

Ako Working Papers | Nr. 2

Beurteilungspraxis von Lehrkräften und ihre Erwartungen zu Kompetenzen
angehender Lehrkräfte im Praxissemester – Eine Experteninterviewstudie

zum Kooperationsprojekt

Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung: Aufgaben entwickeln, Kompe-
tenzen bewerten und beurteilen, Perspektiven für das weitere Lernen entwi-
ckeln

Kooperationspartnerinnen	
Prof. Dr. Kirsten Schindler Universität zu Köln Philosophische Fakultät Institut für Deutsche Sprache und Literatur II Innere Kanalstraße 15 Triforum D-50823 Köln	Prof. Dr. Gesa Siebert-Ott Universität Siegen Philosophische Fakultät Germanistisches Seminar Adolf-Reichwein-Straße 2 D-57068 Siegen
Wissenschaftliche Mitarbeiterin: Julia Fischbach	Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen: Lena Decker Ina Kaplan

Das Projekt wird gefördert durch das Mercator Institut für Sprachförderung
und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln

Projekthomepage:

<http://www.uni-siegen.de/phil/ako/>

© Copyright

Alle *Ako Working Papers* sind einschließlich Graphiken und Tabellen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Projektleiterin unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und Einspeicherung auf elektronische Datenträger.

gefördert vom:



Ako Working Papers | Nr. 2

Beurteilungspraxis von Lehrkräften und ihre Erwartungen zu Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Praxissemester – Eine Experteninterviewstudie

Lena Decker, Nina Gersdorf und Ina Kaplan

Kontakte:

Universität Siegen
Fakultät I
Germanistisches Seminar
Adolf-Reichwein-Str. 2
D-57068 Siegen

siebert-ott@germanistik.uni-siegen.de
decker@germanistik.uni-siegen.de
kaplan@germanistik.uni-siegen.de
gersdorf@germanistik.uni-siegen.de

Universität zu Köln
Philosophische Fakultät
Institut für Deutsche Sprache und Literatur II
Innere Kanalstraße 15
D-50823 Köln

kirsten.schindler@uni-koeln.de
julia.fischbach@uni-koeln.de

Bibliographische Angaben:

Decker, Lena/ Gersdorf, Nina/ Kaplan, Ina (2016): Beurteilungspraxis von Lehrkräften und ihre Erwartungen zu Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Praxissemester – Eine Experteninterviewstudie. Ako Working Papers, 2. Siegen: Universität Siegen.

Beurteilungspraxis von Lehrkräften und ihre Erwartungen zu Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Praxissemester – Eine Experteninterviewstudie

Lena Decker, Nina Gersdorf, Ina Kaplan

1 Verortung im Projekt „Ako“

Die vorliegende Studie verortet sich in dem vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache geförderten Projekt „Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung: Aufgaben entwickeln – Kompetenzen bewerten und beurteilen – Perspektiven für das weitere Lernen entwickeln“, welches von Prof. Dr. Gesa Siebert-Ott (Universität Siegen, Fakultät I, Germanistisches Seminar) geleitet und von PD Dr. Kirsten Schindler (Universität zu Köln, Philosophische Fakultät, Institut für Deutsche Sprache und Literatur II) beratend begleitet wird.

In dem Projekt wird ein Konzept zur Förderung der Beobachtungs-, Beurteilungs- und Förderkompetenz von Studierenden mit einem Fokus auf Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte mit bildungssprachlichem Förderbedarf entwickelt und im Lehrangebot (Fokus DSSZ-Modul der Universität Siegen) verankert. Grundlage dafür bilden ein Kompetenzmodell sowie auf Basis dessen entwickelte Kriterienkataloge des BMBF-geförderten Projektes AkaTex (www.akatex.uni-siegen.de). Konkret werden Lernarrangements mit Fokus auf die fördernde Beurteilung von Schülertexten entwickelt, die in Seminaren des DSSZ-Moduls der Universität Siegen mit Schwerpunkt auf das Lehramt Grundschule vorgestellt und diskutiert werden.

Damit die Lernarrangements möglichst authentisch und an die aktuelle Beurteilungspraxis anschließen, wurde eine Experteninterviewstudie mit praktizierenden Lehrkräften durchgeführt, die einen Einblick darüber verschaffen soll, wie Lehrerinnen und Lehrer auf die Heterogenität ihrer Schülerschaft eingehen, welche Bezugsnormen sie bei der Beurteilung von Schülerleistungen berücksichtigen sowie welche Form der Leistungsbeurteilung genutzt wird und welche Kriterien dabei zugrunde liegen. Ein weiterer Fokus lag auf der Erwartungshaltung gegenüber den Studierenden des Praxissemesters, welches neu implementiert wurde.

Im Folgenden wird zunächst der aktuelle Stand der Forschung zur Beurteilung von Schülertexten skizziert. Daraufhin folgt die Darstellung der empirischen Studie, d.h. Forschungsdesign, Durchführung und Ergebnisse. Abschließend werden kurz die Erkenntnisse in Bezug auf die weitere Projektarbeit aufgezeigt.

2 Stand der Forschung zur Beurteilung schriftlicher Schülerleistungen

Das Beurteilen von schriftlichen Schülerleistungen stellt eine zentrale Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern dar. Doch ist die Bewertung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache nicht ohne Schwierigkeit zu bewerkstelligen:

„Ein Problem bleibt die Leistungsbewertung in den Regelklassen. Dies gilt sowohl in Bezug auf die Leistungen im Fach Deutsch wie auch in den Sachfächern. Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende bringen andere Voraussetzungen mit als Muttersprachler: Dürfen sie dann nach den gleichen Kriterien bewertet werden wie Muttersprachler? Ist es fair, DaZ-Lernenden Aufgaben zu geben, die eigentlich für Muttersprachler konzipiert worden sind? Diese und ähnliche Fragen werden nach wie vor kontrovers diskutiert und bedürfen – insbesondere mit der Einführung der Bildungsstandards – einer grundlegenden Klärung.“ (Kniffka/Siebert-Ott 2012: 126)

Dabei kommt es häufig zu einer Überschätzung sprachlicher Kompetenzen von DaZ-Lernenden, da die Lehrkräfte von mündliche auf schriftliche Kompetenz schließen. Zudem werden kognitive Fähigkeiten häufig unterschätzt, da eine eingeschränkte sprachliche Ausdrucksfähigkeit die Kinder un-

send erscheinen lassen kann und Kompetenzen in der Erstsprache der Kinder nicht wahrgenommen werden (können) (vgl. Allemann-Ghionda 2006: 250).

Die Bedeutsamkeit der Beurteilung von Schülerleistungen vor allem im Bereich der Grundschule zeigen verschiedene Studien, wonach für Kinder mit Migrationshintergrund ein doppelt so hohes Risiko besteht auf eine Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen zu werden als für andere Kinder (vgl. Kornmann 2003). Zudem erhalten sie fünfmal seltener eine Übergangsempfehlung für das Gymnasium (vgl. Bos et al 2003). Gerade bei der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache ist die Berücksichtigung der individuellen, neben der sozialen und sachlichen bzw. kriterialen Bezugsnorm daher sehr wichtig, um die individuelle Entwicklung des Einzelnen in die Bewertung miteinfließen zu lassen und ein vermeintlich verfrühtes, negatives Urteil zu vermeiden (vgl. Rheinberg 2008).

Als in der aktuellen Forschung dominierende Textsorten zur Leistungsbewertung werden der *Lehrerkommentar* sowie der *Kriterienkatalog* hier nun kurz vorgestellt. Diese tragen dem Umstand Rechnung, dass Ziffernnoten „der Komplexität eines geschriebenen Textes nicht gerecht werden“ (Baurmann 2002: 120) können und eine prozess- und entwicklungsorientierte Schreibdidaktik daher zu neuen Beurteilungspraktiken gelangen muss, welche u.a. zum Ziel haben, die individuellen schriftsprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu fördern („förderndes Beurteilen“) (vgl. Becker-Mrotzek 2014, Terhart 2011).

Mit der Textsorte *Lehrerkommentar* haben sich u.a. Jost/Lehnen/Rezat (2011) intensiv beschäftigt: Lehrerkommentare stehen nicht isoliert, sondern ergänzen Randkorrekturen. Sie beziehen sich stets auf konkrete auf den Unterricht bezogene Lernfortschritte bzw. Leistungsüberprüfungen und weisen in der Regel die folgende dreigliedrige Struktur mit charakteristischen Textfunktionen auf (vgl. Jost/Lehnen/Rezat 2011: 186f.):

1. Einleitender Teil:
 - Anreden / Adressieren
 - Loben / Wertschätzen einer Leistung
2. Verhandlung des Sachverhalts:
 - Kommentieren von Leistungen sowie Begründen
 - Ermuntern / Aufheitern / Raten
 - Beurteilen (Note)
 - Autorisieren
3. Abschließender Teil (fakultativ)
 - Aufmuntern / Ermuntern/ Ermutigen
 - Verabschieden

Neben Lehrerkommentaren bieten sich nach Becker-Mrotzek (2014) auch Kriterienkataloge an, um die Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern und ihren Lern- und Entwicklungsstand zu berücksichtigen, also ihre Leistung an der „individuellen Bezugsnorm“ (vgl. Steinhoff 2010) zu messen. In Anlehnung an das Züricher Textanalyseraster haben Becker-Mrotzek/ Böttcher (2009) einen Basis-katalog mit insgesamt zwölf Kriterien vorgestellt, die sich auf die Dimensionen „Sprachrichtigkeit“, „Sprachgemessenheit“, „Inhalt“, „Aufbau“ und „Schreibprozess“ verteilen:

Dimension	Kriterium	Grad		
		1	0,5	0
		☺	☹	☹
Sprache I Orthographie	1. Werden die vermittelten Rechtschreibregeln angewendet?			
Morphologie (Wortform)	2. Sind die Wortformen grammatisch richtig gebildet?			
Satzbau	3. Sind die Sätze grammatisch korrekt?			
Sprache II Wortwahl	4. Wird ein der Aufgabe angemessenes Wortmaterial verwendet, z. B. Fachwörter?			
Sprachstil	5. Ist der gewählte Sprachstil der Aufgabe angemessen und wird er im Text beibehalten (sachlich, spannend, anschaulich ...)?			
Wagnis	6. Sind Wortwahl und Satzbau dem Thema in besonderer Weise angepasst (wörtliche Rede, Leseranrede ...)?			
Inhalt Gesamtidee	7. Lässt der Text eine Gesamtidee erkennen (z. B. passende Überschrift)?			
Umfang	8. Ist der Umfang der Aufgabe angemessen?			
Relevanz	9. Sagt der Text etwas für die Aufgabe bzw. das Thema Relevantes oder Neues aus?			
Aufbau Textmuster	10. Wird ein der Aufgabe angemessenes Textmuster verwendet (Erzählung, Beschreibung, Anleitung ...)?			
Textaufbau	11. Ist der Text sinnvoll aufgebaut (Reihenfolge)? Lässt er eine innere/ äußere Gliederung erkennen (Abschnitte)?			
Prozess Planen/Überarbeiten	12. Lässt der Text Planungs- und Überarbeitungsspuren erkennen?			

Basiskatalog zur Textbeurteilung

Dieser Basiskatalog muss nach Becker-Mrotzek (2014: 507) in zweifacher Weise an die konkrete Schreibaufgabe und das Bewertungsziel angepasst werden:

„Zum einen müssen die spezifischen Merkmale der konkreten Aufgabe eingearbeitet werden, indem die einzelnen Kriterien konkreter gefasst werden. Und zum anderen gilt es, die didaktischen Ziele der Unterrichtseinheit zu berücksichtigen, indem beispielsweise einzelne Dimensionen durch zusätzliche Kriterien aufgewertet und andere durch Streichung reduziert werden.“

Auch Hattie et al (2014) empfiehlt, Beurteilungskriterien an die jeweils zu bearbeitende Aufgabe zu koppeln, d.h. die Kriterien sollten direkt aus der Aufgabe hervorgehen und insbesondere an die Funktion anknüpfen.

Welche Formen der Leistungsbeurteilung praktizierende Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen anwenden und wie diese die individuelle Situation der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache berücksichtigen, ist Gegenstand der hier vorgestellten explorativen Studie. Im Folgenden werden nun das Forschungsdesign, die Durchführung der Untersuchung sowie die Ergebnisse dargestellt.

3 Forschungsdesign der Studie

Das Forschungsdesign der Untersuchung ist qualitativ ausgerichtet, um das Wissen, die Erfahrungen und Erwartungen praktizierender Lehrkräfte aufzudecken. Repräsentativität oder Allgemeingültigkeit sind keine zugrunde liegenden Kriterien. Im Gegenteil soll die genaue Analyse einer kleinen Fallzahl neue Erkenntnisse über die Beurteilungspraxis von Lehrkräften induktiv hervorbringen. Dabei werden möglichst keine Hypothesen an dem Material überprüft, sondern vielmehr aus dem Material generiert.

3.1 Erhebungsmethode *leitfadengestütztes Experteninterview*

Die Erhebung wird mithilfe von Experteninterviews durchgeführt. Diese Methode stellt eine geeignete Grundlage dar, um das Expertenwissen der praktizierenden Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf die Untersuchungsfrage aufzudecken. Dabei sollen gezielt bestimmte Themenbereiche angesprochen werden, so dass es nahe liegt den Interviews einen Leitfaden zugrunde zu legen:

„Interviews, die leitfadengesteuert angelegt sind, bewirken eine mittlere Strukturierungsqualität sowohl auf Seiten des Interviewten als auch auf Seiten des Interviewers.“ (Marotzki 2003: S. 114)

Indem der Leitfaden als Gedächtnisstütze dient und keine zu steife Fragebogenform bietet, kann sichergestellt werden, dass die durchgeführten Interviews vergleichbar sind und alle relevanten Themengebiete angesprochen werden (vgl. ebd.). Außerdem wurden ausschließlich Lehrerinnen und Lehrer interviewt, die aufgrund ihrer Ausbildung sowie praktischen Tätigkeit als institutionalisierte Kompetenz die Bezeichnung *Experte* zulassen und angenommen werden kann, dass die Interviewpartner über spezifische Erfahrung im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit und ohne Zuwanderungsgeschichte verfügen (vgl. Meuser/ Nagel 2003: S. 57). Das leitfadengestützte Experteninterview zielt bei der Auswertung auf „überindividuell-gemeinsame Wissensbestände“ ab, so eignet sich die Anwendung dieser Methode zur Generierung von Erkenntnissen über Handlungsstrategien der Lehrerinnen und Lehrer (ebd.: S. 58). Eine Leitfadenorientierung halten Meuser und Nagel (2005) ebenfalls für sehr sinnvoll:

„Eine leitfadenorientierte Gesprächsführung wird beidem gerecht, dem thematisch begrenzten Interesse des Forschers an dem Experten wie auch dem Expertenstatus des Gegenübers. Die in die Entwicklung eines Leitfadens eingehende Arbeit schließt aus, dass sich der Forscher als inkompetenter Gesprächspartner darstellt. So wird verhindert, dass der Experte es früher oder später bereut, in das Gespräch eingewilligt zu haben. Die Orientierung an einem Leitfaden schließt auch aus, dass das Gespräch sich in Themen verliert, die nichts zur Sache tun, und erlaubt zugleich dem Experten, seine Sache und Sicht der Dinge zu extemporieren.“ (ebd.: 77)

Das leitfadengestützte Experteninterview bietet somit eine gute Grundlage zur Klärung der Forschungsfrage.

3.2 Auswertungsmethode *Auswertungsstrategie nach Meuser/ Nagel*

Um die Aussagen der Interviewpartner auszuwerten, also das gemeinsam geteilte Wissen der Experten zu bestimmen, wird die Auswertungsstrategie nach Meuser und Nagel genutzt. Mithilfe der strukturierten und nachvollziehbaren Schritte der Analyse werden nach und nach Kategorien gebildet, die die für die Forschungsfragen relevanten Kernaussagen widerspiegeln.

Insgesamt werden 5 Schritte bei der Auswertung vollzogen: die *Paraphrasierung*, die *Überschriften*, der *thematische Vergleich*, die *soziologische Konzeptualisierung* und die *theoretische Generalisierung*. Wie die Bezeichnungen *Paraphrasierung* und *Überschriften* schon verdeutlichen, werden in den ersten beiden Schritten bedeutsame Aussagen der Interviewten in Paraphrasen wiedergegeben und in Überschriften verdichtet. Dabei soll der propositionale Gehalt der Äußerungen explizit gemacht werden (vgl. ebd.: 84). Beim *thematischen Vergleich* wird das gesamte Transkriptmaterial aufeinander bezogen und die Überschriften vereinheitlicht, so dass eine weitere Verdichtung der Daten stattfindet (vgl. ebd.: 86). Die *soziologische Konzeptualisierung* bezeichnet den Schritt der Bildung der Kategorien, die letztlich die Erkenntnisse, die aus den Interviews folgen, darstellen (vgl. ebd.: 88). Diese Kategorien werden abschließend mit dem aktuellen Stand der Forschung verglichen und kritisch reflektiert, was *theoretische Generalisierung* meint (vgl. ebd.: 89).

4 Durchführung der Untersuchung

Im folgenden Kapitel steht die praktische Umsetzung der Experteninterviews im Vordergrund. Nachdem zu Beginn die Expertengruppe vorgestellt wird, werden im Anschluss Themenfelder des Interviewleitfadens präsentiert und die Vorgehensweise des Interviewens erläutert. Die Darstellung der methodischen und praktischen Auswertung der Daten bildet den Abschluss.

4.1 Datenerhebung

Im Rahmen der Experteninterviewstudie wurden sieben Interviews mit sechs Lehrerinnen und einem Lehrer im Alter zwischen 30 und 44 Jahren geführt. Die Interviews fanden in der Regel in den Schulen der interviewten Lehrkräfte statt. Neben Besprechungsräumen dienten leere Klassenzimmer und in einem Falle auch das Lehrerzimmer als Ort des Interviews. Da der Termin in diesem Fall am Nachmittag stattfand, verließen weitere Lehrkräfte den Interviewort kurz nach Interviewbeginn, sodass eine Beeinflussung der Interviewpartnerin ausgeschlossen werden kann. Des Weiteren fanden zwei der Interviews an der Universität statt. Die Durchführung der Interviews erfolgte im Tandem mit jeweils zwei Interviewerinnen. Das hatte den Vorteil, dass zu jeder Zeit sowohl ein Blickkontakt zu dem Interviewpartner als auch der Leitfaden im Fokus behalten werden konnte, um eine interessierte und positive Gesprächsatmosphäre sowie den Redefluss des Interviewpartners aufrecht zu erhalten. Darüber hinaus war es den Interviewerinnen so möglich, im Anschluss Eindrücke auszutauschen, zu reflektieren und klassische Beurteilungsfehler zu minimieren.

Um für die Auswertung gezielt auf Daten der Interviewpartner zugreifen zu können, wurde eine Auswahl an forschungsrelevanten Eigenschaften der Lehrpersonen (z.B. Berufserfahrung, Studienfächer, Klassengrößen etc.) mithilfe eines Fragebogens zu Beginn des Interviews erhoben. Zudem fertigten die Interviewerinnen im direkten Anschluss an jedes der geführten Interviews ein Protokoll der Gesprächssituation an, in welchem u.a. Vor- und Nachgespräche sowie Auffälligkeiten im Interviewverlauf notiert wurden. Dies ermöglichte eine detaillierte Rekonstruktion der Interviews in der Phase der Datenauswertung und Aufbereitung.

Die angeführte Tabelle zeigt einen Ausschnitt aus diesen Daten und fasst die wichtigsten Informationen der Expertengruppe wie Schulform, Alter, Berufserfahrung und Erfahrung in Zusammenhang mit DaZ und Sprachförderungen zusammen. Die Angabe des Ortes der Schule, an dem die Interviewpartner unterrichten, wurde zur Anonymisierung auf den jeweiligen Kreis beschränkt.

4.1.1 Die Experten

(Alle Angaben beziehen sich auf den Zeitpunkt des Interviews)

Ort	Schulform	Lehrkraft	Erfahrung mit SuS mit Migrationshintergrund	Teilnahme an Fortbildungen zum Thema Sprachförderung oder im Bereich DaZ
Kreis Siegen-Wittgenstein	Gymnasium	Alter: 40 Geschlecht: weiblich Berufserfahrung: 10 Jahre Fächer: Deutsch und Geschichte	<ul style="list-style-type: none"> wenig 	<ul style="list-style-type: none"> nicht an der derzeitigen Schule. neben dem Studium 3-4 Jahre Alphabetisierung für Erwachsene gelehrt
Bonn	Berufskolleg (Ref: Gymnasium)	Alter: 44 Geschlecht: weiblich Berufserfahrung: 14 Jahre Fächer: Sozialwissenschaften, Deutsch, Zusatz: Deutsch als Fremdsprache	<ul style="list-style-type: none"> unterrichtet viele SuS mit Migrationshintergrund 	<ul style="list-style-type: none"> Fortbildung zum Thema <i>Seiteneinsteiger</i>
Bonn	Grundschule	Alter: 31 Geschlecht: weiblich Berufserfahrung: 3 Jahre Fächer: Mathe und Katholische Theologie	<ul style="list-style-type: none"> unterrichtet viele SuS mit Migrationshintergrund 	<ul style="list-style-type: none"> interne Schulung im Haus
Köln	Gymnasium	Alter: 35 Geschlecht: männlich Berufserfahrung: 5 Jahre Fächer: Deutsch, Franz., DaF, (Ital. Angefangen)	<ul style="list-style-type: none"> Unterrichtet sowohl SuS mit Migrationshintergrund in der Regelklasse als auch eine internationale Förderklasse 	<ul style="list-style-type: none"> Fortbildungstag zu den Themen <i>Computergestaltetes Lernen im DaZ-Unterricht, Sprachspiele etc.</i> Fortbildung zum Thema <i>Wortbildung (Schulbuchverlage)</i>
Oberbergischer Kreis	Gymnasium	Alter: 30 Geschlecht: weiblich Berufserfahrung: 4 Jahre Fächer: Germanistik, katholische Theologie	<ul style="list-style-type: none"> unterrichtet viele SuS mit Migrationshintergrund 	<ul style="list-style-type: none"> im Referendariat zum Thema <i>Deutsch lernen in mehrsprachigen Klassen (Demek)</i>
Kreis Siegen	Hauptschule	Alter: 31 Geschlecht: weiblich Berufserfahrung: 4 Jahre Fächer: Evangelische Theologie, Biologie, Deutsch -DGS	<ul style="list-style-type: none"> unterrichtet viele SuS mit Migrationshintergrund 	<ul style="list-style-type: none"> keine
Kreis Kleve	Gymnasium	Alter: 30 Geschlecht: weiblich Berufserfahrung: 5 Jahre Fächer: Deutsch, Geschichte	<ul style="list-style-type: none"> wenig 	<ul style="list-style-type: none"> eintägige Fortbildung für das gesamte Kollegium zum Thema <i>Willkommensklassen</i> eine zusätzliche wurde durch die Deutschlehrer beantragt

4.2 Leitfaden

Die übergeordnete Fragestellung des Leitfadens bezieht sich konkret auf Beurteilungspraktiken, die angehende Lehrkräfte im Schulalltag erwartet und die im Rahmen des Praxissemesters erprobt werden, um heterogene Schülergruppen zu beobachten, zu bewerten und insbesondere fördernd zu beurteilen. Dieser Schwerpunkt der Beurteilung leitet sich von einer sich andeutenden Veränderung in der Schulpraxis ab. Es scheint sich ein Wandel vom Lehrerkommentar hin zu einer Kriterien geleiteten Beurteilung zu vollziehen. Ein weiteres Themenfeld bezieht sich auf die Lehrerbildung und resultiert aus der Einführung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen in 2015 und der damit einhergehenden intensiven Vorbereitung und Begleitung der Praxisphase durch die universitäre Lehre.

Der Leitfaden besteht konkret aus vier Themenbereichen: Demographische Daten, Praxiserfahrungen in Bezug auf den Unterricht in sprachlich und kulturell heterogene Klassen, Beurteilungspraxis und Erfahrungen mit und Erwartungen an Praxissemester-Studierende. Die Einleitung des Gesprächs erfolgte durch eine kurze Vorstellung der Interviewerinnen sowie des Projektes. Zudem wurde das mündliche Einverständnis der Interviewpartner erbeten, die Gespräche aufzuzeichnen. Die demographischen Fragen dienten anschließend dem konkreten Einstieg ins Interview. Das Stellen einfacher Fragen, wie „Welche Fächer haben Sie studiert?“ zu Beginn des Interviews eignet sich dabei sehr gut als „Warm-Up-Phase“. Anschließend wurden Praxiserfahrungen erfragt, wobei darauf geachtet wurde, offene Fragestellungen zu nutzen. So wird dem Interviewpartner die Möglichkeit gegeben, in einen Erzählfluss zu gelangen und konkrete Beispiele einzubringen (vgl. Helfferich 2011: 102). Die folgenden Themenbereiche *Beurteilungspraxis* sowie *Praxissemester* wurden je nach thematischer Passung abgedeckt. Es wurde absichtlich nicht unbedingt der Reihenfolge des Leitfadens gefolgt, sondern dann eine Frage eingeworfen, wenn es sich thematisch anbot. So konnten nach und nach alle relevanten Fragen abgearbeitet werden und dabei eine möglichst natürliche Gesprächssituation aufrechterhalten werden.

4.3 Datenaufbereitung

Die Aufbereitung der Daten erfolgte mithilfe der Methode der Transkription. Aufbauend auf GAT 2 (Selting et al. 2009: 353-402) wurden vereinfachte Basistranskripte der sieben Interviews erstellt.

Die Auswertung der Daten erfolgt unter stetiger Analyse, Interpretation und Vergleich der Interviewinhalte. Zu der adäquaten Anwendung wird daher im Forschungsprozess die verschriftlichte Form benötigt, d.h. die Transkription der Interviews ohne Interpretation oder Bewertung der Geschichten.

„Diese Fixierung ist die Voraussetzung dafür, dass einzelne Interviewpassagen ohne Handlungsdruck extensiv, beliebig oft und von unterschiedlichen Forscherinnen untersucht, miteinander verglichen und der Leserin des Forschungsberichts präsentiert werden können.“ (Deppermann/Lucius-Hoene 2004: 309)

Mit dem Wissen, dass der Fokus der Datenauswertung weniger auf linguistischen Besonderheiten, sondern vielmehr auf dem Gesprächsinhalt der Interviews lag, wurden dialektale Äußerungen, Mimik und Gestik sowie Veränderungen in der Stimmlage nur im Transkript kenntlich gemacht, wenn dies eine Veränderung im Sinn der Aussage zur Folge hatte. Um die Lesbarkeit für die Auswertung zu erhöhen, wurden Abweichungen von der Standardsprache i.d.R. korrigiert, zudem dient die Einteilung anhand vertikaler Striche in Segmente dazu, Sinnabschnitte schneller zu erfassen.

4.3 Datenauswertung

Die transkribierten Interviews wurden zunächst paraphrasiert und mit Überschriften versehen, was die ersten beiden Schritte der Auswertungsstrategie nach Meuser und Nagel (2006) darstellen. Hier-

zu wurde mithilfe zweier Spalten gearbeitet, um jeweils an dem Transkriptmaterial zu arbeiten. Das folgende Beispiel (GYMsi) zeigt die Vorgehensweise:

		Paraphrasierung	Überschrift
92	schriftlichen arbeiten bekommen sie ja ganz direkt ne	Die Rückmeldung der schriftlichen Leistung erfolgt in Form eines Bewertungsrasters, wie es viele Kollegen machen. Darunter wird ein kleiner Kommentar notiert. In besonderen Fällen, schlecht oder gut, wird ggf. ein persönliches Gespräch gesucht.	Bewertungsraster mit Kommentar als Rückmeldeform verbreitet
93	rückmeldung durch einen bewertungsraaster also das machen		
94	mittlerweile ganz viele oder kollegen oder die meisten sogar		
95	würde ich sagen ähm und einen kleinen kommentar vielleicht		
96	noch darunter ich meine (.) also ich mache das so bei		
97	besonders (.) vielleicht bei besonderen ähm problemen das man		
98	vielleicht auch nochmal den schüler anspricht oder nochmal		
99	nachfragt wenn das vielleicht auch nicht klar ist woran hat		
100	es gelegen (.) das vielleicht eine arbeit dann auch nicht so		
101	gut war oder (.) vielleicht auch besonders gut oder einfach		
102	auffällig irgendeiner form dann ähm würde ich mich auch schon	Informationen über den Stand der mündlichen Leistung erfolgt i.d.R. zum Quartal oder bei Referaten direkt.	Persönliches Gespräch in Ausnahmefällen
103	nochmal mit dem schüler unterhalten und dem auch so eine ganz		
104	ähm persönliche rückmeldung geben ähm (.) die ähm (.)		
105	mündliche mitarbeit (-) da bekommen ja da sind die		
106	rückmeldungen unterschiedlich also je nachdem es gibt ja		
107	verschiedene dinge die bewertet werden können ähm bei einem		
108	referat oder einem test da ist natürlich die rückmeldung auch		
109	unmittelbar da und ähm ja ansonsten gibt es zum quartal also		
110	zur hälfte des halbjahres gibt es so einen termin wo man so im		
111	grunde die schüler informiert du stehst jetzt ungefähr hier		
112	und hier zum beispiel zwischen zwei und drei also es geht	Schüler können Noten jederzeit erfragen.	Mündliche Leistung werden vierteljährlich im Gespräch besprochen
113	nicht darum schon eine note zu setzen aber zumindest mal so		
114	einen bereich(.)		
115	iLD: eine tendenz		
116	AT: genau eine tendenz zu nennen und ähm (.) ja aber auf nachfrage		
117	natürlich jederzeit (.) also ja haben die möglichkeit die		
118	schüler die möglichkeit zu fragen (.) ähm (-) wie ist meine		
119	note momentan oder wie stehe ich wie ähm (-)		
120	iNG: seit wann verwenden sie diese methode also diese form der		
121	schriftlichen rückmeldung also den bewertungsraaster haben sie		
122	gesagt		

Anschließend wurden die Überschriften als Grundlage für den Einsatz des Analyseprogramms MaxQdA genutzt und der nächste Schritt der Auswertungsstrategie – der *thematische Vergleich* – konnte systematisch erfolgen. Bei der soziologischen Konzeptualisierung wurden daraufhin Kategorien gebildet, wobei eine „Systematisierung von Relevanzen, Typisierungen, Verallgemeinerungen, Deutungsmustern“ vollzogen wurde (Meuser/ Nagel 2006: 88). Diese Kategorien werden im Folgenden vorgestellt. Sie bilden die Grundlage zur Vergleichbarkeit mit bisherigen Forschungsbefunden und somit der *theoretischen Generalisierung*.

5 Ergebnisse der Untersuchung

In Bezug auf die Beurteilungspraxis wurde eine Form der Leistungsbewertung von allen interviewten Lehrkräften genannt: Die Arbeit mit Kriterienkatalogen. Dabei war auffällig, dass die Terminologie jeweils sehr unterschiedlich ist – von Erwartungshorizont, Rückmeldebogen über Bewertungsbogen bis hin zu Raster. Der Begriff *Kriterienkatalog*, der bspw. von Becker-Mrotzek/ Böttcher (2009) verwendet wird, wurde von den Lehrkräften selbst nicht benutzt. Als Grund für diese Form der Leistungsbeurteilung gaben die Interviewten die Einführung des Zentralabiturs an:

„der anlass oder der anstoß war das zentralabitur das kam ähm ich weiß gar nicht mehr in welchem jahr aber da war ich noch nicht so lange an der schule da war ich noch in der ausbildung glaube ich | da hatten wir ähm (.) ja da wurde das eingeführt und ähm (.) ähm (-) ja und wir wollen ja unsere schüler auch gut auf das abitur vorbereiten und haben dann irgendwann sind wir dazu übergegangen selber solche raster zu verwenden um den schülern eine rückmeldung zu geben und ähm (-) ja das hat sich dann eigentlich bewehrt“ (GYMko)

Diese Art der Beurteilung wurde zunächst in der Oberstufe eingesetzt, um die Schülerinnen und Schüler vor dem Zentralabitur damit vertraut zu machen und schließlich auch in den unteren Klassen eingeführt und an dem Aufbau der Bögen für das Zentralabitur im weitesten Sinne orientiert:

„ja also ähm in der oberstufe | also besonders in der qualifikationsphase ist das orientiert an dem erwartungshorizont des zentralabiturs | die natürlich dann in der qu: [Qualifikationsphase?] eins und so natürlich noch ein bisschen äh entschärft werden (.) oder runtergebrochen werden | aber (.) im grunde orientiere ich mich an dem schema | (.) ähm in der sekundarstufe eins ist es (.) im weitesten sinne auch schon daran orientiert | nur natürlich sehr sehr sehr viel kürzer“ (GYMko)

Doch der Lehrerkommentar ist nicht ganz von der Beurteilungspraxis wegzudenken. Bis auf eine Lehrerin geben alle Interviewpartner an, dass sie zusätzlich zu dem Kriterienkatalog zumindest in bestimmten Situationen noch einen Kommentar verfassen. Und selbst diese Lehrerin fügt hinzu:

„also ich habe mir am äh am anfang habe ich immer noch ähm habe ich immer einen bewertungsbogen gemacht und noch ein äh und noch einen kommentar druntergeschrieben (.) ähm das ist nicht machbar das mache ich halt wirklich ähm wenn es halt in die hose gegangen ist | dann also wirklich dann schreibe ich nochmal was drunter oder wenn mir irgendwas auffällt wenn es wirklich ähm zum beispiel gerade im sprachlichen bereich irgendwie nochmal hapert | zum beispiel handschriften da gebe ich auch durchaus ähm meinen kommentar dazu wenn ich das nicht lesen kann | ähm (.) das bekommen die schon“ (GYMgo)

Gerade in der Grundschule wird darauf Wert gelegt, dass der Bewertungsbogen durch Kommentare ergänzt wird:

„also gerade bei texten sowieso | dort schreibt man eigentlich immer nochmal irgendwie dazu | du hast dir besonders viel mühe gegeben und | oder vielleicht nochmal einen tipp wie man es das nächste mal besser machen kann“ (GRUbo)

Der übliche Bewertungsbogen wird zudem meist durch mündliche Gespräche mit den einzelnen Schülern ergänzt oder auch in der gesamten Klasse besprochen, so dass die einzelnen Elemente des Bogens klar und nachvollziehbar sind.

Klarheit und Transparenz werden dabei immer wieder als Vorteile genannt, denn Schüler sowie Eltern können durch die Bögen nachvollziehen, wie die erfolgte Benotung entstanden ist:

„es hat sich denke ich durchaus als vorteil erwiesen weil die transparenz einfach höher ist (.) mh also es gibt aus meiner sicht auch wesentlich (.) weniger ähm nachfragen oder äh das gefühl bei den schülern das sie ungerecht benotet oder ähm beurteilt werden | und äh ja weil sie einfach klar nachvollziehen können (.) öhm das und das in dem bereich habe ich nicht so gut gemacht und äh deswegen steht die note da und das ist glaube ich auch eine hilfe“ (GYMsi)

„ja | also ganz klarer vorteil ist dass man auch als lehrer dann immer eine sozusagen eine (.) rechtfertigung der note sofort parat hat | ne hier stehen die punkte so ist es und äh (.) die hast du erreicht | und deswegen am ende hast du achtundachtzig von hundert punkten und das ist dann eine eins minus und so“ (GYMko)

Andererseits wird als Nachteil ein „enges Denken“ bei den Kindern genannt, was sich sehr an den Vorgaben der Bewertungsbögen orientiert:

„dass diese erwartungshorizonte (.) auch gerade durch die struktur die sie vorgeben (.) bei manchen schülern so einen auch so einen etwas enges denken dann ähm (--) nach sich ziehen | dass sie äh (.) weil sie ja wissen es gibt punkte für sprachliche äh für das erkennen von sprachlichen mitteln diese so ganz schnöde abarbeiten und nicht mit anderen aspekten in verbindung bringen | dann gibt man dafür auch punkte aber im grunde ist kein schöner aufsatz daraus geworden, hm? | und da also (.) es wird dadurch (--) wenn jetzt der schüler nicht von vielleicht nicht von selbst so eine gewisse souveränität mitbringt sondern man sich immer an diesen erwartungshorizonten an diesen strukturen ent-

langhangelt (.) werden die texte dadurch nicht schöner | sondern im grunde (-- ja (-- austauschbarer (.) und es geht so ein bisschen vielleicht noch eher in die richtung was will er wohl hören“ (GYMko)

Aus Sicht der Lehrperson wird man durch den Einsatz des Bewertungsrasters gezwungen, die Arbeiten durch eine „Brille“ zu sehen:

„ähm der nachteil von dem raster ist natürlich (.) dass haben in der anfangszeit auch viele kollegen bemängelt | dass man ähm (-) ähm ja dass man diese schülertexte und schülerarbeiten dass man die nur noch durch diese brille sieht und wahrnimmt“ (GYMsi)

Auch die Standardisierung der Aufgaben wird als Nachteil thematisiert, wobei dies jedoch gleichzeitig als positiv für die Schüler gesehen wird:

„Aber auch die Aufgabentypen wurden durch die Einführung des Zentralabiturs insgesamt führt das natürlich dazu | dass die (.) zumindest | hat es bei uns dazu geführt | dass die | äh | verschiedenen aufgabentypen | ehm | sehr eingeschränkt sind | also sehr sehr standardisiert | also ich kann es manchmal selber nicht mehr sehen | ehm | aber für die schüler ist das | glaube ich sehr angenehm“ (BERbo)

Sehr unterschiedlich reagieren die befragten Lehrpersonen, wenn es um die Frage geht, Schülerinnen und Schüler individuell – ihrem Entwicklungsstand angemessen – zu bewerten. Einige der Befragten berücksichtigen die individuelle Bezugsnorm nicht, sondern beurteilen rein kriterial:

„wir machen jetzt hier nichts speziell das wir sagen | ja | das kind das hat migrationshintergrund | das kann das vielleicht | sich nicht so toll ausdrücken | da eh gehen | nehmen wir nicht wirklich rücksicht darauf | also man | es wäre natürlich schön | wenn man das machen könnte aber ich habe auch noch keine schule jetzt so erlebt | an der ich war | die das wirklich gemacht haben“ (GRUbo)

Dabei beschreiben die Lehrkräfte, die Schwierigkeit fair einzuschätzen, wem inwiefern eine besondere Behandlung bei der Notenvergabe zukommt und wem nicht:

„ehm | aber | das | dafür ist die schere zu weit | und ich kann das nicht entscheiden | also ich habe jetzt | zum beispiel das kind das hier sitzt | die [Schülerin A] | die kann super deutsch und die mutter ist da auch sehr dahinter | also die lernt auch super viel | ich hatte auch schon den bruder in der anderen klasse | die ist da total dahinter und das mädchen spricht richtig gut deutsch | die macht so kleine fehler | die sagt immer anstatt | weil | sagt sie irgendwie | wenn oder eh | also so kleinigkeiten | und dann habe ich ein anderes kind | der [Schüler B] | die mutter spricht kein wort deutsch | ehm | der spricht zu hause auch nur arabisch und ja | der spricht ganz ganz schlecht | natürlich könnte ich die anders bewerten aber (.) ehm | da würde mir vielleicht die mutter von [Schülerin A] mir auf das dach kommen und sa | auf das dach steigen und sagen | ja aber der [Schüler B] der kriegt die ehm | geringfügige | also der kriegt die bewertung eh | irgendwie in | in einem anderen maße | wird er bewertet wie meine tochter? | aber sie hat ja auch einen migrationshintergrund | ne? | also das ist (.) | ich weiß nicht wie man das so richtig umsetzen soll“ (GRUbo)

Auf der anderen Seite wird vor allem von Gymnasiallehrern berichtet, dass „milder“ bewertet wird:

„also in der sek eins also je jünger der schüler ist desto milder kann ich da sein | ähm ähm (-- natürlich immer (.) muss ja immer ein bisschen vorsichtig sein ohne den schüler jetzt herausheben zu wollen oder ihn in irgendeine vielleicht auch für ihn auch ungünstige position setzen zu wollen | das er jetzt (.) es leichter hat aus irgendeinem bestimmten grund“ (GYMko)

„ja das habe ich ja eben schon angedeutet also wenn sich abzeichnet dass die die schriftlichkeit die schüler in eine note drücken würde die der inhalt eigentlich gar nicht äh [.] darlegt dann konzentriere ich mich auf den inhalt auf jeden fall | ähm ist da natürlich die frage ob da eine gewisse ungerechtigkeit entsteht zwischen muttersprachler deutsch und nicht muttersprachler deutsch ähm aber [.] ich finde nicht denn äh ich will | wir reden jetzt mal von der mittelstufe ich will jetzt nicht alleine nur das ausdrucksvermögen bewerten sondern ich will auch bewerten [.] ob die anforderungen die ich ge-

stellt habe verstanden worden sind und in welchem anforderungsbereich also in welchem niveau sie verstanden worden sind | und da liegt die konzentration dann auf der inhaltlichkeit auf jeden fall“ (GYMnü)

Deutlich wird in den Interviews, dass die individuelle Beurteilung Schwierigkeiten mit sich bringt, mit denen die Lehrkräfte umgehen müssen.

Auch bei der Binnendifferenzierung wird immer wieder thematisiert, dass eine unterschiedliche Behandlung von Schülern mit Deutsch als Zweitsprache problematisch ist. Grundsätzlich berichten alle Interviewten, dass die Aufgabenstellung für alle gleich bleibt, dabei würde mündlich das Verstehen der Aufgabe gesichert. Einige setzen häufig Gruppenarbeit ein, wobei darauf geachtet wird, dass die Zusammensetzung der Gruppen leistungsheterogen ist. Doch die individuelle Förderung ist zu zeitaufwändig und die Klassen zu groß, um dies im Unterricht umzusetzen. Förderunterricht findet zum größten Teil außerhalb des Regelunterrichts statt:

„aber ähm wir haben immer ein förderband das ist jeden tag in der fünften stunde (.) ähm immer nach der pause und äh da gucken wir halt bei den schülern nochmal extra in den fächern wo die schwierigkeiten haben | bei den schülern mit migrationshintergrund ist es tatsächlich häufig so dass die in mathe zum beispiel wenig probleme haben aber in deutsch große probleme | da ähm kriegen die dann spezielle arbeitsblätter nochmal | wo die zum beispiel artikel üben | da haben die ganz viele schwierigkeiten | weil das ja nur im (.) deutschen glaube ich so ist, ne?“ (HAUsi)

Eine Grundschullehrerin berichtet, dass sie zwar die Aufgabenstellung nicht für Kinder mit Sprachförderbedarf verändert, aber diese stets mit der Klasse bespricht und zusätzlich ein „Helfersystem“ die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich dabei unterstützt, die Aufgaben zu verstehen und zu lösen:

„also es ist halt einfach so | dass wenn ich ein auftrag | wenn die kinder einen arbeitsauftrag bekommen | eh | wenn der auf dem arbeitsblatt steht | ich lese den eigentlich immer vorher vor und erkläre denen den auftrag | sodass es eigentlich an alle kinder geht und wenn dann immer noch kinder zu mir kommen | dann erkläre ich ihnen das auch nochmal und dann haben wir auch so ein helfersystem | eh | die können sich da so ein | so ein fähnchen holen und stellen das auf den tisch und dann sieht das ein anderes kind und dann hilf | hilft ihm das“ (GRUbo)

Dieses Prinzip funktioniert laut der Befragten sehr gut und berichtet von einer Situation explizit:

„ein mädchen in der klasse die kann jetzt auf einmal | die ist auch | die spricht nicht besonders gut deutsch | auch migrationshintergrund | und die konnte jetzt in mathe irgendwas was ein anderes kind nicht konnte und da war sie super stolz wie bolle das sie mal helfen konnte“ (GRUbo)

In Bezug auf das Praxissemester wird immer wieder betont, dass keine oder kaum Erwartungen an die Studierenden gestellt werden. Die Lehrpersonen hätten selbst erst im Referendariat wirklich gelernt, wie man unterrichtet – vor allem in Bezug auf das Beurteilen:

„wenn wir jetzt um die beurteilung von (--) da ich ja selber diese sachen auch erst im referendariat so richtig gelernt habe, ne? erwarte ich da nicht so viel | also ich was ich eher erwarten würde wäre zum beispiel dass man von stundenphasierung oder von gewissen äh von einer stundenstruktur schon einmal etwas gehört hat“ (GYMgo)

Vielmehr ginge es darum eine offene Haltung gegenüber allen Schülerinnen und Schülern zu haben:

ich glaube wichtig ist für die | dass die offen sind und dass sie jeden schüler einfach respektvoll annehmen und den wertschätzen und den nicht irgendwie als belastung sehen was ganz oft einfach passiert weil man weil man hat dann mehr arbeit (GYMgo)

Was die meisten Befragten voraussetzen, ist fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen, d.h. das Erkennen von Fehlern und die Kenntnis von Fachtermini bei der Analyse von Schülertexten:

„ja auf jeden fall auf jeden fall | äh (.) also ähm sowohl in deutsch als auch in fremd-
sprache | also man da das sollte einem gar keine probleme bereiten begründen zu können warum ein
satz so nicht korrekt ist oder warum ein eine passage eine textpassage so nicht korrekt ist, ne? | das
(.) das ähm sollte inhaltlich komplett im studium vorbereitet worden sein“ (GYMko)

Jedoch stellen manche in Frage, ob die Praxissemesterstudierenden über dieses Wissen wirklich schon verfügen und verweisen auf ihre eigene Studienzzeit:

„ich konnte das selber nicht also ich dachte ich dachte ich bin sprachlich immer äh ein totales genie
und kann dinge auseinander halten und so und hab dann aber im ref erfahren dass ich auch dinge
halt falsch bewertet hätte ähm | ich hätte dann irgendwas als grammatikfehler äh notiert was aber
eigentlich dann schon die weitere dimension des satzbaufehlers ist und so“ (GYMnü)

Ein Appell ist unserer Ansicht nach sehr treffend und verdeutlicht den Stellenwert des DSSZ-Moduls in der Lehrerausbildung, denn den aktuell praktizierenden Lehrkräften fehle es an Sensibilität für das Thema Sprache:

„also mein großer apell ist ähm es muss äh das fach geben deutsch in allen fächern also es ist ja nicht
nur der deutschlehrer der deutsch unterrichtet | sondern deutsch kommt auch in mathe vor in biolo-
gie in erdkunde in äh selbst in chinesisches kommt deutsch vor | und ich finde alle studierenden müs-
ten mal so eine sprachsensibilisierung durchlaufen also ein semester lang sich zumindestens mal mit
äh didaktik methodik und auch äh grammatik des deutschen sich mal beschäftigen | also ohne gehts
also finde ich geht nicht mehr wenn ich sehe wie äh erdkundelehrer zum beispiel klausuren bewerten
| da ist in der ganzen klassenarbeit ein rechtschreibfehler angekreidet und in deutsch hat der gleiche
schüler eine mangelhafte darstellungsleistung dann stimmt doch irgendwas nicht | ja und die schüler
wissen das auch ganz genau die antworten zum beispiel in reli ich hab den gleichen schüler in deutsch
und in reli der schreibt in beiden fächern klausuren und in reli schreibt der kraut und rüben dahin |
und antwortet dann aber das ist ja nur reli da muss ich doch nicht drauf achten wie ich schreibe | so
also da muss da muss die lehrer mal position beziehen und sich vor allem ja auch auskennen im deut-
schen also selber sprachliches vorbild sein so und das ja am liebsten würde ich jetzt irgendwohin ge-
hen und das sagen (lacht)“ (GYMnü)

Dies unterstreicht noch einmal die Wichtigkeit der Sensibilisierung angehender Lehrkräfte für das Thema Sprache und Sprachförderung in allen Fächern, denn die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund ist Aufgabe der Lehrpersonen aller Fächer (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2013, Gogolin et al. 2013).

6 Schluss

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die gängigste Form der Leistungsbeurteilung der Kriterienkatalog darstellt. Weiterführend wäre eine quantitative Erhebung der Bezeichnung des Kriterienkatalogs äußerst interessant, da diese sehr stark differiert. Die Nutzung von Kriterien geleiteten Bewertungsbögen wird jedoch häufig durch zusätzliche Feedbacks in Form von kurzen Lehrerkommentaren oder mündlichen Gesprächen ergänzt. Inwiefern dies tatsächlich im Durchschnitt erfolgt, könnte ebenfalls im Rahmen einer weiteren Studie geklärt werden. Wichtig für die weitere Arbeit des Projektes ist die Erkenntnis, dass es sinnvoll erscheint, Studierende auf die Beurteilungspraxis mithilfe von Kriterienkatalogen vorzubereiten und zwar insofern, dass man die Möglichkeit der Berücksichtigung der individuellen Bezugsnorm dabei diskutieren und anregen sollte. Eine differenzierte fördernde Beurteilung kann nur dann erfolgen, wenn die Schülerinnen und Schüler individuell betrachtet und nicht ausschließlich Kriterien basiert mit Berücksichtigung der sozialen Bezugsnorm beurteilt werden (vgl. Allemann-Ghionda et al 2006: 253). Dies wird jedoch dieser explorativen Studie zufolge–

mit Ausnahme der Gymnasiallehrkräfte – sehr selten praktiziert mit der Begründung, dass eine Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler der Klasse wichtig ist (soziale Bezugsnorm).

Die Textsorte *Lehrerkommentar* wird den Ergebnissen nach nur noch in einzelnen Fällen zusätzlich angewendet, wobei hier zu klären wäre, inwieweit der Aufbau und die Struktur eines üblichen Lehrerkommentars in diesen Fällen noch beibehalten wird, da die Lehrkräfte von kurzen Statements sprechen, die auf einzelne positive oder negative Aspekte des Schülertextes eingehen. Ob ein einleitender sowie abschließender oder ermunternder Teil des klassischen Lehrerkommentars, wie ihn Jost/Lehnen/Rezat beschreiben (2011), bei ergänzenden Kommentaren noch gängig ist, ist fraglich.

Individuelle Förderung und differenzierte Aufgabenstellungen finden innerhalb der Regelklassen keine Anwendung. So bestätigt die hier vorgestellte qualitative Studie ähnliche Befunde, die z.B. Trautmann (2011: 5) ebenfalls konstatiert:

„An Vorschlägen, wie sich dieser neue Unterricht realisieren lässt, besteht – so lässt sich feststellen – also beileibe kein Mangel. Wendet man sich jedoch der Frage zu, wie verbreitet individualisierende und differenzierende Lernarrangements – national wie auch international – sind, stößt man eher auf ernüchternde Befunde: Innere Differenzierung ist in der Schulpraxis (noch?) kaum verbreitet.“

Auf die Frage, wie Schülerinnen und Schüler mit Sprachförderbedarf unterstützt werden, werden heterogene Zusammensetzung der Gruppen bei Gruppenarbeit und Förderung in externen Angeboten, wie dem „Förderband“, angeführt. Dies greift unseres Erachtens deutlich zu kurz und sollte innerhalb der Lehrerbildung, vor allem im Rahmen des DSSZ-Moduls (Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte) aufgegriffen und diskutiert werden. Die angehenden Lehrkräfte sollen mit „differenzierenden Lernarrangements“ dazu angeleitet werden, ihren Unterricht an die Heterogenität der Kinder anzupassen und ihren individuellen Entwicklungsstand mit zu berücksichtigen.

Insgesamt konnten die geführten Interviews einen Einblick in die derzeitige Praxis der Leistungsbeurteilung und -beurteilung und zum Umgang mit einer sprachlich heterogenen Schülerschaft geben, welche zur Weiterentwicklung bzw. Vertiefung der Arbeit mit Lernarrangements für die Lehrerbildung im Bereich DSSZ genutzt werden können.

Literatur

Allemann-Ghionda, C. /Auernheimer, G./ Grabbe, H./ Krämer, A. (2006): Beurteilung von schulischen Leistungen in mehrsprachigen Klassen: die Kompetenz der Lehrpersonen. In: Allemann-Ghionda, C./ Terhart, E. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik. 51. Beiheft. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Weinheim: Beltz. S. 250-266.

Allemann-Ghionda, C./ Terhart, E. (Hrsg.) (2006): Zeitschrift für Pädagogik. 51. Beiheft. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Weinheim: Beltz.

Auernheimer, G. (Hrsg.) (2003): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske + Budrich.

Baurmann, Jürgen (2002): Schreiben - Überarbeiten - Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seeze: Kallmeyer.

- Becker-Mrotzek, Michael/ Böttcher, Ingrid (2009): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, Michael (2014): Schreibleistungen bewerten und beurteilen. In: Feilke, Helmuth/ Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 501-513.
- Bohnsack, R./ Marotzki, W./ Meuser, M. (2003) (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske + Budrich.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./ Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Hattie, John/ Beywl, Wolfgang/ Zierer, Klaus (2014). Lernen sichtbar machen (überarb. deutschsprachige Ausg. / besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Helfferrich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jost, Jörg/ Lehnen, Katrin/ Rezat, Sara (2011): „Dein Wortbildgedächtnis ist recht gut gefestigt...“ – Institutionenspezifische Beurteilungspraktiken am Beispiel schulischer Berichtszeugnisse und Lehrerkommentare. In: Birkner, Karin/ Meer, Dorothee (Hrsg.): Institutionalisierte Alltag – Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. S. 167-194.
- Kniffka, G./ Siebert-Ott, G. (2012): Deutsch als Zweitsprache – lehren und lernen. 3., aktualisierte Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Kornmann, R. (2003): Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in ‚Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen‘. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske + Budrich. S. 81–112.
- Lucius-Hoene, G./ Deppermann, A. (2004): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marotzki, W. (2003): Leitfadeninterview. In: Bohnsack, Ralf/ Marotzki, Winfried/ Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske + Budrich. S. 114.
- Meuser, M./ Nagel, U. (2003): Experteninterview. In: Bohnsack, Ralf/ Marotzki, Winfried/ Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske + Budrich. S. 57-58.
- Meuser, M./ Nagel, U. (2005): Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske + Budrich. S. 71-93.
- Rheinberg, F. (2008): Bezugsnormen und die Beurteilung von Lernleistung. In: Schneider, W./ Hasselhorn, M. (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Psychologie. Göttingen: Hogrefe. S. 178-186.

- Riegel, Ulrich/ Schubert, Ingrid/ Siebert-Ott, Gesa/ Macha, Klaas (Hrsg.): Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken. Münster: Waxmann.
- Schneider, W./ Hasselhorn, M. (Hrsg.) (2008): Handbuch Pädagogische Psychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Siebert-Ott, Gesa/ Decker, Lena/ Kaplan, Ina/ Macha, Klaas (2015): Akademische Textkompetenzen bei Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes (AkaTex). Kompetenzmodellierung und erste Ergebnisse der Kompetenzerfassung. In: Riegel, Ulrich/ Schubert, Ingrid/ Siebert-Ott, Gesa/ Macha, Klaas (Hrsg.): Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken. Münster: Waxmann. S. 257-273.
- Siebert-Ott, G./ Schindler, K./ Decker, Lena/ Fischbach, Julia/ Kaplan, Ina (2015): Modellierung und Erfassung der Textkompetenzen von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf die Textbeurteilungskompetenz (Fokus: Beurteilung von Schülertexten). Ako Working Papers, 1. Siegen: Universität Siegen. Online unter: https://www.uni-siegen.de/phil/ako/publikationen_vortraege/ako-workingpaper-1-erg.pdf
- Siebert-Ott, Gesa/ Decker, Lena/ Kaplan, Ina (2014): Modellierung und Förderung der Textkompetenzen von Lehramtsstudierenden. Kompetenzorientiert Lern- und Leistungsaufgaben entwickeln. In: Ralle, Bernd/ Prediger, Susanne/ Hamann, Marcus/ Rothnagel, Martin (Hrsg.): Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen – Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung. (Fachdidaktische Forschungen 6). Münster: Waxmann. S. 207-216.
- Steinhoff, Torsten (2010): Differenzierte Schülertextbeurteilung. Entwicklungs-, Prozess- und Situationsdimension. In: Pohl, Thorsten/ Steinhoff, Torsten (Hg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke. S. 257-280.
- Terhart, E./ Bennewitz, H/ Rothland, M. (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2011): Die Beurteilung von Schülern als Aufgabe des Lehrers: Forschungslinien und Forschungsergebnisse. In: Terhart, E./ Bennewitz, H/ Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2011): Der Vielfalt mit Vielfalt begegnen. Differenzieren und Individualisieren als Aufgabe und Problem - eine skeptische Analyse. In: Praxis Schule. 1. S. 4-7.