingualen deutsch- englischen Geschichtsunterricht an Realschulen in Baden-Württemberg. Wie bereits verdeutlicht, wurde dieses Thema in der Forschung bisher nur wenig diskutiert. Ausnahmen sind die im theoretischen Teil dieser Arbeit vorgestellten Veröffentlichungen und Untersuchungen. Bisher fehlen Publikationen, die sich speziell mit diesem Thema im bilingualen Geschichtsunterricht an der Realschule auseinandergesetzt haben. Hier soll nun gezeigt werden, wie die Leistung der Schüler im Vergleich zum regulären Geschichtsunterricht festgestellt und bewertet wird. Gibt es diesbezüglich Unterschiede oder wird die Leistung genau gleich ermittelt und bewertet? Da bilingualer Unterricht zur Zeit in erster Linie Sachfachunterricht ist, nur eben in einem anderen Code, wird angenommen, dass es keine großen Unterschiede im Vergleich zum regulären Geschichtsunterricht gibt. Die

---

<sup>146</sup> Vgl.: ebenda, S.362.

übergeordnete Forschungshypothese dieser Arbeit lautet demnach: „Die Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im bilingualen Geschichtsunterricht unterscheidet sich nicht vom regulären Geschichtsunterricht.“

Darüber hinaus wurden folgende Hypothesen aufgestellt:

- Auch wenn Klassenarbeiten im Fach Geschichte bis dato nicht vorgeschrieben sind, werden sie sowohl im regulären als auch im bilingualen Geschichtsunterricht geschrieben.
- Höherer Lernzielebenen, wie Transfer oder problemlösendes Denken, werden im bilingualen Geschichtsunterricht, aufgrund der Fremdsprache, selten bis gar nicht überprüft.
- Im bilingualen Geschichtsunterricht findet überwiegend Frontalunterricht statt.
- Im bilingualen Geschichtsunterricht werden nicht nur traditionelle, sondern auch alternative Formen der Leistungsbeurteilung verwendet.
- Im bilingualen Geschichtsunterricht gibt es keine Absprachen. Die Lehrer handhaben die Praxis der Leistungsfeststellung individuell.
- Der Umgang mit sprachlichen Fehlern ist nicht einheitlich.
- Nicht nur fachliche, sondern auch sprachliche Leistungen fließen in die Bewertung mit ein.

Inwieweit die aufgestellten Hypothesen sich bestätigen lassen bzw. auch nicht, wird im Folgenden zu zeigen sein.

## **7. Vorgehensweise bei der vorliegenden Evaluation**

Wichtigste Voraussetzung für das Gelingen dieser Arbeit war es, genügend Realschulen bzw. Realschullehrer zu finden, die Erfahrungen im Bezug auf die Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im bilingualen deutsch-englischen Geschichtsunterricht aufweisen konnten. Dazu wurde Kontakt mit den auf der Homepage des Landesbildungsservers Baden-Württemberg genannten Ansprechpartnern für den bilingualen Geschichtsunterricht aufgenommen. Die

Ansprechpartner zeigten großes Interesse an dieser Arbeit und boten zugleich ihre Unterstützung an. Durch ihre Hilfe konnte Verbindung mit zahlreichen Realschullehrern in ganz Baden-Württemberg aufgenommen werden, die über Erfahrungen auf diesem Gebiet verfügen. Diese Lehrer wurden Mitte Januar 2010 per E-Mail kontaktiert und über das Forschungsvorhaben informiert. Die Resonanz darauf war beachtlich. Innerhalb weniger Tage antworteten so gut wie alle angeschriebenen Lehrer und boten ihre Unterstützung an. Diese große Resonanz weist nicht nur auf das hohe Engagement bilingual unterrichtender Lehrer hin, sondern ist auch ein Indikator für die Wichtigkeit und das Interesse an diesem Thema.

Die für die Evaluation relevanten Daten wurden per Fragebogen erhoben. Diese Methode wurde gewählt, da es aus zeitlichen Gründen nicht möglich gewesen wäre alle Lehrer per Interview zu befragen. Die Fragebögen wurden Anfang Februar 2010, auf Wunsch der Lehrer, entweder per E-Mail oder postalisch versendet. Per Post versendeten Fragebögen wurde ein frankierter Rücksendeumschlag beigelegt, da auf diese Weise für die Befragten keine Kosten entstanden und so eine höhere Wahrscheinlichkeit der Rücksendung gegeben war. Die Anonymität der Befragten konnte in diesem Fall gewährleistet werden, was bei den per E-Mail versendeten Fragebögen leider nicht möglich war. Diese wird jedoch im Rahmen der vorliegenden Arbeit sichergestellt. Insgesamt wurden 27 Fragebögen verschickt, davon 15 per Post und 12 per E-Mail. In beiden Fällen wurde zusätzlich zum Einleitungstext des Fragebogens ein kurzes Anschreiben verfasst, mit der Bitte den Fragebogen auszufüllen. Zwar hatten die Lehrer bereits im Vorfeld ihre Teilnahme an der Befragung zugesichert, doch aufgrund der Länge des Fragebogens erschien es sinnvoll sie noch einmal für die Teilnahme zu motivieren.

Die befragten Lehrer verfügten allesamt über unterschiedliche Erfahrungen. An der Untersuchung nahmen sowohl Lehrer teil, die nur modulartig unterrichteten, als auch Lehrer, die durchgängig bilingualen Geschichtsunterricht erteilen. Auch Lehrer, die mittlerweile nicht mehr Geschichte bilingual unterrichteten, aber über ausreichend Erfahrung im Bezug auf die Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung verfügten, wurden befragt. Diese unterschiedlichen



Voraussetzungen bzw. Erfahrungen sind jedoch keinesfalls als negativ zu werten. Im Gegenteil. Dadurch werden nicht nur die unterschiedlichen Umsetzungsmöglichkeiten des bilingualen Geschichtsunterrichts berücksichtigt, sondern es lassen sich daraus eventuell auch Rückschlüsse auf die Praxis der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung ableiten.

Des Weiteren wurden auch „normale“ Geschichtslehrer befragt, die über keinerlei bilinguale Unterrichtspraxis verfügen. Im Rahmen dieser Arbeit dienen sie als Kontrollgruppe. Sie wurden über das Forschungsvorhaben informiert und acht Realschullehrer erklärten sich bereit einen Fragebogen auszufüllen. Im Vergleich zu der anderen Gruppe deutlich weniger, wobei dazu gesagt werden muss, dass auch deutlich weniger Lehrer gefragt wurden. Da diese Lehrer jedoch lediglich als Kontrollgruppe dienen, ist diese Größe für die vorliegende Untersuchung völlig ausreichend. Die Bögen wurden auch für diese Gruppe entweder per Post oder per E-Mail verschickt. Zusammengefasst lassen sich also drei Gruppen unterscheiden:

- „normale“ Geschichtslehrer ohne bilinguale Unterrichtspraxis.
- Geschichtslehrer, die zwar über bilinguale Erfahrung verfügen, aber
- früher oder zur Zeit der Befragung auch regulären Unterricht erteilt haben bzw. erteilen.
- und Geschichtslehrer, die bilingual unterrichten bzw. unterrichtet haben.

## **7.1 Fragebögen**

Für die vorliegende Arbeit wurden zwei Fragebögen konzipiert. Einer für die bilingual unterrichtenden Geschichtslehrer und einer für die als Kontrollgruppe fungierenden „normalen“ Geschichtslehrer.

Der Fragebogen für die bilingual unterrichtenden Realschullehrer wurde zum Zwecke der Vergleichbarkeit in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil wurden die Befragten gebeten, Angaben über die Vorgehensweise im regulären Unterricht zu machen. Im zweiten Teil sollten sie dann angeben, wie sie die Leistung der Schüler im bilingualen Geschichtsunterricht ermitteln und bewerten.

Insgesamt umfasst der Fragebogen, trotz der in der Literatur empfohlenen Höchstzahl, 58 Fragen. Die hohe Anzahl der Fragen lässt sich dadurch erklären, dass sich die Fragen oftmals wiederholen. So wurden die Lehrer beispielsweise im ersten Teil gefragt, wie viele Klassenarbeiten sie im regulären Geschichtsunterricht schreiben. Dieselbe Frage wurde ihnen dann im zweiten Teil noch einmal im Bezug auf den bilingualen Unterricht gestellt. Über diese Vorgehensweise wurden die Lehrer im Einleitungstext des Fragebogens informiert. Auch dass sich die Fragen oftmals wiederholen, wurde vorab bekannt gegeben. Zum einen wurde dieses Verfahren aufgrund der besseren Vergleichbarkeit gewählt. Zum anderen sollten die Lehrer gezielte Angaben zu der jeweiligen Unterrichtsweise, also entweder zum regulären oder zum bilingualen Unterricht, und der damit verbundenen Leistungsfeststellung und -bewertung machen. Aus diesem Grund wurde bewusst auf eine parallele Anordnung der Fragen verzichtet. Ein weiterer Grund hierfür war auch die bessere Vergleichbarkeit mit der Kontrollgruppe. Ihnen wurden dieselben Fragen zur Ermittlung und Bewertung von Schülerleistungen im muttersprachlichen Unterricht gestellt, wie den bilingual unterrichtenden Lehrern auch. Insgesamt umfasste dieser Fragebogen 27 Fragen. Streng genommen wurde also nur ein Fragebogen konzipiert.

Im nächsten Schritt sollen nun die verschiedenen Fragen vorgestellt werden. Als Erstes werden dabei die Fragen erläutert, die sich auf die Erhebung der personalen und demografischen Merkmale der Befragten beziehen. Dann werden die Fragen vorgestellt, die sowohl im Bezug auf den muttersprachlichen als auch auf den bilingualen Geschichtsunterricht gestellt wurden. Zur besseren Lesbarkeit wird jedoch nicht jede einzelne Frage vorgestellt. Da der Fragebogen sehr umfangreich ist, würde ein solches Vorgehen auch den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Deshalb werden die Fragen unter verschiedenen Gesichtspunkten zusammengefasst. Im Anschluss werden dann die Fragen thematisiert, die nur den bilingual unterrichtenden Geschichtslehrern gestellt wurden.

## 7.2.1 Identische Fragen

### Soziodemografische Merkmale

Der erste Frageblock bezieht sich auf die Erhebung von personalen und demografischen Merkmalen der Untersuchungsteilnehmer. In der Regel werden diese Daten zum Schluss der Befragung erhoben, aber im vorliegenden Fall wurden sie zu Beginn ermittelt. Folgende Gründe waren für diese Vorgehensweise ausschlaggebend: Es konnte auf sogenannte Einleitungsfragen verzichtet werden, da die Lehrer schon im Vorfeld ein großes Interesse und eine hohe Motivation zeigten, an dieser Untersuchung teilzunehmen. Ein weiterer Grund war die schnelle und leichte Beantwortung dieser Fragen. Gerade zu Beginn eines Fragebogens, speziell wenn er so umfangreich ist wie im vorliegenden Fall, ist dies besonders wichtig.

So beziehen sich die ersten zwei Fragen auf das Geschlecht und das Alter. Beide Fragen wurden geschlossen formuliert, wodurch im zweiten Fall eine Einteilung in verschiedene Altersgruppen notwendig wurde. Diese Frage hätte auch offen gestellt werden können. Es wurde aber bewusst dagegen entschieden, da es manchen Menschen unangenehm ist, ihr genaues Alter zu nennen. Eine mögliche Nichtbeantwortung der Frage wurde so versucht zu umgehen. Um dennoch aussagekräftige Daten zu erhalten, sind die angegebenen Altersspannen nicht zu großschrittig unterteilt worden. Diese Merkmale sollten aber nicht nur routinemäßig erhoben werden, sondern auch, weil sie bei der Leistungsfeststellung und -bewertung eine Rolle spielen können. So kann es durchaus sein, dass ältere Lehrer im Vergleich zu jüngeren strenger bzw. milder bewerten oder auch andere Verfahren zur Leistungsfeststellung anwenden. Umgekehrt ist dies natürlich genauso denkbar. Auch die mit dem Alter verbundene Unterrichtserfahrung spielt in diesem Zusammenhang eine Rolle. Dazu wurden die Teilnehmer der Untersuchung ebenfalls befragt. Da eine konkrete Angabe erwünscht war, wurde diese Frage offen formuliert.

Die letzte Frage bezieht sich auf das Studium, genauer gesagt auf die Unterrichtsfächer, die die Befragten studiert haben. Dabei handelt es sich um eine geschlossene Frage mit Mehrfachauswahl bei der Beantwortung. Da nicht alle

möglichen Fächer aufgelistet werden konnten, bestand die Möglichkeit fehlende zu ergänzen. Ziel dieser Frage war es zu überprüfen, ob die Lehrer, die bilingualen Geschichtsunterricht erteilen, auch über die notwendige fachliche Qualifikation verfügen. Diese Voraussetzung sollte in jedem Fall gegeben sein.

### **Schriftliche Leistungsfeststellung und –bewertung**

Die nachfolgenden Fragen beziehen sich auf den Bereich der schriftlichen Leistungsfeststellung und -bewertung. Dabei sollten beide Gruppen folgende Frage beantworten: *„Bitte geben Sie an, wie viele Klassenarbeiten und wie viele schriftliche Wiederholungsarbeiten Sie pro Halbjahr schreiben.“*

Diese Frage wurde offen formuliert, da eine konkrete Antwort erwünscht war. Es wäre auch möglich gewesen hier mit einer geschlossenen Frageform zu arbeiten, doch da die Frage relativ schnell und einfach zu beantworten ist, wurde darauf verzichtet. Zusätzlich wurden die beiden Formen der Leistungskontrolle definiert. So sollte sichergestellt werden, dass es zu keinen Fehlern bzw. zu einer Nichtbeantwortung der Frage aufgrund des Verständnisses kommt. Es konnte zwar davon ausgegangen werden, dass es bei dem Begriff „Klassenarbeit“ zu keinen Verständnisproblemen kommen wird, doch bei „schriftlichen Wiederholungsarbeiten“ konnte dies nicht gewährleistet werden. Ziel dieser Frage war es zu überprüfen, ob die Befragten überhaupt Klassenarbeiten oder schriftliche Wiederholungsarbeiten schreiben und wenn ja, ob sie sich dabei an die rechtlichen Vorgaben halten. Wie bereits ausführlich erläutert, sind laut Notenverordnung schriftliche Leistungskontrollen in Geschichte nämlich bis dato nicht vorgeschrieben. Dies gilt somit auch für den bilingualen Geschichtsunterricht. Auch wenn sie nicht vorgeschrieben sind, ist anzunehmen, dass im muttersprachlichen Unterricht insbesondere Klassenarbeiten zur schriftlichen Leistungsermittlung und -bewertung herangezogen werden. Ob diese Annahme auch auf den bilingualen Geschichtsunterricht zutrifft, bleibt abzuwarten.

Damit stellt sich natürlich auch die Frage, warum Lehrer zu dieser Form der schriftlichen Leistungsfeststellung greifen bzw. warum nicht. Um dies zu erfahren, wurden die Befragten gebeten einen der folgenden Sätze zu vervollständigen:

*„Ich schreibe Klassenarbeiten, weil.....“*

*„Ich schreibe KEINE Klassenarbeiten, weil.....“*

Diese Frage wurde bewusst offen gestellt, da prinzipiell jede Antwort möglich ist. Auch sollten die Befragten nicht in ihrem Antwortverhalten eingeschränkt werden. Natürlich sind Klassenarbeiten und Wiederholungsarbeiten nicht die einzigen Möglichkeiten der schriftlichen Lernerfolgskontrolle. Gerade in der Sekundarstufe I werden auch häufig schriftliche Hausaufgaben, Arbeitshefte oder Referate zur Bewertung herangezogen werden. Um herauszufinden, ob die Untersuchungsteilnehmer neben Klassenarbeiten und schriftlichen Wiederholungsarbeiten auch auf die genannten anderen Möglichkeiten bzw. andere zurückgreifen, wurde ihnen folgende Frage gestellt: *„Welche anderen Verfahren zur schriftlichen Leistungsermittlung verwenden Sie und wie oft?“*

Bei dieser Frage handelt es sich um eine sogenannte Skalafrage, bei der die Teilnehmer der Untersuchung angeben sollten, wie häufig sie welche Methode anwenden. Zum besseren Verständnis wurden dabei nur die beiden äußeren Extremwerte benannt. Es wurde bewusst eine gerade Skala gewählt, da diese keine Mitte und somit keinen neutralen Wert besitzt. Dies hat den Vorteil, dass sich der Befragte entscheiden muss, ob er das vorgegebene Verfahren anwendet oder eher nicht. Zur Auswahl standen für den Geschichtsunterricht typische Verfahren, wie das Protokoll, das Geschichtsheft und die schriftlichen Hausaufgaben. Daneben hatten die Befragten auch die Möglichkeit eigene Angaben zu machen. Dadurch wurde der individuellen Unterrichtsgestaltung und der damit verbundenen Leistungsermittlung Rechnung getragen.

Ebenfalls wichtig im Hinblick auf die Leistungsbewertung und die damit verbundene Gesamtnote ist die Gewichtung von schriftlichen und mündlichen Leistungen. Dabei stellen sich folgende Fragen: Wie gewichten die jeweiligen Lehrer die verschiedenen Leistungen? Gibt es dazu entsprechende rechtliche Vorgaben? Wurde die Gewichtung innerhalb der Fachkonferenz beschlossen oder nicht? Laut Notenverordnung liegt es im jeweiligen Ermessensspielraum des Lehrers, wie er die verschiedenen Leistungen gewichtet. Die Fachkonferenz kann

hier lediglich Empfehlungen abgeben. Es ist allerdings darauf zu achten, dass dabei dem jeweiligen Fach Rechnung getragen wird

Auch in Bezug auf die Anzahl der Klassenarbeiten bzw. schriftlichen Wiederholungsarbeiten stellt sich die Frage, ob diesbezüglich Absprachen getroffen wurden oder ob das jeder Lehrer individuell für seinen Unterricht entscheidet. Rechtlich gesehen darf er das nämlich. Um Antworten auf die genannten Fragen zu erhalten, wurden den Lehrern entsprechende Fragen gestellt.

### **Gestaltung der Klassenarbeiten**

Bei der Gestaltung von Klassenarbeiten sollte darauf geachtet werden, dass die verschiedenen Lernzielebenen angemessen vertreten sind. Aus diesem Grund sollten die Befragten auf einer Skala von 1-4 angeben, wie oft sie den Lernzielebenen entsprechende Aufgaben stellen. Durch offene Aufgaben werden vor allem höhere Lernzielebenen überprüft, wie Transfer oder problemlösendes Denken. Geschlossene Aufgaben hingegen überprüfen meist nur niedere Lernzielebenen, d. h. Sach-, Orientierungs- und Begriffswissen. Je nach Art der Aufgabenstellung können sie aber auch komplexere Fähigkeiten überprüfen. Somit sind die verschiedenen Lernzielebenen auch ein Indiz für die Verwendung von geschlossenen und offenen Aufgabenformen.

### **Bewertung von Klassenarbeiten**

Die Bewertung von Klassenarbeiten hängt von verschiedenen Faktoren ab, zum Beispiel von der Art der Aufgabenstellung, der Schwierigkeit der Aufgabe, dem behandelten Thema und natürlich auch davon, welche Erwartungen bzw. welche Kriterien der Lehrer seiner Bewertung zugrunde legt. Demzufolge handelt es sich um eine sehr komplexe Angelegenheit, die von Lehrer zu Lehrer verschieden ist. Im Rahmen dieser Arbeit wäre es nicht möglich gewesen, all diese Punkte angemessen zu berücksichtigen. Aus diesem Grund fand eine Beschränkung auf die Bewertungskriterien bei offenen Aufgaben und die Bewertung von sprachlichen Fehlern statt. Die Lehrer sollten hierzu angeben, ob sie folgende sprachliche Fehler bewerten oder nicht:

- Verwendung falscher Fachbegriffe
- Fehler beim Ausdrücken von Kausalitäten (z. B. bei einem Diagramm)
- Fehler der Orthografie, Syntax und Grammatik
- Pragmatische Fehler (situationsunangemessenes Sprechen)

Im Bezug auf den bilingualen Geschichtsunterricht wurde noch folgende Fehlerkategorie hinzugefügt:

- Fehler, die die Verständlichkeit beeinträchtigen

Diese Frage wurde geschlossen formuliert und nur die Auswahl zwischen „ja“ und „nein“ als Antwortmöglichkeit gegeben, da diese Frage hinreichend mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden kann. Im Gegensatz zum muttersprachlichen Unterricht gibt es für den bilingualen Unterricht entsprechende Vorgaben, die bereits erläutert wurden.

Im Hinblick auf die Bewertung von offenen Aufgaben wurde gefragt, wie wichtig Satz- und Gedankenverknüpfung, die allgemeine Gliederung und der strukturierte Aufbau eines Textes sind. Die Wichtigkeit bzw. Unwichtigkeit der einzelnen Aspekte sollten die Befragten auf einer Skala von 1-4 angeben. Die Frage wurde zwar allgemein formuliert, doch da die genannten Kriterien vor allem bei offenen Aufgaben eine Rolle spielen, sind diese damit impliziert. Ob die genannten Kriterien auch im bilingualen Geschichtsunterricht eine Rolle spielen, wurde ebenfalls gefragt. Hier wurde die Frage allerdings anders formuliert. Auf einer Skala von 1-4 sollten die Teilnehmer angeben, ob die Kriterien auf jeden Fall eine Rolle spielen oder nicht.

Welche Note ein Schüler am Ende für seine Leistung erhält, hängt auch davon ab, wie die Punkt- oder Fehlerzahlen in Notenstufen umgerechnet werden. Auch hier hat der Lehrer einen gewissen Entscheidungsfreiraum, solange mindestens die Hälfte der möglichen Punkte die Note „ausreichend“ ergibt. Um zu überprüfen, ob sich die Lehrer auch an diese rechtliche Vorgabe halten, wurden sie gebeten, ihre

Umrechnung in Notenstufen kurz zu erklären. Die bilingualen Lehrer wurden diesbezüglich nur gefragt, ob die Umrechnung gleich oder anders erfolgt. Für den Fall, dass sie eine andere Umrechnung vornehmen, sollten sie diese darlegen.

### **Mündliche Leistungsfeststellung**

Auf einer Skala von 1-4 sollten die Befragten angeben, welche Verfahren sie zur Ermittlung der mündlichen Leistung anwenden und wie oft. Neben den vorgestellten Möglichkeiten konnten auch hier die Lehrer wieder eigene Angaben machen. Es wurde darauf verzichtet, den bilingualen Lehrern dieselbe Frage noch einmal zu stellen. Sie sollten diesbezüglich nur angeben, ob sie bei der Ermittlung Unterschiede machen. Falls ja, sollten sie diese erläutern.

Wie wichtig ihnen bei der Beurteilung bestimmte Aspekte, wie zum Beispiel die aktive und regelmäßige Teilnahme am Unterricht sind, sollte ebenfalls mittels einer Skala von 1-4 festgestellt werden. Eigene Angaben bzw. Kriterien konnten auch in diesem Fall gemacht werden. Diese Frage wurde den bilingualen Lehrern nicht gestellt, da anzunehmen ist, dass sich die genannten Kriterien auch auf den bilingualen Geschichtsunterricht übertragen lassen. Da es sich hierbei jedoch nur um eine Annahme handelte, wurde den bilingualen Lehrern selbstverständlich auch die Möglichkeit gegeben, Angaben über die Kriterien zu machen, die ihnen bei der Bewertung der mündlichen Leistung wichtig sind. Wie viele mündliche Noten die Lehrer pro Halbjahr machen, sollte auch überprüft werden. Da sich diese Frage schnell beantworten lässt, wurde sie offen formuliert.

### **Unterrichtsgestaltung**

Auch die Unterrichtsgestaltung spielt bei der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung eine nicht zu unterschätzende Rolle. Offene Unterrichtsformen wie Rollenspiele, Gruppenarbeiten oder Präsentationen finden im Zuge eigenverantwortlichen Lernens immer mehr Anwendung und sollten ebenfalls zur Leistungsermittlung und -bewertung herangezogen werden. Wichtig ist es, sich vorab Gedanken über die Aufgabenstellung und die anschließende Bewertung zu machen, da auch bei Gruppenarbeiten die Leistungen des Einzelnen klar abgrenzbar und damit bewertbar sein müssen. Wie oft diese neuen



Lernformen, mit deren Hilfe sich vor allem bestimmte Schlüsselkompetenzen, wie Eigeninitiative oder Teamfähigkeit feststellen lassen, angewendet werden, sollte ebenfalls überprüft werden. Ob eine Bewertung vorgenommen wird und falls ja, nach welchen Kriterien diese Bewertung erfolgt, wurde ebenfalls erfragt. Die bilingualen Lehrer sollten im Hinblick auf diesen Aspekt zu folgender Aussage Stellung nehmen:

*Aufgrund der sprachlichen Barriere ist der bilinguale Unterricht eher lehrerzentriert als schülerorientiert.*

stimme ich voll zu                      1   2   3   4   5   6    stimme ich gar nicht zu  
              

Die Zustimmung bzw. Ablehnung lässt Rückschlüsse auf die Verwendung von Gruppenarbeiten etc. zu. Bezüglich der Bewertung sollten sie wiederum nur angeben, ob sie im bilingualen Unterricht anders bewerten, und falls ja wie.

### **Alternative Leistungsbeurteilung**

Die eigenen Fähigkeiten und Leistungen einschätzen zu können, spielt im Kontext eines zeitgemäßen Leistungsverständnisses eine zunehmend wichtige Rolle. Geeignete Verfahren hierzu sind zum Beispiel das Portfolio oder sogenannte Lerntagebücher, die bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit vorgestellt wurden. Ob die befragten Lehrer diese Verfahren anwenden oder nicht, sollte aus diesem Grund festgestellt werden. Die Frage wurde geschlossen formuliert und alles Zutreffende konnte angekreuzt werden. Zudem bestand die Möglichkeit andere Verfahren bzw. Methoden anzugeben. Die bilingualen Lehrer sollten nur angeben, ob sie alternative Formen der Leistungsbeurteilung wie ein Portfolio/Lerntagebuch verwenden oder nicht.

## 7.2.2 Unterschiedliche Fragen

*Wie lange unterrichten Sie schon Geschichte bilingual?*

- ich unterrichte seit \_\_\_\_\_ Geschichte bilingual
- ich habe \_\_\_\_\_ Geschichte bilingual unterrichtet
- ich habe nur eine Fortbildung besucht
- ich habe nur einzelne Module bilingual unterrichtet
- Andere
- Antwort: \_\_\_\_\_

Diese Frage ist im Bezug auf die Leistungsfeststellung und -bewertung sehr wichtig. Es liegt auf der Hand, dass jemand, der bereits seit vielen Jahren bilingual unterrichtet, deutlich mehr Erfahrung aufweisen kann als jemand, der dies erst seit kurzer Zeit tut. In diesem Zusammenhang spielt natürlich auch die Form des Unterrichts eine Rolle. Findet der bilinguale Unterricht in Form von Modulen statt oder wird er durchgängig erteilt? Ob und wenn ja welche Auswirkungen die unterschiedlichen Erfahrungen und die Form des Unterrichts auf die Praxis der Leistungsfeststellung und -bewertung hat, gilt es zu überprüfen.

### **Konzeption von Klassenarbeiten**

Erstellen die Lehrer ihre Klassenarbeiten auf Deutsch, auf Englisch oder in beiden Sprachen? Um dies herauszufinden, wurde ihnen folgende Frage gestellt:

*Konzipieren Sie ihre Klassenarbeiten/schriftlichen Wiederholungsarbeiten auf Deutsch oder auf Englisch?*

Bitte kreuzen Sie alles an, was zutrifft

- auf Deutsch
- auf Englisch

Bei dieser Frage handelt es sich um eine geschlossene Frage mit Mehrfachauswahl bei der Beantwortung. Dabei wurden die bilingualen Lehrer gebeten, alles Zutreffende anzukreuzen. Um Hinweise zu erhalten, warum die Lehrer ihre Klassenarbeiten/schriftlichen Wiederholungsarbeiten so konzipieren, wurden sie gebeten ihre Antwort zu begründen. Diese Frage wurde offen formuliert, da hier prinzipiell jede Antwort möglich ist. In diesem Zusammenhang sollten die bilingualen Lehrer auch angeben, wie die Antworten der Schüler aussehen. Antworten sie überwiegend auf Englisch oder auf Deutsch? Die Möglichkeit einer individuellen Antwort war ebenfalls gegeben.

### **Umgang mit Fehlern**

Auch zum Umgang mit sprachlichen Fehlern wurden die Lehrer befragt. Folgende Frage wurde ihnen hierzu gestellt:

*Wie gehen Sie mit sprachlichen Fehlern in Klassenarbeiten um?*

- ich streiche sprachliche Fehler an und verbessere sie am Rand
- ich streiche sprachliche Fehler nicht an
- ich streiche sie nur an, verbessere sie aber nicht
- Anderer Umgang: \_\_\_\_\_

Bei dieser Frage handelt es sich um eine geschlossene Frage mit Mehrfachauswahl bei der Beantwortung. Auch hier wurde den Lehrern die Möglichkeit zur Formulierung einer eigenen Antwort gegeben. Vollmer konstatiert, dass es im Umgang mit sprachlichen Fehlern große Unterschiede gibt. Manche Lehrer streichen sprachliche Fehler an, andere wiederum tun dies nicht.<sup>147</sup> Ziel dieser Frage ist es demnach herauszufinden, ob diesbezüglich wirklich die gesamte Bandbreite von Verhaltensweisen vorliegt.

### **Mündliche Leistung**

Im Bezug auf die Ermittlung der mündlichen Leistung sollten die Befragten nur angeben, ob und wenn ja, welche Unterschiede sie im bilingualen

---

<sup>147</sup> Vgl.: Vollmer (2001), S.226.

Geschichtsunterricht machen. Wie bereits erläutert, konnten sie außerdem noch eigene Angaben machen. Darüber hinaus sollten sie auf einer Skala von 1-6 angeben, wie viel die Verwendung der Zielsprache sowie die Verwendung von Fachterminologie zur mündlichen Note zählt. Zählt die Verwendung der Zielsprache ebenfalls zur mündlichen Note, so ist dies ein Indiz, dass nicht nur inhaltliche, sondern auch sprachliche Leistungen, wenn auch indirekt, in die Bewertung mit einfließen.

Um zu überprüfen, ob die Lehrer mit der jetzigen Situation zufrieden sind oder ob sie sich klare Kriterien zur Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung wünschen würden, sollten sie folgenden Satz vervollständigen:

*Einheitliche und verbindliche Kriterien zur Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im bilingualen Geschichtsunterricht ...*

- sollten von der Schulleitung festgelegt werden
- sollten von der Fachkonferenz festgelegt werden
- sollten vom Ministerium festgelegt werden
- sollten nicht festgelegt werden.
- Jeder Lehrer sollte seine individuellen Kriterien festlegen können
- Andere
- Antwort: \_\_\_\_\_

Zum Schluss des Fragebogens wurde den Lehrern die Möglichkeit gegeben, ihre Wünsche für die Zukunft des bilingualen Unterrichts, auch im Hinblick auf die Leistungsbewertung, zu äußern. Auch andere Anmerkungen, egal welcher Art, konnten gemacht werden. Beide Fragen wurden offen formuliert und sollten zeigen, dass die Befragten in ihren Wünschen und Vorschlägen ernst genommen werden.

## **8. Mögliche Beantwortungsfehler**

Willentliche Beantwortungsfehler sollen an dieser Stelle ausgeklammert werden, da gegen gezielte Falschantworten kaum etwas zu machen ist. Dennoch gibt es einige Fehlerquellen bei der Beantwortung von Fragen, die bewusst

wahrgenommen werden müssen, um diese bei der Auswertung berücksichtigen zu können.<sup>148</sup>

- **Jasagetendenz:** Beinahe unabhängig vom Inhalt der Frage tendieren Befragte bei einer Frage die mit „ja“ oder „nein“ zu beantworten ist zu „ja“. Eine einheitliche psychologische Erklärung gibt es allerdings bislang nicht. Eine vage Fragestellung begünstigt diese Tendenz.<sup>149</sup>
- **Soziale Erwünschtheit:** Fragen werden häufig danach beantwortet, wie es von den Personen der für den Befragten wichtigen Bezugsgruppe als wünschenswert angesehen wird. Unklar ist, ob soziale Erwünschtheit ein Persönlichkeitszug ist, dann wäre es von Person zu Person verschieden, oder ob es sich dabei um eine natürliche Schutzmaßnahme handelt, Auskunft über Fragen zu geben, die der Bewertung der Bezugsgruppe unterliegen könnte. Da diese Fehlerquelle kaum reduziert werden kann, muss sie bei der Interpretation der Ergebnisse unbedingt berücksichtigt werden.<sup>150</sup>
- **Zentraltendenz:** Bei Fragen, die mit einer Einstufung beantwortet werden sollen, tendieren Befragte oft dazu die Mitte zu wählen und Extreme zu vermeiden. Damit die Mitte nicht gewählt werden kann, sollte eine gerade Zahl an Antwortstufen angeboten werden.<sup>151</sup>
- **Halo-Effekt:** Jede Frage kann die nachfolgenden Fragen so beeinflussen, dass sich die Folgeantworten der Befragten entweder an der vorhergehenden Frage orientieren oder an der bereits gegebenen Antwort.<sup>152</sup>

---

<sup>148</sup> Vgl.: Berg, (1980), S.27.

<sup>149</sup> Vgl.: ebenda, S.28.

<sup>150</sup> Vgl.: ebenda, S.28.

<sup>151</sup> Vgl.: ebenda, S.28.

<sup>152</sup> Vgl.: Schnell/Hill/Esser (2008), S.342.

## **9. Datenauswertung**

### **9.1 Hinweise**

Insgesamt wurden 27 Fragebögen an bilingual unterrichtende Realschullehrer verschickt. Die Rücklaufquote lag bei 78%. Ein sehr gutes Ergebnis, auch angesichts der Länge des Fragebogens. Allerdings wurden drei Fragebögen nicht mit in die Auswertung aufgenommen. Sie waren zu wenig aussagekräftig, da viele Fragen nicht beantwortet wurden. An die Kontrollgruppe wurden insgesamt 8 Fragebögen verschickt. Hier lag die Rücklaufquote bei 100% und alle Fragebögen wurden auch in die Auswertung mit aufgenommen. Alle Befragten, die Kontrollgruppe nicht mit eingeschlossen, gaben an Geschichte und bis auf eine Lehrkraft, auch Englisch studiert zu haben. Die Voraussetzungen um bilingualen Geschichtsunterricht erteilen zu können, waren demnach bei 94% der Befragten gegeben.

Sechs der befragten Lehrer gaben an, bilingualen Geschichtsunterricht durchgängig zu erteilen. Im Durchschnitt tun sie dies seit fünf Jahren. Zwei andere Lehrer antworteten, dass sie zur Zeit Geschichte nicht bilingual unterrichten würden, dies aber ein Jahr bzw. fünf Jahre lang getan hätten. Die restlichen Untersuchungsteilnehmer gaben an, bilingualen Geschichtsunterricht in Form von Modulen zu unterrichten. Drei von ihnen tun dies seit drei Jahren und eine Lehrkraft gab an, dies eineinhalb Jahre im Referendariat getan zu haben. Die anderen machten diesbezüglich leider keine Angabe. Ein Grund dafür könnten die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten sein. Diese waren eventuell nicht eindeutig genug formuliert. Vereinzelt kam es auch bei anderen Fragen zu unerwarteten Beantwortungsfehlern. Teilweise wurde mehrfach angekreuzt, obwohl dies nicht erwünscht war. Es wurden aber alle angekreuzten Ergebnisse mit in die Auswertung aufgenommen, da sich trotz dieses Fehlers Tendenzen feststellen lassen konnten.

In diesem Zusammenhang sei auch darauf hingewiesen, dass diese Untersuchung keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt. Dazu ist die Zahl an Untersuchungsteilnehmern zu klein. Dennoch lassen sich Tendenzen und

Rückschlüsse auf die Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im bilingualen Geschichtsunterricht an der Realschule in Baden-Württemberg ableiten.

## **9.2 Vorgehensweise**

Im Folgenden werden die beiden Fragebögen ausgewertet. Die erhobenen Daten im bilingualen Unterricht werden dabei im direkten Vergleich mit der Vorgehensweise im regulären Geschichtsunterricht betrachtet. Die Ergebnisse der Kontrollgruppe werden nur herangezogen, falls sich signifikante Unterschiede feststellen lassen. Gearbeitet wurde mit dem Programm GrafStat.

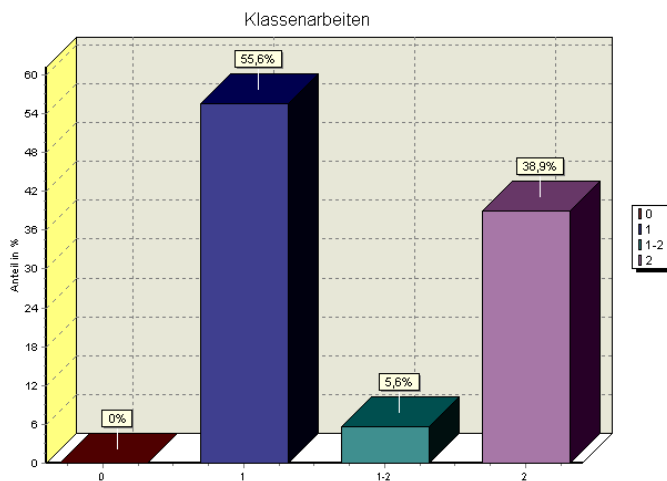
Aufgrund der hohen Anzahl an Fragen wird jedoch darauf verzichtet, jede Frage einzeln auszuwerten. Sie werden deshalb unter folgenden Gesichtspunkten zusammengefasst und ausgewertet:

- Formen der schriftlichen Leistungsfeststellung
- Konzeption von Klassenarbeiten
- Ermittlung und Bewertung von mündlichen Leistungen
- Gewichtung von mündlichen und schriftlichen Leistungen
- Absprachen
- Umgang mit sprachlichen Fehlern und ihre Bewertung
- Unterrichtsgestaltung
- Alternative Leistungsbeurteilung
- Sonstiges
- Abschließende Fragen

Offene Fragen wurden dabei in Kategorien zusammengefasst. Bei geschlossenen Fragen, die den Lehrern zusätzliche Angaben ermöglichten, wurden die Antworten ebenfalls in Kategorien zusammengefasst und in die Auswertung mit aufgenommen.

## 9.2.1 Formen der schriftlichen Leistungsfeststellung

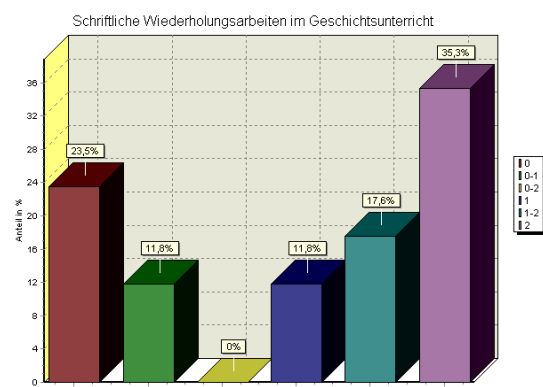
Der erste Fragenblock bezieht sich auf die verschiedenen Formen bzw. Möglichkeiten der schriftlichen Leistungsfeststellung. Dabei sollten die Befragten zunächst angeben, wie viele Klassenarbeiten und wie viele schriftliche Wiederholungsarbeiten sie pro Halbjahr schreiben lassen. Bezüglich der Klassenarbeiten machten die Lehrer folgende Angaben:



Diese Frage wurde von allen 18 Lehrern beantwortet. Eindeutig zu erkennen ist, dass zur Feststellung der schriftlichen Leistung jeder der Befragten auf Klassenarbeiten zurückgreift. 56% lassen eine Klassenarbeit pro Halbjahr schreiben, 40% sogar zwei. Unterschiede zum regulären

Geschichtsunterricht ließen sich dabei nur vereinzelt feststellen. Lediglich zwei der Lehrkräfte gaben an, die Anzahl ihrer Klassenarbeiten im bilingualen Unterricht zu erhöhen bzw. zu verringern. Die überwiegende Mehrheit der Befragten differenziert hier jedoch nicht.

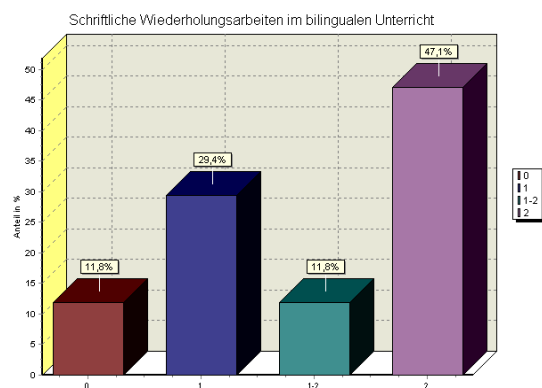
Angesichts der Tatsache, dass Klassenarbeiten im Fach Geschichte bis dato nicht vorgeschrieben sind, wurde auch nach den Gründen gefragt, warum die Lehrkräfte zu dieser Form der schriftlichen Leistungsfeststellung greifen. 17 Lehrer antworteten auf diese Frage. Jeweils 24% gaben die Rückmeldung über den Leistungsstand der Schüler sowie die Wiederholung und Festigung des Stoffes als Grund an. Darüber hinaus antworteten die Lehrkräfte, dass es schwer sei, nur aufgrund mündlicher Leistungen Noten zu machen, mündlich schwächere Schüler so keine Benachteiligung erfahren würden und dass Klassenarbeiten zu den objektivsten





Formen der Leistungsfeststellung zählen würden. 12% nannten den Beschluss der Fachkonferenz als Grund. 94% der Befragten führten dieselben Gründe auch für den bilingualen Geschichtsunterricht an. Nur eine Lehrkraft nannte hier einen anderen Grund. Sie gab an, dass die Schüler in einer Klassenarbeit mehr Zeit zum Nachdenken hätten und ihre Fehler verbessern könnten.

Im Bezug auf die Anzahl der schriftlichen Wiederholungsarbeiten ergab sich folgendes Bild:



Geantwortet haben hier 17 Lehrer. 88% gaben an, dass sie diese Form der schriftlichen Leistungsüberprüfung im bilingualen Unterricht anwenden. Fast die Hälfte davon schreiben zwei schriftliche Wiederholungsarbeiten pro Halbjahr. Lediglich 12%, genauer gesagt zwei Lehrer, verwenden diese Form der

Leistungsfeststellung überhaupt nicht. Unterschiede im Bezug darauf, ob die Lehrer modulartig oder durchgängig unterrichten bzw. unterrichtet haben, ließen sich dabei nicht feststellen. Wie in der rechten Grafik erkennbar, greifen über die Hälfte der befragten Lehrer im regulären Geschichtsunterricht ebenfalls auf diese Form zurück. Ein wirklich signifikanter Unterschied in der Anwendung lässt sich also nicht feststellen. Dennoch verdeutlichen die Grafiken, dass schriftliche Wiederholungsarbeiten tendenziell eher im bilingualen als im regulären Geschichtsunterricht Anwendung finden.

Darüber hinaus sollten die Befragten angeben, wie oft sie auch andere Verfahren zur schriftlichen Leistungsfeststellung heranziehen. Zur Auswahl standen dabei schriftliche Hausaufgaben, das Geschichtsheft sowie Protokolle. Die Möglichkeit andere Formen zu ergänzen, bestand ebenfalls. Dabei machten die Befragten folgende Angaben:

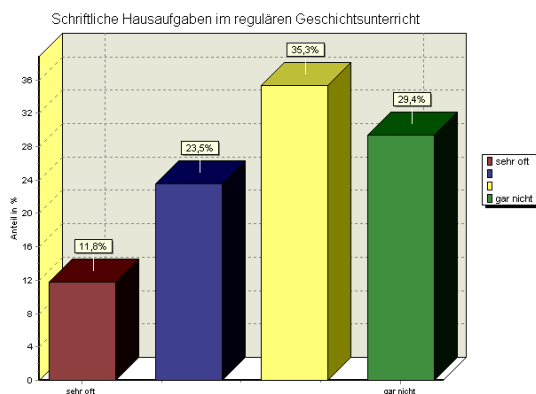
## Geschichtsheft

17 Lehrer antworteten auf diese Frage. 50% gaben an, das Geschichtsheft oft zur Leistungsfeststellung heranzuziehen, 22% tun dies sogar sehr oft. Knapp 17% verwenden es gar nicht. Im Vergleich dazu gaben 35% der Befragten an, es im regulären Geschichtsunterricht oft zu verwenden, 18% tun dies sehr oft. Jeweils 24% antworteten jedoch, es eher nicht bzw. gar nicht zu verwenden.

## Hausaufgaben

Die Frage wurde von 16 Lehrern beantwortet. 50% ziehen die Hausaufgaben oft heran, fast 13% sogar sehr oft. Demgegenüber gaben jeweils knapp 19% der Befragten an, Hausaufgaben eher nicht bzw. gar nicht zur schriftlichen Leistungsermittlung heranzuziehen.

Folgendes Bild ergab sich im regulären Geschichtsunterricht:

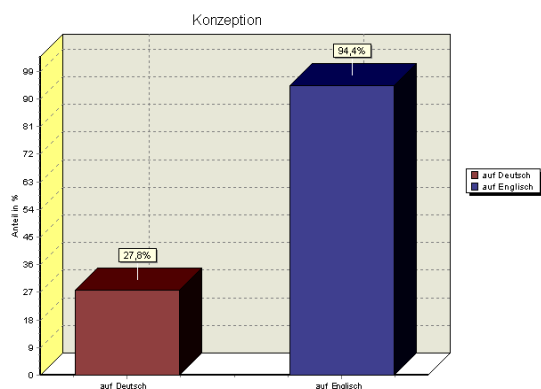


Hier antworteten 17 der befragten Lehrer. 24% von ihnen verwenden das Geschichtsheft oft zur schriftlichen Leistungsermittlung, jedoch 35% eher nicht und knapp 30% überhaupt nicht.

Protokolle, obwohl vielfach in der Geschichtsdidaktik erwähnt, finden in der Praxis so gut wie keine Anwendung. Zwar machten viele Lehrer diesbezüglich keine Angaben, doch die übrigen gaben fast alle an, dieses Verfahren überhaupt nicht anzuwenden - weder im regulären noch im bilingualen Geschichtsunterricht. Überraschenderweise gab eine Lehrkraft an, im regulären Unterricht überhaupt keine Protokolle anfertigen zu lassen, im bilingualen Unterricht hingegen sehr oft. Hier wäre es nicht nur interessant gewesen, den Grund dafür zu erfahren, sondern auch, in welcher Sprache die Protokolle angefertigt werden sollen.

Zusätzliche Angaben machten die Befragten nur vereinzelt. Eine Lehrkraft gab an, ihre Schüler einen Geschichtsordner im Sinne eines Portfolios führen zu lassen. Diesen würde sie sehr oft zur Leistungsfeststellung heranziehen. Kleinere

Präsentationen sowie die Durchführung einer IT-Recherche wurden ebenfalls genannt.



## 9.2.2 Konzeption von Klassenarbeiten

Auf die Frage, ob sie ihre Klassenarbeiten auf Deutsch oder auf Englisch erstellen, antworteten 18 Lehrer. Dabei konnten beide Antwortmöglichkeiten angekreuzt werden. Wie die nebenstehende Grafik verdeutlicht, konzipieren fast alle Lehrer ihre Klassenarbeiten auf Englisch. Lediglich eine Lehrkraft gab an, Klassenarbeiten nur auf Deutsch zu erstellen. Vier Lehrer gaben an, Klassenarbeiten sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch zu verfassen.

Die Lehrer, die ihre Klassenarbeiten sowohl auf Englisch als auch auf Deutsch erstellen, führten als Begründung an, dass bilingualer Unterricht ein Unterricht in zwei Sprachen sei – also auf Deutsch und auf Englisch. Die Konzeption richte sich danach, ob eine Unterrichtseinheit auf Deutsch oder auf Englisch behandelt wurde. Die Lehrkraft, die angab, ihre Klassenarbeiten ausschließlich auf Deutsch zu erstellen, nannte als Begründung, dass die Klassenarbeit das Sachfachwissen abprüfe. Dieses dürfe nicht an die sprachliche Leistung gekoppelt sein.

Die Mehrheit der Lehrer, die angaben, ihre Klassenarbeiten nur auf Englisch zu erstellen, nannten als Gründe hierfür das konsequente Einhalten der Arbeitssprache, sowie dass dies dem Prinzip des bilingualen Unterrichts entsprechen würde. Eine Lehrkraft antwortete, dass dies sprachfördernd sei, eine andere, dass es ihr leichter fallen würde, die Klassenarbeiten auf Englisch zu konzipieren.

Bezüglich der Aufgabenstellung wurde u. a. erhoben, wie oft die Befragten den verschiedenen Lernzielebenen entsprechende Aufgaben stellen. Folgendes konnte dabei, im Vergleich zum regulären Geschichtsunterricht, festgestellt werden:

- **Transferaufgaben:** 53% gaben an, Aufgaben dieser Art oft zu stellen. 35% tun dies eher selten bis gar nicht. Unterschiede zum regulären Geschichtsunterricht ließen sich dabei nicht feststellen. Auch die Kontrollgruppe machte diesbezüglich keine abweichenden Angaben.
- **Gelernte Sachverhalte wiedergeben:** 94% gaben an, sehr oft bis oft solche Aufgaben zu stellen. 83% gaben dies auch im regulären Geschichtsunterricht an. Tendenziell werden also Aufgaben dieser Art ein wenig häufiger im bilingualen Unterricht gestellt. Ein wirklich signifikanter Unterschied konnte allerdings nicht festgestellt werden.
- **Problembезogenes Denken:** 50% antworteten, solche Aufgaben sehr oft bis oft zu stellen. 50% hingegen tun dies eher selten. Im regulären Geschichtsunterricht stellen 61% sehr oft bis oft solche Aufgaben, 39% eher selten. Einige Lehrer differenzieren hier zwischen den beiden Unterrichtsformen und stellen, obwohl sie es im regulären Unterricht oft tun, im bilingualen eher selten solche Aufgaben. Die überwiegende Mehrheit scheint aber keine Unterschiede zu machen.
- **Sachverhalte verarbeiten und ordnen:** Hier lassen sich keine Unterschiede feststellen. Knapp über 70% stellen Aufgaben dieser Art sowohl im bilingualen als auch im regulären Geschichtsunterricht. Knapp 30% eher selten. Interessant ist allerdings das Ergebnis der Kontrollgruppe. 75% von ihnen gaben an, solche Aufgaben eher selten zu stellen.
- **Anwendung von Methoden und Arbeitstechniken:** Auch hier ließen sich nur minimale Unterschiede feststellen. Tendenziell stellen die Lehrer Aufgaben, bei denen die Schüler z. B. eine Karikatur beschreiben sollen, ein wenig häufiger im regulären als im bilingualen Geschichtsunterricht.

### 9.2.3 Ermittlung und Bewertung von mündlichen Leistungen

Sowohl im bilingualen als auch im Geschichtsunterricht machen die Befragten Lehrer mindestens zwei mündliche Noten pro Halbjahr. 44% gaben an, im bilingualen Unterricht sogar 3-5 mündliche Noten zu machen. Doch auf welche Weise ermitteln die Lehrer die mündliche Note eines Schülers?

Ermittlung der mündlichen Leistung

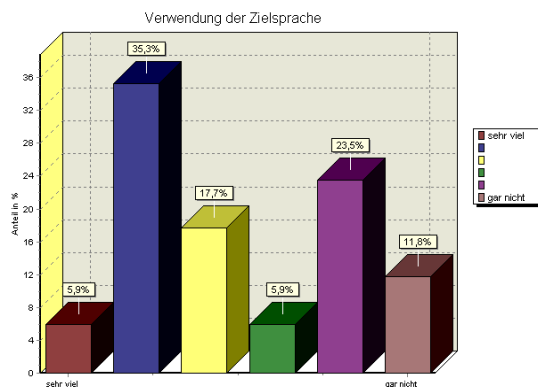
Merkmal	sehr oft	2	3	gar nicht	Summe
Kleinere mündliche Prüfungen	23,5%	52,9%	23,5%	0,0%	100,0%
Wiederholungsgespräche	44,4%	33,3%	22,2%	0,0%	100,0%
Beobachtung während der Stunde	27,8%	50,0%	22,2%	0,0%	100,0%
Beobachtung über Zeitraum	37,5%	18,8%	43,8%	0,0%	100,0%
Referate	21,4%	55,7%	42,9%	0,0%	100,0%
0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Wie die nebenstehende Grafik verdeutlicht, erfolgt die Ermittlung der mündlichen Leistung eines Schülers auf vielfältige Weise. Keiner der Befragten verwendet ausschließlich eine Methode. Auch wenn nicht immer alle Befragtenangaben, wie oft sie zu welcher Methode greifen, lassen sich dennoch

Tendenzen feststellen. Über die Hälfte der Befragten, knapp 53%, greifen oft zu kleineren mündlichen Prüfungen, z. B. in Form von Abfragen der Hausaufgaben. Von der Möglichkeit, Schüler während des Unterrichts zu beobachten, machen ebenfalls 50% oft Gebrauch. Sehr oft führen die Lehrer auch Wiederholungsgespräche zu Anfang des Unterrichts durch. 44% gaben an, die mündliche Leistung u. a. so zu ermitteln. Sehr oft beobachten 38% der Befragten die Schüler über einen bestimmten Zeitraum hinweg. 44% machen von dieser Möglichkeit eher keinen Gebrauch. Auch Referate werden von 43% der Lehrer eher nicht zur Ermittlung der mündlichen Leistung herangezogen.

Einige Lehrer nannten zusätzliche Methoden. Dabei gaben sie an, auch Präsentationen und Zusatzaufgaben zur Ermittlung der mündlichen Leistungen heranzuziehen. Eine Lehrkraft antwortete auch, dass sie sehr oft darauf achten würde, inwieweit die Schüler bestimmte Kompetenzen erfüllen. Um eine wirkliche Methode handelt es sich dabei allerdings nicht, vielmehr um ein Kriterium, das zur Bewertung der mündlichen Leistung herangezogen werden kann bzw. sollte. Eine Differenzierung zwischen dem regulären und dem bilingualen Geschichtsunterricht nehmen die Lehrer so gut wie nicht vor. Knapp 67% gaben an, diesbezüglich keine Unterschiede im bilingualen Unterricht zu machen. 33% antworteten zwar, dass sie dies tun würden, nannten aber keine anderen Methoden, sondern eher Kriterien. Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang vor allem die Antworten zweier Lehrkräfte, die beide angaben, dass sie Leistungen in der Fremdsprache höher einstufen bzw. entsprechend honorieren würden. Diese Antworten weisen darauf hin, dass nicht nur fachliche, sondern auch sprachliche Leistungen in die Bewertung mit einfließen. Wie handhaben dies die anderen Befragten? Zählt bei ihnen ebenfalls die Verwendung der Zielsprache zur

mündlichen Note und wenn ja wie viel? Eine Antwort darauf liefert die folgende Grafik:



17 Lehrer antworteten auf diese Frage. Auf einer Skala von 1-6 gaben sie an, wie viel bei ihnen die Verwendung der Zielsprache zur mündlichen Note zählt. Erstaunlicherweise gaben nur 12% der Lehrkräfte an, dass die Verwendung der Zielsprache überhaupt nicht zur mündlichen Note zählen würde. Für sie

zählt damit ausschließlich die fachliche Leistung. Zwar spielt bei knapp 30% die sprachliche Leistung eine eher untergeordnete Rolle und zählt dementsprechend auch nicht viel, aber dennoch fließt sie irgendwie mit in die Bewertung ein. Ausschließen konnten oder wollten diese Lehrer das nicht. Für 35% zählt die Verwendung der Zielsprache viel, für eine Lehrkraft sogar sehr viel. Insgesamt gesehen zählt die Verwendung der Zielsprache für ca. 88% der Lehrer mal mehr, mal weniger, aber dennoch in irgendeiner Weise zur mündlichen Note.

Wie die erhobenen Daten zeigen, zählt zur mündlichen Note auch die Verwendung von Fachterminologie. Ein Drittel der Befragten gab an, dass eine adäquate Anwendung der Fachsprache sehr viel zur mündlichen Note zählen würde. Für 44% zählt die Verwendung viel. Keiner der Lehrer gab an, dass die Fachsprache im bilingualen Unterricht nicht zur mündlichen Note zählen würde. Dieses Kriterium ist den Befragten auch im regulären Geschichtsunterricht sehr wichtig. Über 70% messen der Verwendung von Fachterminologie bei der Beurteilung der mündlichen Leistung einen hohen Stellenwert bei. Folgende andere Kriterien sind den befragten Lehrern ebenfalls wichtig:

- Aktive Teilnahme am Unterricht
- Selbstständige Erklärung, Bearbeitung und Ordnung von Sachverhalten
- Transfer
- Zu einem selbstständigen Urteil gelangen

- Reaktion und Umgang mit Mitschülern

Es ist anzunehmen, dass diese Kriterien mehr oder weniger auch im bilingualen Geschichtsunterricht zur Bewertung der mündlichen Leistung herangezogen werden. Explizit danach gefragt wurde allerdings nicht. Ein Indiz dafür ist jedoch die Non-Response-Rate auf die Frage, welche anderen Kriterien den Lehrern bei der Bewertung von mündlichen Leistungen wichtig sind. Diese betrug knapp 39%. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass diese Befragten ausschließlich die Verwendung der Zielsprache und der Fachterminologie bei der Bewertung berücksichtigen, wird angenommen, dass ihnen die genannten Kriterien auch im bilingualen Unterricht wichtig sind. Vermutlich ziehen die anderen Lehrer diese Kriterien ebenfalls zur Bewertung heran. Speziell auf den bilingualen Geschichtsunterricht bezogen, nannten einige Lehrer aber auch noch folgende Kriterien:

- Durchhaltevermögen
- Vollständige Sätze
- Eigeninitiative
- Aussprache
- Adäquate Anwendung der Fremdsprache
- Verständlicher Inhalt

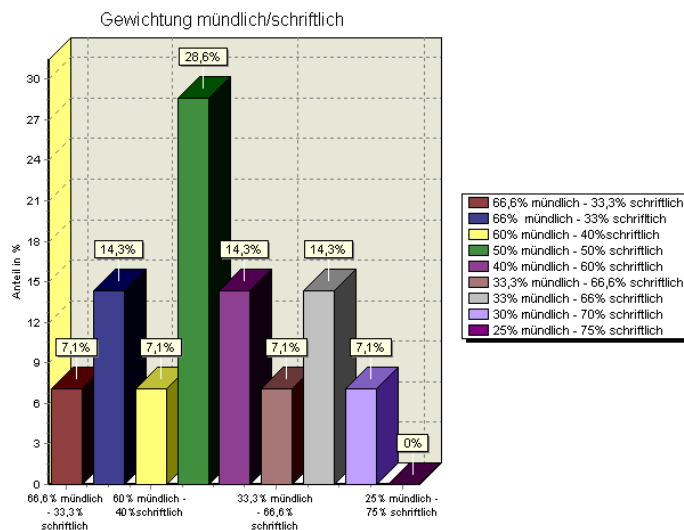
Dass die Verwendung der Zielsprache durchaus in die Bewertung der mündlichen Leistung mit einfließt, kommt auch hier wieder zum Ausdruck. Allgemein konnte im Bezug auf die Bewertung sprachlicher Leistungen nicht nur im mündlichen, sondern auch im schriftlichen Bereich folgendes festgestellt werden:

- 83% der Befragten gaben an, dass es durchaus schwierig sei, die fachliche Leistung eines Schülers zu beurteilen, wenn seine Beteiligung im Unterricht an mangelnder Sprachkompetenz scheitert. 17% sehen darin nicht so ein großes Problem.
- 39% der Lehrer sprechen sich ganz klar dagegen aus, dass inhaltlich richtige und auf Englisch formulierte Antworten in einer Klassenarbeit

besser bewertet werden sollten als gleiche Antworten auf Deutsch. 22% tendieren ebenfalls eher dagegen. Allerdings würden dies 34% der Lehrer durchaus befürworten.

- 56% sind der Meinung, dass sprachliche Leistungen sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich bei der Leistungsbewertung keine Berücksichtigung finden sollten. 28% der Lehrer hingegen plädieren dafür. Auch wenn sich 56% ganz klar dagegen aussprechen, so fließen auch bei ihnen, wenn auch vielleicht nur indirekt, sprachliche Leistungen mit in die Bewertung ein. Dies konnte anhand der erhobenen Daten deutlich gezeigt werden.

### 9.2.4 Gewichtung mündlicher und schriftlicher Leistungen



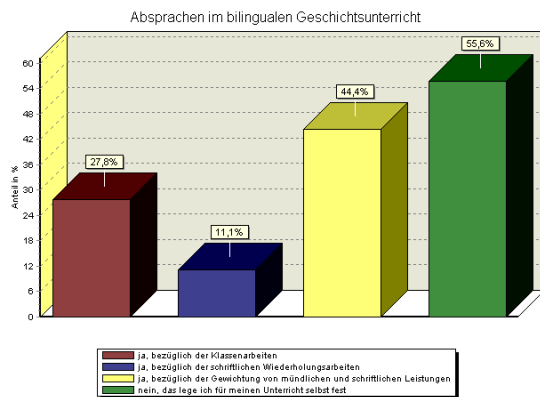
Auf die Frage, wie sie schriftliche und mündliche Leistungen gewichten, haben 18 Lehrer geantwortet. 29%, in diesem Fall die Mehrheit, gaben an, dass mündliche und schriftliche Leistungen genau gleich viel zur Gesamtnote zählen. Wie die Grafik aber auch deutlich

zeigt, handhaben dies die Lehrer sehr unterschiedlich. Generell lässt sich feststellen, dass über die Hälfte, nämlich 57% der Befragten, der mündlichen Leistung einen höheren Stellenwert beimessen. 42% der schriftlichen Leistung. Eine Differenzierung zwischen dem regulären und dem bilingualen Geschichtsunterricht wird nur vereinzelt vorgenommen. Nur zwei Lehrer nehmen hier eine andere Gewichtung vor.



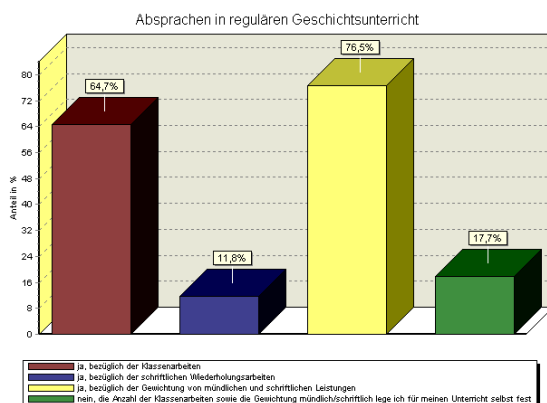
## 9.2.5 Absprachen

Es wurde ebenfalls erhoben, ob es bezüglich der Anzahl an Klassenarbeiten, schriftlichen Wiederholungsarbeiten und der Gewichtung von mündlichen und schriftlichen Leistungen Absprachen gab oder nicht.



Die Anzahl an Klassenarbeiten legen die Befragten im bilingualen Geschichtsunterricht überwiegend selbst fest. Nur knapp 28% gaben an, dass es diesbezüglich Absprachen gab. Nicht anders sieht es bei schriftlichen Wiederholungsarbeiten aus. Lediglich 11% führen die Anzahl dieser Arbeiten

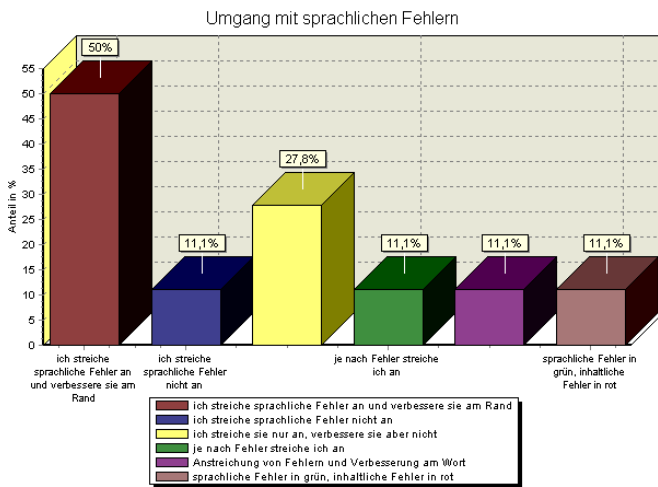
auf Absprachen zurück. Bezüglich der Gewichtung von mündlichen und schriftlichen Leistungen gaben immerhin 44% an, dass es diesbezüglich Absprachen gab. Über die Hälfte der Befragten, knapp 56%, gaben jedoch an, dass sie sowohl die Anzahl der schriftlichen Arbeiten als auch die Gewichtung von mündlichen und schriftlichen Leistungen selbst festlegen. Demgegenüber ergab sich folgendes Bild im regulären Geschichtsunterricht:



17 Lehrer antworteten auf diese Frage. 65% von ihnen gaben an, die Anzahl der Klassenarbeiten abzusprechen. Die Anzahl an schriftlichen Wiederholungsarbeiten hingegen wird kaum abgesprochen. Anders sieht es mit der Gewichtung von mündlichen und schriftlichen Leistungen aus. 77%

der Lehrer gaben an, dass diesbezüglich Absprachen getroffen wurden. Nur 18% antworteten, dass sie sowohl die Anzahl an schriftlichen Arbeiten als auch die Gewichtung von mündlichen und schriftlichen Leistungen selbst festlegen.

## 9.2.6 Umgang und Bewertung sprachlicher Fehler



Den Lehrern wurde die Frage gestellt, wie sie mit sprachlichen Fehlern in Klassenarbeiten umgehen. 18 Lehrer beantworteten diese Frage. Wie aus der nebenstehenden Grafik hervorgeht, streichen 50% sprachliche Fehler an und verbessern sie am Rand. Knapp 28% streichen nur sie an,

verbessern sie aber nicht. 11% streichen sie überhaupt nicht an. Einige Lehrer beschrieben einen anderen Umgang. So betonten zwei, dass sie Fehler sehr wohl anstreichen und am Rand verbessern würden, aber dabei unterschiedliche Farben anwenden. Sprachliche Fehler würden sie in grün und inhaltliche in rot anstreichen. Dies entspricht auch dem in der Literatur empfohlenen Umgang. Zwei andere Lehrkräfte gaben an, sprachliche Fehler nicht am Rand, sondern am Wort zu verbessern. Dass es dabei auf den Fehler ankommen würde, gaben ebenfalls zwei der Befragten an.

Welche sprachlichen Fehler die Befragten in Klassenarbeiten bewerten bzw. welche nicht, wurde ebenfalls erhoben. 18 Lehrer machten diesbezüglich Angaben. Nur im Bezug auf die Bewertung von pragmatischen Fehlern machte eine Lehrkraft keine Angabe.

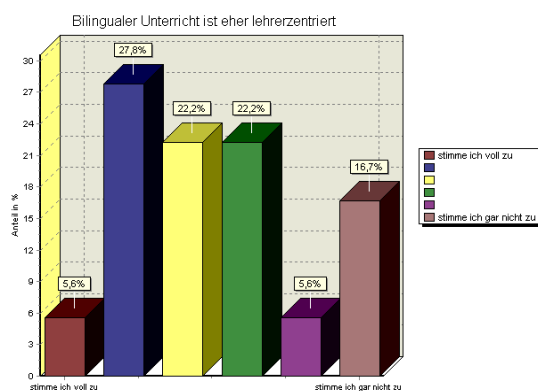
Bewertung sprachlicher Fehler

Merkmale	ja	nein	Summe
Fachbegriffe	100,0%	0,0%	100,0%
Ausdrücken von Kausalitäten	44,4%	55,6%	100,0%
Fehler der Grammatik, Orthographie und Syntax	5,6%	94,4%	100,0%
Pragmatische Fehler	29,4%	70,6%	100,0%
Beeinträchtigung der Verständlichkeit	88,9%	11,1%	100,0%
0	0,0%	0,0%	0,0%

Eindeutig zu erkennen ist, dass sich alle Lehrer im Bezug auf die Bewertung von falschen Fachbegriffen einig sind. 100% bewerten diese in ihren Klassenarbeiten. Auch im Hinblick auf Fehler, die die Verständlichkeit beeinträchtigen, herrscht nahezu Einigkeit. 89%

bewerten sie, 11% nicht. Fehler der Orthografie, Syntax und Grammatik werden ebenfalls von 94% der Befragten nicht bewertet. Nur eine Lehrkraft gab an, dass sie diese Fehler mit in die Bewertung einfließen lassen würde. Pragmatische Fehler bewerten 71% nicht, 29% hingegen schon. Nur im Bezug auf die Bewertung von Fehlern beim Ausdrücken von Kausalitäten herrscht keine Einigkeit. Wie aus der Grafik hervorgeht, bewerten 56% der Befragten Fehler dieser Art im bilingualen Geschichtsunterricht nicht, 44% hingegen schon. In der Literatur<sup>153</sup> wird die Bewertung ebenfalls empfohlen, da es sich dabei um inhaltliche Fehler handelt. Betrachtet man die Ergebnisse hierzu im regulären Geschichtsunterricht, so scheint den Lehrern dies durchaus bewusst zu sein. 89% gaben an, diese Fehler im regulären Geschichtsunterricht zu bewerten. Auch 86% der Kontrollgruppe (eine Lehrkraft machte hierzu keine Angaben) verfahren so.

## 9.2.7 Unterrichtsgestaltung



Im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung konnte folgendes festgestellt werden: Insgesamt stimmen über die Hälfte der Befragten der Aussage zu, dass der bilinguale Geschichtsunterricht, aufgrund der fremdsprachlichen Barriere, eher lehrerzentriert als schülerorientiert sei. Gruppenarbeiten

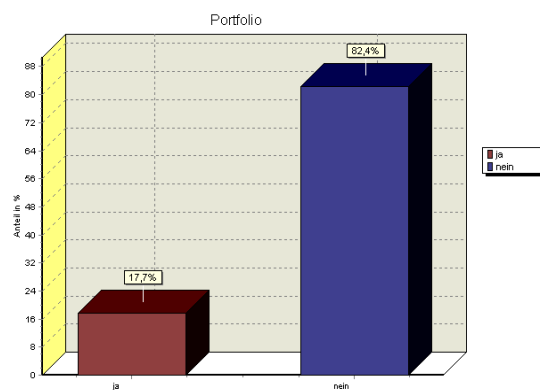
oder andere offene Unterrichtsformen, wie z. B. Stationenarbeit, finden demnach wohl eher selten statt. Es ist anzunehmen, dass der Unterricht überwiegend frontal stattfindet. Ca. 45% dagegen stimmen dieser Aussage eher nicht bis gar nicht zu. Im regulären Geschichtsunterricht hingegen gaben 77% der Lehrer an, sehr oft bis oft auf offene Unterrichtsformen zurückzugreifen. Nur 22% tun dies eher selten. Die Fremdsprache scheint für einen Teil der Lehrer demnach tatsächlich ein Grund zu sein, eine Differenzierung bezüglich der Unterrichtsformen vorzunehmen.

<sup>153</sup> vgl.: Lenz (2003), S.39

Werden diese Unterrichtsformen verwendet, stellt sich natürlich auch die Frage, ob und wenn ja, nach welchen Kriterien diese bewertet werden. 94% der befragten Lehrer gaben an, eine Bewertung im regulären Geschichtsunterricht vorzunehmen. Nur eine Lehrkraft gab an, dies nicht zu tun. Es ist anzunehmen, dass die Lehrer Gruppenarbeiten, Projekte etc. demnach auch im bilingualen Geschichtsunterricht bewerten, nur vielleicht eben nach anderen Kriterien. 78% antworteten aber, diesbezüglich keine Unterschiede zum regulären Geschichtsunterricht zu machen. Hier erfolgt die Bewertung vor allem in Form von Einzel-, aber auch Gruppennoten. Dabei bewerten die Lehrer hauptsächlich das Sozial- und Arbeitsverhalten der Schüler sowie die Gestaltung der Ergebnisse. Im bilingualen Unterricht antworteten zwei Lehrkräfte, dass sie im Hinblick auf sprachliche Fehler großzügiger bewerten würden als im regulären Geschichtsunterricht. Eine andere Lehrkraft gab an, dass sie bei der Bewertung die sprachliche Leistung berücksichtigen würde. Dafür würden die inhaltlichen Erwartungen etwas zurückgenommen werden.

### 9.2.8 Alternative Leistungsbeurteilung

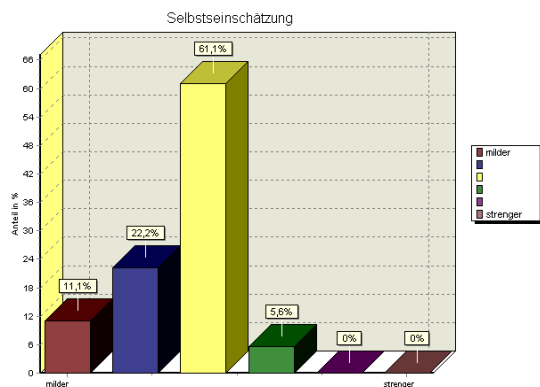
Wie aus den vorliegenden Daten hervorgeht, werden alternative Formen der Leistungsbeurteilung im bilingualen Unterricht so gut wie gar nicht verwendet.



82% der befragten Lehrer gaben an, kein Portfolio oder ein Lerntagebuch zu verwenden. Nur kann 18% tun dies. Eine Lehrkraft machte diesbezüglich keine Angaben. Im regulären Geschichtsunterricht sieht das Bild etwas besser aus. 24% verwenden ein

Portfolio und 18% ein Lerntagebuch. Zusätzlich nannten die Lehrer auch noch andere Möglichkeiten. 18% gaben an, dass Schüler sich selbst und ihre Mitschüler beurteilen sollen, 12% lassen die Schüler einen Kriterienkatalog erstellen, um so ihr eigenes Lernen zu reflektieren. 24% verwenden überhaupt keine alternativen Formen der Leistungsbeurteilung. Eine Lehrkraft antwortete nicht auf diese Frage.

In diesem Zusammenhang wurden die Lehrer auch gebeten, sich selbst einzuschätzen. Auf einer Skala von 1-6 sollten sie angeben, wie sie ihre Bewertung im Vergleich zum regulären Geschichtsunterricht empfinden.



Wie die Grafik zeigt, schätzt sich ein Drittel der Lehrer so ein, dass sie im bilingualen Geschichtsunterricht eher milder bewerten. 61% kreuzten auf der Skala eine drei an. Dies deutet darauf hin, dass sie zwar unter Umständen etwas milder bewerten, aber ansonsten

keine wirklich großen Unterschiede bei der Leistungsbewertung machen.

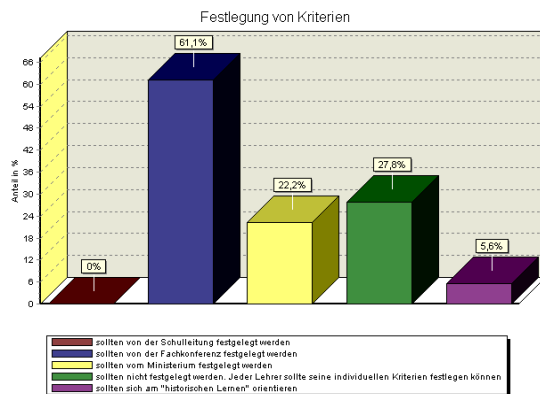
### 9.2.9 Sonstiges

Die Befragten sollten angeben, welche zwei Hauptvorteile bzw. Hauptnachteile sie im bilingualen Geschichtsunterricht sehen und was sie allgemein unter bilingualem Unterricht verstehen. 31% sehen die Steigerung der Englischkompetenz und 29% die Multiperspektivität als Hauptvorteile. 16% gaben die Steigerung der Schülermotivation durch die Verwendung des Englischen als Arbeitssprache an. Die Förderung des interkulturellen Lernens wird ebenfalls von 13% als Hauptvorteil gesehen. Als Hauptnachteile sehen jeweils 29% der Lehrer das ungenügende Vorhandensein von Materialien und den zeitlichen Mehraufwand. Auch dass die geringe Fremdsprachenkompetenz nur beschreibende, reproduktive Aktivitäten erlaube und die Beurteilungsebene in der Fremdsprache nicht erreicht werden könne, gaben 23% der Befragten als Hauptnachteil an. 11% antworteten, dass sie den inhaltlichen Substanzverlust als Hauptnachteil empfinden würden. Lediglich eine Lehrkraft sieht im bilingualen Geschichtsunterricht keine Nachteile.

### 9.2.10 Abschließende Fragen

Zum Schluss des Fragebogens wurde u. a. erhoben, ob die Lehrer sich einheitliche und verbindliche Kriterien zur Leistungsfeststellung und

Leistungsbewertung im bilingualen Geschichtsunterricht wünschen würden und falls ja, wer diese festlegen sollte.



Über die Hälfte sind der Meinung, dass sie von der Fachkonferenz festgelegt werden sollten. 19% gaben an, dass sie vom Ministerium festgelegt werden sollten. Eine Lehrkraft merkte allerdings an, dass dies nur dann geschehen sollte, wenn das Ministerium auch „Ahnung“ davon habe. 24% sprechen sich jedoch

dafür aus, dass keine Vorgaben festgelegt werden sollten. Jeder Lehrer sollte seine individuellen Kriterien festlegen können. Eine Lehrkraft machte keine Angaben, ob und falls ja von wem die Kriterien festgelegt werden sollten. Sie bemerkte allerdings, dass sich diese am historischen Lernen orientieren sollten.

Im Hinblick auf die Zukunft des bilingualen Geschichtsunterrichts gaben 11 Lehrer an, dass sie sich vor allem Folgendes wünschen würden:

- 64% wünschen sich mehr Material
- 27% wünschen sich Zusatzstunden
- 18% wünschen sich eine größere Akzeptanz des bilingualen Unterrichts
- gute Schulbücher und eine bessere Aufklärung der Lehrer, die nicht bilingual unterrichten, wurden ebenfalls genannt.

## 10. Interpretation der Daten und Rückschlüsse

### 10.1 Gemeinsamkeiten

#### Klassenarbeiten

Festgestellt wurde, dass die Lehrer sowohl im bilingualen Geschichtsunterricht als auch im regulären Unterricht Klassenarbeiten schreiben lassen. Angesichts der Tatsache, dass diese im Fach Geschichte bis dato nicht vorgeschrieben sind, kann daraus geschlossen werden, dass die befragten Lehrer Klassenarbeiten

prinzipiell als eine wichtige Form der Leistungsfeststellung erachten, vermutlich deshalb, da sie Aufschluss über den jeweiligen Leistungsstand der Schüler geben und der Unterrichtsstoff wird wiederholt und gefestigt. Mündlich schwächere Schüler erfahren darüber hinaus ebenfalls keine Benachteiligung. Dieser Aspekt ist gerade im Hinblick auf den bilingualen Geschichtsunterricht besonders hervorzuheben. Die Schüler können hier zwar auch auf Deutsch antworten, doch es ist anzunehmen, dass die Schüler prinzipiell bestrebt sind in der Zielsprache zu antworten. Daher werden sich sprachlich schwächere Schüler vermutlich nicht so häufig am Unterricht beteiligen. Dass es schwierig ist, die fachliche Leistung eines Schülers beurteilen zu können, wenn er sich aufgrund mangelnder Sprachkompetenz nur selten am Unterricht beteiligt, brachten auch 83% der befragten Lehrer zum Ausdruck. Gerade deshalb sollten auch diese Schüler unbedingt die Möglichkeit bekommen, ihr fachliches Wissen in einer Klassenarbeit unter Beweis stellen zu können.

### **Aufgabengestaltung**

Unterschiede im Hinblick auf die Aufgabengestaltung ließen sich ebenfalls kaum feststellen. Sowohl im regulären als auch im bilingualen Geschichtsunterricht werden die verschiedenen Lernzielebenen angemessen berücksichtigt. Dies lässt auf ein ausgewogenes Verhältnis von offenen und geschlossenen Aufgaben schließen. Die Verwendung der Fremdsprache scheint kein Grund zu sein, im bilingualen Unterricht verstärkt auf geschlossene Aufgaben zurückzugreifen. Dies könnte unter anderem auch damit zusammenhängen, dass die Schüler auch auf Deutsch antworten können, falls sie auf Englisch dazu nicht in der Lage sind. Allerdings bleibt es fraglich, ob dieses Ergebnis nicht unter dem Aspekt der sozialen Erwünschtheit relativiert werden muss.

### **Mündliche Leistungsfeststellung**

Die mündliche Leistungsfeststellung unterscheidet sich ebenfalls kaum von der im regulären Geschichtsunterricht. Die Lehrer bemühen sich dabei, die Leistung der Schüler auf vielfältige Weise und in regelmäßigen Abständen festzustellen. Fast die Hälfte der Befragten gaben an, 3-5 mündliche Noten pro Halbjahr zu machen. Dieses Ergebnis ist durchaus als positiv zu werten. Es zeigt, dass die Lehrer sich

nicht damit begnügen die Leistung der Schüler nur punktuell zu ermitteln, sondern dass sie bestrebt sind, sich ein umfassendes Bild von den Schülern zu machen.

### **Gewichtung der Leistungen**

Bei der Gewichtung von mündlichen und schriftlichen Leistungen zeichnete sich ein sehr heterogenes Bild ab. Einige Lehrer gaben an, dass mündliche und schriftliche Leistungen genau gleich viel zur Gesamtnote zählen, andere wiederum messen der mündlichen Leistung und wieder andere der schriftlichen Leistung einen höheren Stellenwert bei. Da es keine verbindlichen Vorgaben gibt, scheint hier die individuelle Entscheidungsfreiheit voll ausgeschöpft zu werden.

### **10.2 Unterschiede**

Festgestellt wurde, dass über die Hälfte der bilingual unterrichtenden Lehrkräfte die Anzahl ihrer Klassenarbeiten sowie die Gewichtung von mündlichen und schriftlichen Leistungen selbst festlegt. Absprachen im Kollegium werden zwar getroffen (hauptsächlich im Hinblick auf die Gewichtung von mündlichen und schriftlichen Leistungen), aber deutlich weniger als in Bezug auf den regulären Geschichtsunterricht. Dieses Ergebnis ist insgesamt sehr kritisch zu sehen. Es wird als wichtig erachtet, dass gerade im Bezug auf die Leistungsfeststellung und -bewertung sich die Lehrer untereinander absprechen und sich gegenseitig austauschen, um wenigstens eine annähernde Vergleichbarkeit der Schülerleistungen zu gewährleisten.

### **10.3 Auffälligkeiten**

Wie aus den erhobenen Daten hervorgeht, bewerten die Lehrer nicht nur fachliche, sondern auch sprachliche Leistungen. Knapp 88% gaben an, dass die Verwendung der Zielsprache mal mehr, mal weniger, aber dennoch in irgendeiner Weise in die mündliche Note mit einfließt. Auch auf die indirekt formulierte Frage, ob inhaltlich richtige und auf Englisch formulierte Antworten in einer Klassenarbeit besser bewertet werden sollten als gleiche Antworten auf Deutsch, gaben 34% der Lehrer an, dass sie dies durchaus befürworten würden. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass diese Lehrer sprachliche Leistungen auch in Klassenarbeiten



mitbewerten. Zwar sprachen sich 56% der Befragten ganz klar gegen eine Bewertung sprachlicher Leistungen sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich aus, aber dennoch zeigen die Ergebnisse, dass sprachliche Leistungen in die Bewertung miteinfließen.

Auch im Umgang mit sprachlichen Fehlern in Klassenarbeiten gehen die Befragten sehr unterschiedlich vor. Einige streichen sprachliche Fehler zwar an, verbessern sie aber nicht. Andere wiederum streichen sie überhaupt nicht an. Über die Hälfte streichen sprachliche Fehler zwar an und verbessern sie am Rand, allerdings ohne dabei eine farbliche Unterscheidung zwischen inhaltlichen und sprachlichen Fehlern vorzunehmen. Lediglich zwei der Befragten gaben an dies zu tun. Hier ist es unbedingt notwendig eine einheitliche Regelung zu finden. Allgemein sollten sprachliche Fehler in jedem Fall angestrichen und auch verbessert werden. Die farbliche Unterscheidung zwischen inhaltlichen und sprachlichen Fehlern wird dabei als eine gute Möglichkeit erachtet, um die Korrektur und die damit verbundene Bewertung für die Schüler transparent zu machen. Über weitere Möglichkeiten, z. B. indem die Schüler ihre Fehler selbst verbessern, sollte ebenfalls nachgedacht werden.

Bei der Bewertung von Fehlern in Klassenarbeiten herrscht nahezu Einigkeit. Auffällig ist allerdings, dass 45% der Befragten Fehler beim Ausdrücken von Kausalitäten im bilingualen Geschichtsunterricht nicht bewerten, im regulären Unterricht hingegen eine Bewertung vornehmen. Hier kann lediglich die Vermutung angestellt werden, dass aufgrund der Fremdsprache einige Lehrer Fehler dieser Art im bilingualen Unterricht tolerieren.

Auffällig ist auch, dass im bilingualen Geschichtsunterricht hauptsächlich traditionelle Formen der Leistungsfeststellung verwendet werden. 82% gaben an, weder ein Portfolio noch ein Lerntagebuch zu verwenden. Hier besteht dringender Handlungsbedarf. Gerade im bilingualen Geschichtsunterricht sollte verstärkt auf diese alternativen Formen der Leistungsfeststellung zurückgegriffen werden. Dies ermöglicht nicht nur eine individuelle Förderung der Schüler, sondern es könnte auf diese Weise auch auf die Diskrepanz zwischen den sprachlichen und fachlichen Leistungen der Schüler besser eingegangen werden. Allerdings darf

auch nicht der Aspekt außer Acht gelassen werden, dass die Arbeit mit dem Portfolio sehr aufwendig und zeitintensiv ist. Es könnte durchaus sein, dass die Lehrer deshalb nicht auf diese Möglichkeit zurückgreifen, da im bilingualen Unterricht die Zeit auch so schon oft nicht ausreicht. Dies brachten die Lehrer in der vorliegenden Untersuchung auch deutlich zum Ausdruck. Die Einrichtung von Zusatzstunden wäre demnach wünschenswert. Es sollte daher verstärkt über Möglichkeiten nachgedacht werden, wie dies an den Schulen realisiert werden könnte.

#### **10.4 Wünsche**

Die Mehrheit der Befragten würde es begrüßen, wenn einheitliche und verbindliche Kriterien in Bezug auf die Leistungsfeststellung und –bewertung im bilingualen Geschichtsunterricht festgelegt werden würden. 61% gaben an, dass diese von der Fachkonferenz festgelegt werden sollten. 22% sind der Meinung, dass diese vom Ministerium festgelegt werden sollten. 24% sind allerdings gegen eine Festlegung von Kriterien. Dieses Ergebnis weist deutlich darauf hin, dass der Wunsch nach Kriterien durchaus vorhanden ist. Allerdings vertritt über die Hälfte der Befragten die Auffassung, dass dies schulintern geregelt werden sollte.

Der Wunsch nach mehr Material weist darauf hin, dass es diesbezüglich noch zu wenig gibt. Zwar haben einige namhafte Schulbuchverlage mittlerweile auf diese Situation reagiert und Schulbücher sowie Arbeitshefte herausgegeben, doch die Lehrer empfinden die derzeitige Situation dennoch als unbefriedigend. Hier besteht dringender Weiterentwicklungsbedarf, um die Lehrer bei ihrer Arbeit zu unterstützen und sie auch zeitlich zu entlasten.

Auch der Wunsch nach Zusatzstunden wurde von den Lehrern geäußert. Dies lässt den Rückschluss zu, dass die Lehrer die momentane Situation als unbefriedigend empfinden und sie sich deutlich mehr Zeit wünschen würden. Gerade in den Anfangsklassen, wo aufgrund mangelnder Sprachkompetenz der Schüler deutlich mehr Zeit auf die Vermittlung der Inhalte verwandt werden muss, wäre dies wünschenswert. Durch die Einrichtung von Zusatzstunden würden aber

nicht nur die Schüler profitieren, sondern der bilinguale Unterricht auch ein eigenständigeres Profil erhalten.

## 11. Fazit

Die übergeordnete Forschungshypothese dieser Arbeit lautete: „Die Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im bilingualen Geschichtsunterricht unterscheidet sich nicht vom muttersprachlichen Geschichtsunterricht.“ Anhand der erhobenen Daten kann diese Hypothese nur eingeschränkt bestätigt werden. Überwiegend werden zwar keine großen Unterschiede gemacht, aber gerade die Sprache spielt im bilingualen Geschichtsunterricht eine weitaus größere Rolle als im regulären Unterricht. Viele der befragten Lehrer gaben an, die sprachliche Kompetenz der Schüler auch in die Bewertung der Leistung mit einfließen zu lassen. An dieser Stelle müsste dringend eine einheitliche Regelung gefunden werden, wie dies in Zukunft gehandhabt werden sollte. Zwar wird in den Empfehlungen einiger Bundesländer, so z. B. in Nordrhein-Westfalen betont, dass in erster Linie fachliche Leistungen bewertet werden sollen, doch die Untersuchung von Müller-Schneck kam zu dem Ergebnis, dass auch sprachliche Leistungen bewertet werden.<sup>154</sup>

Auch im Umgang mit Fehlern sollte man sich auf eine einheitliche Vorgehensweise einigen. Es dient der Sache keineswegs, wenn einige Lehrer Fehler überhaupt nicht anstreichen. In diesem Zusammenhang sei auch darauf hingewiesen, dass nicht nur Fehler angestrichen werden sollten, sondern auch besonders gute sprachliche Formulierungen hervorgehoben und kommentiert werden sollten. Dies würde sich auch positiv auf die Motivation der Schüler auswirken und ihre Leistung würde entsprechend honoriert werden. In Bezug auf die Korrektur von inhaltlichen und sprachlichen Fehlern sollte auch überlegt werden, inwieweit die verschiedenen Fehler bei der Bewertung zählen. Wiegen z. B. falsche Fachbegriffe mehr oder weniger als Fehler beim Ausdrücken von Kausalitäten? Dies sollte einheitlich geregelt werden. Nur so kann eine stärkere Vergleichbarkeit gewährleistet werden. Im Sinne einer vergleichbaren und

---

<sup>154</sup> Vgl.: Müller-Schneck (2005), S.203.

transparenten Erhebung und Bewertung von Schülerleistungen, ist es auch dringend erforderlich sich nicht mehr nur auf schulinterne Beurteilungskriterien zu einigen. Hier sollte ein regerer Austausch zwischen den Schulen, ja vielleicht sogar ein nationaler Austausch stattfinden.

Abschließend ist zu sagen, dass in Bezug auf die Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung eine einheitliche Regelung wünschenswert wäre. Dadurch würde auch der bilinguale Unterricht an sich profitieren und sein Ansehen gestärkt werden. Die Entwicklung von Gütekriterien und Kompetenzen, an denen sich die Lehrer orientieren könnten, wäre hierfür eine Lösung. Zwar zeigten die erhobenen Daten auch, dass einige Lehrer eine einheitliche und verbindliche Regelung ablehnen, doch damit die Leistungsfeststellung und –bewertung transparenter und damit auch vergleichbarer wird, ist dies unbedingt anzustreben.

## **12. Anhang**

### **12.1 Literaturverzeichnis**

- Adamski, Peter (2003a): Leistungen dokumentieren und bewerten. In: Geschichte lernen, Jg. 16, H. 96, S.10-17.
- Adamski, Peter (2003b): Portfolio im Geschichtsunterricht. Leistung dokumentieren- Lernen reflektieren. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Jg. 54, H.1, S.32-50.
- Adamski, Peter (2003c): Portfolio für den Anfangsunterricht Geschichte. In: Geschichte lernen, Jg.16, H. 96, S.29-33.
- Adamski, Peter (2008): Schriftliche Arbeiten in der Sekundarstufe I. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Jg.59. H.1, S.36-48
- Atteslander, Peter (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hg.) (2005): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Bergmann, Klaus; Fröhlich, Klaus; Kuhn, Annette; Rösen, Jörn; Schneider, Gerhard (Hg.) (1997): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Breidbach, Stephan; Bach, Gerhard; Wolff, Dieter (Hg.) (2002): Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Butzkamm, Wolfgang (2005): Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hg.): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang. S.91-107.
- Ditze, Stephan-Alexander; Halbach, Ana (Hg.) (2009): Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ernst, Manfred (1995): Fehlerkorrektur und Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, Jg. 42, H. 3, S. 258- 264.
- Gayer, Bernhard; Reip, Stefan (2005): Schul- und Beamtenrecht in Baden-Württemberg. Haan- Gruiten: Verlag Europa-Lehrmittel, Nourney, Vollmer GmbH & Co. KG.
- Geiss, Peter (2009): Vom Nutzen und Nachteil des bilingualen Geschichtsunterrichts für das historische Lernen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jg. 8, Jahresband 2009, S. 25-36.
- Giegler, Stefan; Keppelmüller, Joachim; Leeb, Johannes (Hrsg.) (2007): Die Not mit Noten. Aspekte der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. Linz: Trauner Verlag.
- Grosch, Waldemar (2003): Evaluation, Lernkontrolle und Leistungsbewertung. In: Günther-Arndt, Hilke (Hg.) (2003): Geschichtsdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG. S. 206-218.

- Gruner, Carola (2009): Kompetenzorientiertes Lernen im bilingualen Geschichtsunterricht? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jg. 8, Jahresband 2009, S. 40-51.
- Hallet, Wolfgang (1999): Ein didaktisches Modell für den bilingualen Sachfachunterricht: The Bilingual Triangle. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Unterricht, Jg. 52, H. 1, S.23-27.
- Hallet, Wolfgang (2005): Bilingualer Unterricht: Fremdsprachig denken, lernen und handeln. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, Jg.39, H.78, S.8
- Jacob, Rüdiger; Eirnbter, W.H. (2000): Allgemeine Bevölkerungsumfragen. Einführung in die Methoden der Umfrageforschung mit Hilfen zu Erstellung von Fragebögen. München: Oldenburg.
- Jürgens, Eiko (2005): Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht. Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Klein, Helmut (2009): Transparente Leistungsbewertung und Zensurengebung in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kollenrott, Anne Ingrid (2008): Sichtweisen auf deutsch-englisch bilingualen Geschichtsunterricht. Eine empirische Studie mit Fokus auf interkulturelles Lernen. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kromrey, Helmut (2000): Empirische Sozialforschung. Opladen: Verlag Leske + Budrich.
- Lamsfuß-Schenk, Stefanie (2002): Geschichte und Sprache - Ist der bilinguale Geschichtsunterricht der Königsweg zum Geschichtsbewusstsein? In: Breidbach, Stephan; Bach, Gerhard; Wolff, Dieter (Hg.): Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 191-205.
- Lenz, Thomas (2003): Leistungsüberprüfung und Leistungsbewertung im bilingualen Geographieunterricht. In: Geographie und Schule, Jg. 25, H. 143, S.38- 45.

- Lenz, Thomas (2004): Leistung. Fördern- Fordern- Messen- Bewerten. In: Geographie heute, Jg. 25, H. 224, S. 2-4.
- Mayer, Ulrich; Pandel, Hans- Jürgen; Schneider, Jürgen (Hg.) (2000): Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens. Klaus Bergmann zum 60. Geburtstag. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Mayer, Ulrich; Pandel, Hans- Jürgen; Schneider, Gerhard (Hg.) (2007): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Minde, Antje (2007): Schulnoten. Der Einfluss von Leistungsbeurteilungen auf die Schülermotivation. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller e. K. und Lizenzgeber.
- Müller- Schneck, Elke (2005): Bilingualer Geschichtsunterricht. Theorie, Praxis, Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Müller, Michael (2008): Probleme der Leistungsmessung im bilingualen Unterricht. In: Praxis Fremdsprachenunterricht, Jg. 5, H. 4, S. 37- 41.
- Paradies, Liane; Wester, Franz; Greving, Johannes (2005): Leistungsmessung und -bewertung. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Rautenhaus, Heike (2005): Prolegomena zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts, Beispiel: Geschichte. In: Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hg.): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 109-120.
- Rheinberg, Falko (2001): Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 59-71.
- Rohlfes, Joachim (2002): Lernerfolgskontrolle. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Jg.53, H.3, S. 184-196.
- Rohlfes, Joachim (2005): Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

- Sacher, Werner (2001): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen: Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten.
- Sauer, Michael (2001): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenburg.
- Scholl, Armin (2003): Die Befragung. Sozialwissenschaftliche Methode und kommunikationswissenschaftliche Anwendung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Sefrin, Alexandra (2009): Der bilinguale Unterricht: Herausforderung und Chance für den Geschichtsunterricht - Erfahrungen und Überlegungen aus der Praxis. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jg. 8, Jahresband 2009, S. 73-84.
- Thiele, Gisela (2000): Methoden der quantitativen Sozialforschung. In: Steinert, Erika; Thiele, Gisela (Hg.): Sozialarbeitsforschung für Studium und Praxis. Einführung in die qualitativen und quantitativen Methoden. Köln: Fortis-Verlag.
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Wildhage, Manfred (2002): Von Verstehen und Verständigung. Möglichkeiten und Grenzen des bilingualen Geschichtsunterrichts. In: Praxis Geschichte, Jg. 15, H.1, S. 4-11.
- Wildhage, Manfred (2005): Germany and the Germans in 1945. Die britische Perspektive im bilingualen Geschichtsunterricht. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, Jg. 39, H.78, S. 42-49.
- Wildhage, Manfred; Otten, Edgar (Hg.) (2005): Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Wulf, Herwig (1996): Englisch im Sprach- und im Sachfachunterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterricht, Jg. 43, H.3, S. 277-283.
- Vollmer, Helmut J. (2002): Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht: Ein Desideratum. In: Breidbach, Stephan; Bach, Gerhard; Wolff, Dieter (Hg.): Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernforschung



und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 101-121.

- Vollmer, Helmut J. (2001): Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im Bilingualen Sachfachunterricht: Praxis, Probleme, Innovationen. In: Solzbacher, Claudia; Freitag, Christine (Hg.) (2001): Anpassen, Verändern, Abschaffen? Schulische Leistungsbewertung in der Diskussion. Rieden: Julius Klinkhardt.
- Von Borries, Bodo (1997): Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. In: Bergmann, Klaus; Fröhlich, Klaus; Kuhn, Annette; Rüsen, Jörn; Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 475-485.
- Zydati, Wolfgang (2002): Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm. In: Breidbach, Stephan; Bach, Gerhard; Wolff, Dieter (Hg.): Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Frankfurt am Main: Peter Lang. S.32-61.

#### **Internetquellen:**

- <http://www.schule-bw.de/schularten/realschule/bilingual/handreichung/handreichung.pdf>
- [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/89\\_12\\_01-EPA-Geschichte.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/89_12_01-EPA-Geschichte.pdf)
- <http://www.kws-rw.de/kws/download/Notenbildungsverordnung.pdf>
- [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2006/2006\\_04\\_10-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_04_10-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf)
- [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Rs/Rs\\_G\\_bs.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Rs/Rs_G_bs.pdf)

## 12.2 Fragebogen

### **Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung**

*Sehr geehrte Lehrer und Lehrerinnen, im Rahmen meiner Zulassungsarbeit möchte ich in Erfahrung bringen, wie die Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im bilingualen Geschichtsunterricht erfolgt und ob es diesbezüglich Unterschiede im Vergleich zum muttersprachlich erteilten Geschichtsunterricht gibt. Aus diesem Grund beziehen sich die Fragen zunächst auf den muttersprachlichen Unterricht und dann auf den bilingualen Unterricht. Um einen Vergleich anstellen zu können, wiederholen sich die Fragen oftmals. Die Beantwortung der Fragen dauert ungefähr 10 Minuten. Natürlich sind die Fragebögen anonym und werden vertraulich behandelt. Vielen herzlichen Dank fürs Mitmachen!*

---

1. Sie sind ...

- weiblich
- männlich

2. Alter:

- 25-32
- 33-40
- 41-48
- 49-56
- älter als 56

3. Welche Unterrichtsfächer haben Sie studiert?

Geschichte

Englisch

Deutsch

Mathematik

Erkunde

Andere

Fächer: \_\_\_\_\_

4. Seit ungefähr wie viel Jahren unterrichten Sie schon Geschichte?

seit ungefähr \_\_\_\_\_ Jahren

5. Bitte geben Sie an, wie viele Klassenarbeiten und wie viele schriftliche Wiederholungsarbeiten Sie pro Halbjahr schreiben.

Anzahl informeller

Klassenarbeiten pro Halbjahr  
(Klassenarbeiten, die von der  
Lehrperson konzipiert wurden;  
Dauer 1-2 Schulstunden)

Anzahl schriftlicher

Wiederholungsarbeiten pro  
Halbjahr (umfassen den Stoff der  
letzten beiden Stunden oder  
einer Hausaufgabe; Dauer: nicht  
länger als 20 min)

6. Welche anderen Verfahren zur schriftlichen Leistungsermittlung verwenden Sie und wie oft?

	<i>sehr oft</i>	1	2	3	4	<i>gar nicht</i>
<i>Protokolle</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>schriftliche Hausaufgaben</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Geschichtsheft</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Andere: _____</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

7. In Prozentzahlen: Wie ermitteln Sie die schriftliche Gesamtnote?

- \_\_\_\_\_ % *Klassenarbeiten*
- \_\_\_\_\_ % *schriftliche Wiederholungsarbeiten*
- \_\_\_\_\_ % *Hausaufgaben, Geschichtsheft, Protokolle*
- \_\_\_\_\_ % *Andere alternative Formen (z. B. Portfolio)*

8. Welche Rolle spielen mündliche Leistungen im Geschichtsunterricht?

eine große 1 2 3 4 gar keine

9. In Prozentzahlen: Wie gewichten Sie mündliche und schriftliche Leistungen?

- \_\_\_\_\_ % *mündlich*
- \_\_\_\_\_ % *schriftlich*

10. Gab es bezüglich der Anzahl der Klassenarbeiten/schriftlichen Wiederholungsarbeiten und der Gewichtung mündlich/schriftlich eine Absprache in der Fachschaft? Bitte kreuzen Sie alles an, was zutrifft.

- ja, bezüglich der Klassenarbeiten
- ja, bezüglich der schriftlichen Wiederholungsarbeiten
- ja, bezüglich der Gewichtung von mündlichen und schriftlichen Leistungen
- nein, die Anzahl der Klassenarbeiten sowie die Gewichtung mündlich/schriftlich lege ich für meinen Unterricht selbst fest

11. Bitte vervollständigen Sie einen der beiden Sätze

Ich schreibe Klassenarbeiten, weil ...\_\_\_\_\_

Ich schreibe KEINE Klassenarbeiten, weil ...\_\_\_\_\_

12. Wie erreichen Sie Transparenz ihrer Leistungsbewertung?

- ich lege meinen Erwartungshorizont bei der Besprechung einer Klassenarbeit offen
- ich informiere die Schüler zu Beginn des Schuljahres über die Gewichtung von mündlichen und schriftlichen Leistungen
- ich lege zusammen mit den Schülern Kriterien für die Bewertung fest
- Andere  
Methode:\_\_\_\_\_

13. Bitte geben Sie das Verhältnis von offenen und geschlossenen Aufgaben in ihren Klassenarbeiten an (z. B. insgesamt vier Aufgaben, davon drei geschlossen und eine offen)

---

14. Bitte geben Sie das Verhältnis von materialgebundenen und materialungebundenen Aufgaben in ihren Klassenarbeiten an.

---

15. Wie oft stellen Sie Aufgaben, bei denen ...

	sehr oft	1	2	3	4	gar nicht
Die Schüler ihr Wissen auf ähnliche Sachverhalte übertragen sollen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Schüler Sachverhalte unter bestimmten Fragestellungen verarbeiten und ordnen sollen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Schülern geschichtliche Medien (z. B. Bilder, Karikaturen) versprachlichen sollen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Schüler problembezogen denken, urteilen und begründen sollen (z. B. eine Quelle auf ihren Aussagewert einschätzen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Schüler gelernte Sachverhalte wiedergeben sollen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

16. Welche sprachlichen Fehler bewerten Sie in Klassenarbeiten?

	<i>ja</i>	<i>nein</i>
Verwendung falscher Fachbegriffe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fehler beim Ausdrücken von Kausalitäten (z. B. bei einem Diagramm)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fehler der Orthografie, Syntax und Grammatik?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pragmatische Fehler? (situationsunangemessenes Sprechen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Wie wichtig sind Ihnen folgende Kriterien bei der Bewertung?

*Satz- und Gedankenverknüpfung*

wichtig 1 2 3 4 unwichtig

*die Gliederung allgemein*

wichtig 1 2 3 4 unwichtig

*strukturiertes Aufbauen eines Textes*

wichtig 1 2 3 4 unwichtig

18. Bitte erklären Sie kurz, wie die Umrechnung des Bewertungssystems (z. B. Punkt- oder Fehlerzahlen) in Notenstufen erfolgt (z. B. 50% der möglichen Punkte = Note 4)

19. Wie ermitteln Sie die mündliche Leistung eines Schülers?

	<i>sehr oft</i>	1	2	3	4	<i>gar nicht</i>
<i>kleinere mündliche Prüfungen (z. B. Abfragen der Hausaufgaben)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>durch Wiederholungsgespräche zu Anfang des Unterrichts</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>ich beobachte einzelne Schüler während der Stunde und notiere mir anschließend deren Leistung</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>ich beobachte die Schüler über einen bestimmten Zeitraum hinweg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Referate</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Andere: _____</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

20. Welche Kriterien bei der Beurteilung von mündlichen Leistungen sind Ihnen wichtig?

	<i>sehr wichtig</i>	1	2	3	4	<i>überhaupt nicht wichtig</i>
<i>aktive und regelmäßige Teilnahme am Unterricht</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Verwendung von Fachterminologie</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	



- sprachliche Ausdrucksfähigkeit*
- der Schüler kann gelernte Sachverhalte selbstständig erklären, bearbeiten und ordnen*
- der Schüler kann das Gelernte selbstständig auf andere Sachverhalte übertragen*
- der Schüler kann zu einem selbstständigen Urteil gelangen und dieses begründen*
- der Schüler hört seinen Mitschülern zu und reagiert auf ihre Unterrichtsbeiträge*
- Andere:* \_\_\_\_\_

21. Bitte geben Sie an, wie viele mündliche Noten Sie pro Halbjahr machen?

22. Wie gestalten Sie ihren Unterricht?

*sehr oft*    1    2    3    4    *gar nicht*

- Es finden Gruppenarbeiten, Projekte, Rollenspiele und Präsentationen statt*
- Es findet Frontalunterricht statt*

23. Bewerten Sie Gruppenarbeiten, Projekte etc.?

- ja*
- nein*

24. Falls ja, wie bewerten Sie Gruppenarbeiten, Projekte etc.? (z. B. nach welchen Kriterien? Gruppennote-Einzelnote?)

---

25. Im Zuge eigenverantwortlichem Lernen und Arbeiten spielt auch die kompetente Selbstbeurteilung eine zunehmend wichtige Rolle. Wie setzen Sie das in ihrem Unterricht um?

- durch den Einsatz von Portfolios
- durch den Einsatz von Lerntagebüchern
- gar nicht
- Andere
- Verfahren: \_\_\_\_\_

26. Wie bewerten Sie Portfolios/Lerntagebücher?

- gar nicht
- ich gebe je nach Leistung eine Note und eine zusätzliche schriftliche Rückmeldung
- ich gebe keine Note, nur eine schriftliche und verbale Rückmeldung bei Rückgabe der Mappe
- Andere
- Bewertung: \_\_\_\_\_

Die folgenden Fragen beziehen sich auf den bilingualen Geschichtsunterricht

27. *Wie lange unterrichten Sie schon Geschichte bilingual?*

- ich unterrichte seit \_\_\_\_\_ Geschichte bilingual*
- ich habe \_\_\_\_\_ Geschichte bilingual unterrichtet*
- ich habe nur eine Fortbildung besucht*
- ich habe nur einzelne Module bilingual unterrichtet*
- Andere*
- Antwort: \_\_\_\_\_*

28. *Bilingualer Geschichtsunterricht ist ...*

- Fachunterricht in der Fremdsprache*
- eine Erweiterung des fremdsprachlichen Lernens*
- integriertes sprachlich-inhaltliches Lernen*

29. *Welche zwei Hauptvorteile sehen Sie im bilingualen Geschichtsunterricht?*

- er fördert das "interkulturelle Lernen" und so das Verständnis für verschiedene Kulturen*
- Multiperspektivität*
- Steigerung der Schülermotivation durch Verwendung des Englischen als Arbeitssprache*
- Steigerung der Englischkompetenz*
- Entwicklung eines europäischen Geschichtsbildes*
- besseres Fremdverstehen*
- kritische Reflexion von Geschichtsdarstellungen*
- Andere: \_\_\_\_\_*

30. Welche zwei Hauptnachteile?

- inhaltlicher Substanzverlust  
die geringe Fremdsprachenkompetenz vieler Schüler erlaubt nur
- beschreibende, reproduktive Aktivitäten. Die Erkenntnis- und Beurteilungsebene kann in der Fremdsprache nicht erreicht werden
- die Fremdsprache ist eine Barriere
- fehlende fachdidaktische und lerntheoretische Grundlagen
- fehlende Materialien
- zeitlicher Mehraufwand
- keine Nachteile
- Andere Nachteile: \_\_\_\_\_

31. Bitte geben Sie an, wie viele Klassenarbeiten und wie viele schriftliche Wiederholungsarbeiten Sie pro Halbjahr schreiben?

Anzahl informeller  
Klassenarbeiten pro Halbjahr

Anzahl schriftlicher  
Wiederholungsarbeiten pro  
Halbjahr

32. Welche anderen Verfahren zur schriftlichen Leistungsermittlung verwenden Sie und wie oft?

	sehr oft	1	2	3	4	gar nicht
Protokolle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
schriftliche Hausaufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Geschichtsheft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Andere: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

33. In Prozentzahlen: Wie ermitteln Sie die schriftliche Gesamtnote?

- \_\_\_\_\_% Klassenarbeiten
- \_\_\_\_\_% schriftliche Wiederholungsarbeiten
- \_\_\_\_\_% Hausaufgaben, Geschichtsheft, Protokolle
- \_\_\_\_\_% Andere alternative Formen (z. B. Portfolio)

34. Wie stehen Sie zu folgender Aussage: Mündliche Leistungen spielen eine größere Rolle als im muttersprachlichen Geschichtsunterricht

stimme ich voll zu	1	2	3	4	stimme ich nicht zu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

35. Wie gewichten Sie mündliche und schriftliche Leistungen im bilingualen Geschichtsunterricht?

- genau gleich wie im muttersprachlichen Unterricht
- Andere Gewichtung: \_\_\_\_\_% schriftlich \_\_\_\_\_%mündlich

36. Gab es bezüglich der Anzahl der Klassenarbeiten/schriftlichen Wiederholungsarbeiten und der Gewichtung mündlich/schriftlich eine Absprache in der Fachschaft?

- ja, bezüglich der Klassenarbeiten
- ja, bezüglich der schriftlichen Wiederholungsarbeiten
- ja, bezüglich der Gewichtung von mündlichen und schriftlichen Leistungen
- nein, das lege ich für meinen Unterricht selbst fest

37. Bitte vervollständigen Sie einen der beiden Sätze.

*Ich schreibe Klassenarbeiten,  
weil ...*

*Ich schreibe KEINE  
Klassenarbeiten, weil ...*

38. Konzipieren Sie ihre Klassenarbeiten/schriftlichen Wiederholungsarbeiten auf Deutsch oder auf Englisch? Bitte kreuzen Sie alles an, was zutrifft.

- auf Deutsch
- auf Englisch

39. Bitte begründen Sie ihre Antwort.

---

40. Wie oft stellen Sie Aufgaben, bei denen...

	<i>sehr oft</i>	1	2	3	4	<i>gar nicht</i>
<i>Die Schüler ihr Wissen auf ähnlich Sachverhalte übertragen sollen</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Die Schüler geschichtliche Medien (z. B. Bilder, Karikaturen) versprachlichen sollen</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Die Schüler gelernte Sachverhalte wiedergeben sollen</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Die Schüler problembezogen denken, urteilen und begründen sollen</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Die Schüler Sachverhalte unter bestimmten Fragestellungen verarbeiten und ordnen sollen</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

41. Wie sehen die Antworten der Schüler aus?

die Schüler antworten überwiegend auf Deutsch

die Schüler antworten überwiegend auf Englisch

Andere

Antwort: \_\_\_\_\_

42. Wie gehen Sie mit sprachlichen Fehlern in Klassenarbeiten um?

ich streiche sprachliche Fehler an und verbessere sie am Rand

ich streiche sprachliche Fehler nicht an

ich streiche sie nur an, verbessere sie aber nicht

Anderer

Umgang: \_\_\_\_\_

43. Welche sprachlichen Fehler bewerten Sie in Klassenarbeiten?

	<i>ja</i>	<i>nein</i>
<i>falsche Fachbegriffe?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Fehler beim Ausdrücken von Kausalitäten?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Fehler der Orthografie, Syntax und Grammatik?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>pragmatische Fehler?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Fehler, die die Verständlichkeit beeinträchtigen?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



44. Welche mündliche Note würden Sie einem Schüler geben, der regelmäßig am Unterricht teilnimmt, Sachverhalte auf Deutsch erklären und sie auf andere Sachverhalte übertragen kann?

eine sehr gute      1   2   3   4   5   6      eine sehr schlechte  
              

45. Spielen Kriterien wie "Satz- und Gedankenverknüpfung", "Gliederung" und "strukturierter Aufbau eines Textes" ebenfalls eine Rolle bei der Bewertung?

auf jeden Fall      1   2   3   4   nein  
        

46. Erfolgt die Umrechnung des Bewertungssystems (z. B. Punkt- oder Fehlerzahlen) in Notenstufen (z. B. 50% der möglichen Punkte = 4) im bilingualen Unterricht anders?

- nein
- ja, \_\_\_\_\_

47. Machen Sie Unterschiede bei der Ermittlung der mündlichen Leistung?

- ja
- nein

48. Bitte geben Sie an:

	sehr viel	1	2	3	4	5	6	gar nicht
wie viel zählt die Verwendung der Zielsprache zur mündlichen Note?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
wie viel zählt die Verwendung von Fachterminologie?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

49. Welche anderen Kriterien sind Ihnen bei der Bewertung von mündlichen Leistungen wichtig?

---

50. wie viele mündliche Noten machen Sie pro Halbjahr?

---

51. Bitte nehmen Sie zu folgenden Aussagen Stellung:

	stimme voll zu	1	2	3	4	stimme gar nicht zu
Es ist oft schwierig, die fachliche Leistung eines Schülers beurteilen zu können, wenn seine Beteiligung im Unterricht an mangelnder Sprachkompetenz scheitert		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
In einer Klassenarbeit sollte ein Schüler, dessen Antwort inhaltlich richtig und in der Zielsprache formuliert wurde, besser bewertet werden, als ein Schüler der die gleiche Antwort auf Deutsch formuliert hat		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

*Nicht nur inhaltliche, sondern auch sprachliche Leistungen sollten bei der Leistungsbewertung (egal ob mündlich oder schriftlich) berücksichtigt werden*



*52. Wie stehen Sie zu folgender Aussage: Aufgrund der sprachlichen Barriere ist der bilinguale Unterricht eher lehrerzentriert als schülerorientiert*

*stimme voll zu*                      1   2   3   4   5   6   *stimme gar nicht zu*



*53. Bewerten Sie Gruppenarbeiten, Projekte etc. anders als im muttersprachlichen Unterricht? Falls ja, wie?*

*gleiche Bewertung*

*anders:\_\_\_\_\_*

*54. Verwenden Sie alternative Formen der Leistungsbewertung wie ein Portfolio oder ein Lerntagebuch?*

*ja*

*nein*

*55. Wie schätzen Sie sich selbst ein: Im bilingualen Geschichtsunterricht bewerte ich ...*

*milder*                      1   2   3   4   5   6   *strenger*



56. Vervollständigen Sie bitte den folgenden Satz: *Einheitliche und verbindliche Kriterien zur Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im bilingualen Geschichtsunterricht ...*

- sollten von der Schulleitung festgelegt werden*
- sollten von der Fachkonferenz festgelegt werden*
- sollten vom Ministerium festgelegt werden*
- sollten nicht festgelegt werden.*
- Jeder Lehrer sollte seine individuellen Kriterien festlegen können*
- Andere*
- Antwort:\_\_\_\_\_*

57. *Was würden Sie sich für die Zukunft des bilingualen Geschichtsunterrichts, auch im Hinblick auf die Leistungsbewertung, wünschen?*

\_\_\_\_\_

58. *Weitere Anmerkungen jeglicher Art (z. B. zum Fragebogen, zur Leistungsbewertung, zum bilingualen Geschichtsunterricht im Allgemeinen)*

\_\_\_\_\_

*Vielen herzlichen Dank für ihre Hilfe und fürs Mitmachen!*