

ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Katharina Willems

Interner Titel: Umgang mit der Bewertungspraxis durch Sprache aus Sicht der Lehrenden und Lernenden

Methodische Ausrichtung: Ethnographie

Quelle: Willems, Katharina (2007). Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole? Bielefeld: transcript Verlag.

Mit freundlicher Genehmigung des transcript Verlages
<http://www.transcript-verlag.de/978-3-89942-688-5/schulische-fachkulturen-und-geschlecht>



Nutzungsbedingungen:

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Falldarstellung mit interpretierenden Abschnitten

Sprache kann also nach unterschiedlichen Konzepten unterschiedliche Rollen im bilingualen Unterricht spielen, je nachdem, wie bedeutsam das Element gemacht wird und welche Sprachkompetenzen im Unterricht gefordert werden. Unabhängig von dem Umfang der geforderten Sprachkompetenz findet jedoch in jedem bilingualen Unterricht eine Bewertung der erbrachten Leistung statt. Durch die Sprache kommt im bilingualen Unterricht also dauerhaft eine weitere Korrektorebene hinzu, auf der sich die Lernenden zusätzlich beweisen müssen. Es gibt hier verschiedene Fehlermöglichkeiten:

- Ein Beitrag kann physikalisch und sprachlich falsch sein, dann wird er als falsch bewertet.
- Ein Beitrag kann physikalisch falsch sein, sprachlich aber korrekt, dann wird er vermutlich - der Prämisse folgend, dass fachliche Inhalte im Vordergrund stehen - korrigiert, also als falsch bewertet.

- Ein Beitrag kann physikalisch korrekt, sprachlich jedoch falsch ausgedrückt sein, dann greifen mehr Optionen: Es bleibt das Risiko, dass der richtige Inhalt missverständlich formuliert wird oder - je nach sprachlichem Misslingen - auch gar nicht als inhaltlich korrekt verstanden wird. Möglicherweise erfolgt ausschließlich eine sprachlich korrigierende Reaktion, der inhaltliche Beitrag bleibt unberücksichtigt. Oder die sprachliche Ebene wird ignoriert und die Antwort somit als richtig eingestuft. Diese Wahrscheinlichkeit ist relativ gering. Eher noch erfolgt eine differenzierende Reaktion, die Sprache wird korrigiert, der Inhalt als richtig gewertet, damit wäre zumindest ein Teil korrekt.

- Um sicher eine positive Bewertung zu bekommen, müssen sowohl physikalischer Inhalt als auch sprachliche Formulierung richtig sein. Damit sind die Korrekturrisiken im bilingualen Physikunterricht deutlich höher als im monolingualen Physikunterricht, da sprachliche Korrekturen hier in aller Regel selten oder gar nicht erfolgen. Sprache bildet hier also ein Ausschlusskriterium, welches zusätzlich zu physikalisch-inhaltlichem Ausschluss gilt.

Wie gehen die Akteurinnen und Akteure nun aber praktisch mit dem Element Fremdsprache und der damit zusammenhängenden Bewertungspraxis im bilingualen Unterricht um? Wo entstehen möglicherweise konzeptionelle Freiräume, wie werden diese genutzt? Hierzu möchte ich zunächst die Positionen der Lehrkräfte, dann die der Lernenden untereinander und abschließend die gemeinsamen Praktiken der Lernenden und Lehrenden darstellen.

Lernende und Lehrende

Direkte Vokabelnachfragen der Lernenden an die Lehrkräfte sind im Unterricht nur in zwei Situationen protokolliert: In einem Fall, um eine bereits angefangene und ins Stocken geratene Antwort im offiziellen Unterrichtsgespräch zu Ende formulieren zu können (vgl. Bp012131trans).

Die zweite protokollierte Variante direkter Vokabelnachfragen verschiedener Schülerinnen und Schüler erfolgt während eines Physiktests (vgl. Cp00220j). Hier besteht für die Lernenden keine (legitime) Möglichkeit, sich mit der Nachfrage an Sitzpartnerinnen oder -partner zu wenden, da direkte Kommunikation der Lernenden untereinander in Prüfungssituationen als Regelverstoß sanktioniert werden würde, sie wenden sich also in doing- student- Manier regelkonform an die Lehrkraft.

Ein Abweichen vom üblicherweise als adäquat geltenden Inszenieren als Schülerin oder Schüler ist an einer Stelle protokolliert. Hier lässt sich auf der sprachlichen Ebene m. E. eine Art Enthierarchisierung beobachten. Die Stelle stammt aus einem Protokoll des Physikunterrichts der Klasse C, in welchem verschiedene Schüler den Lehrer in seiner Vokabelverwendung wiederholt korrigieren. Das Unterrichtsthema ist „molecular motion and heat“. Der Lehrer stellt die Frage:

„Why do you think that „average“ does make sense here?“, Jens meldet sich, kommt aber noch nicht dran. Der Lehrer wartet wieder ab. Dann sagt er etwas von „smallest temperature“, woraufhin jemand in die Klasse ruft: „lowest, oder?“. Er nickt, bedankt sich und sagt dann: „Please remind me if I do something wrong!“. Er fragt noch einmal: „Why does it make sense to talk of an ‚average‘?“, jetzt kommt Jens dran, der sich wieder gemeldet hatte. Er sagt etwas von „different movements which causes the velocity“, genau bekomme ich seine Antwort nicht mit, der Lehrer nickt zustimmend dazu. Der Lehrer fragt: „Do you think there is a lowest temperature as

well?“, Jens und Mariam melden sich, Mariam hat nur die Hand etwas angehoben. Michelle fragt Jens nach der Uhrzeit, er raunt sie ihr zu. Michaela meldet sich jetzt auch, der Lehrer ruft niemanden der drei auf. Herr Fehn kritisiert: „Now we come to the problem that you didn't read the homework. Please: somebody who read the text?“. Als dann immer noch keine weiteren Meldungen erfolgen, zeichnet er neun Punkte in ein Quadrat. Zwischen den Punkten, die offenbar Moleküle darstellen sollen, zeichnet er in alle Richtungen Bewegungspfeilchen. Neben das Quadrat schreibt er „*solid = Festkörper*“. Dann fragt er zum dritten Mal: „Could there be a smallest temperature?“, Jens korrigiert ihn: „Lowest!“. Herr Fehn wiederholt: „Could there be a lowest temperature?“, Sascha antwortet darauf richtig, der Lehrer sagt dazu laut: „Could someone repeat this, it was important!“. Sascha selber wiederholt, was er gesagt hatte und der Lehrer schreibt es an der Tafel mit: *There is a lowest temperature, when the particles don't move anymore (well nearly). This happens at $T = 273^{\circ}\text{C}$. (Cp00123k).*

Der Lehrer stellt eine inhaltliche Frage und gibt dann eine weitere Erläuterung dazu, da die Meldebeteiligung ihm offensichtlich nicht ausreicht. In dieser Erläuterung nutzt er eine falsche Vokabel, jemand aus der Klasse ruft die Korrektur in den Raum. Herr Fehn akzeptiert die Korrektur, bedankt sich dafür und fordert explizit dazu auf, ihn bei möglichen Fehlern weiterhin zu korrigieren. Etwas später formuliert er eine neue Frage und greift die genannte richtige Vokabel darin wieder auf. Die Beteiligung ist ihm weiterhin zu gering, deshalb erfolgt eine visualisierte Darstellung an der Tafel, er fragt dann erneut die gleiche Frage. Hierbei nennt er wiederum die falsche Vokabel, Jens korrigiert ihn knapp, der Lehrer greift die Korrektur dieses Mal kommentarlos auf, wiederholt den Satz jedoch in ‚Lehrendenmanier‘ in korrigierter Form, sonst identisch, noch einmal. Er verlässt dieses Mal jedoch nicht die inhaltliche Ebene. Nach erfolgter Antwort greift er die korrigierte Vokabel in seinem Antwortsatz an der Tafel noch einmal auf. Den Schülerinnen und Schülern wird hier von dem Lehrer explizit die Möglichkeit eingeräumt, die Lehrkraft korrigieren zu können. Da eine Schülerin oder ein Schüler die Lehrkraft bereits vor seiner Aufforderung korrigiert hatte, kann davon ausgegangen werden, dass der Klasse diese Option bekannt ist. Der Lehrer erweitert hiermit die sonst üblichen schulischen Umgangsformen, nach denen Korrekturen einseitig von den Lehrenden an die Lernenden bzw. innerhalb der Lernendengruppe erfolgen.[1] Gleichzeitig zeigt sich in diesem Beispiel die Ambiguität der enthierarchisierenden Ebene: Das Korrekturangebot bezieht sich nur auf die sprachliche Ebene, für die übrige physikalisch-inhaltliche Ebene gilt weiterhin der hierarchisierende Modus: Der Lehrer vermittelt die Möglichkeit genau einer richtigen Sichtweise auf den physikalischen Sachverhalt, diese gilt es für die Schüler und Schülerinnen zu formulieren.

Der Fachkultur Physik werden also auf der sprachlichen Ebene zwar Freistellen eingeräumt, durch den Noten-freien, eher unregelmäßigen Bereich eröffnen sich den Lernenden Möglichkeiten, dem hierarchischen Verhältnis Lernende-Lehrende in veränderter, offener Form zu begegnen. Der inhaltliche Bereich ist jedoch von dieser veränderten Umgangsform offenkundig nicht berührt. Über dieses Verständnis der Fachkultur scheint zwischen Lehrenden und Lernenden Übereinstimmung zu herrschen. Ein Beispiel aus dem Physikunterricht der Klasse C stützt den Eindruck, dass für die sprachliche und die physikalisch-fachliche Ebene unterschiedliche Maßstäbe hinsichtlich der Transparenz und Verhandlungsmöglichkeit geltend gemacht werden:

Dann fährt er fort und schreibt Formeln an die Tafel. Als er fertig angeschrieben hat, dreht er sich um. Dann dreht er sich zurück und sagt: „I did something wrong!“ und

wischt eine Formel wieder aus und schreibt sie etwas anders. [...]. Der Lehrer geht wieder in der Klasse herum. Plötzlich fragt er: „Do you all know what delivered means in german?“, als viele bejahen, nennt er die Übersetzung auch nicht mehr, sondern geht weiter rum. (Cp00130k)

Der Lehrer nimmt an einer Stelle scheinbar willkürliche Änderungen bzw. Korrekturen vor, kommentiert dieses ausschließlich mit seinem Versehen, inhaltliche Begründungen bleiben aus. Aus der Klasse sind keinerlei Nachfragen auf dieses undurchsichtige Vorgehen protokolliert. Hingegen zeigt sich nachfolgend, und weitere Protokollstellen belegen diese Praxis als regelmäßige (vgl. z.B. Bp01208v, Cp00109g, Cp00123g, Cp00130k), dass die Lehrkräfte sich immer wieder vergewissern, ob sprachlich alles verstanden wurde, Vokabeln bekannt sind etc. Dass die Fachkultur Physik als physikalisch-inhaltliches Unterfangen eher im Vordergrund steht als die sprachliche Seite, verdeutlicht ebenso der folgende Unterrichtsausschnitt:

Der Lehrer fragt jetzt in die Klasse: „Did you hear about proportionality?“, in der Klasse murmeln viele: „Yes!“, es klingt so, als seien sie mit dem Begriff durchaus vertraut.

Michelle meldet sich daraufhin und fragt: „How do you know if it's proportional?“, der Lehrer kommt zu ihr und antwortet aber für alle „Eine Gerade ist genau dann proportional, wenn sie durch den Nullpunkt geht!“, dann wiederholt er die Erklärung noch einmal auf Englisch und erläutert an der Tafelzeichnung die dabei verwendeten Begriffe (Nullpunkt, Gerade ...), indem er darauf zeigt, wenn er die Vokabel nennt. Michelle nickt ihm zu und sagt: „Okay!“. Sascha meldet sich, allerdings ziemlich klein, da er den abgewinkelten Arm auf dem Tisch liegen lässt und so quasi nur mit dem Unterarm aufzeigt. Außerdem sitzt er ganz hinten. Der Lehrer übersieht ihn zweimal und nimmt einen anderen Jungen und ein Mädchen dran, daraufhin ruft Sascha jetzt ohne drangenommen worden zu sein, in die Klasse: „Sie erklären das viel komplizierter, als wir das gelernt haben!“. Der Lehrer guckt ihn erstaunt an und antwortet: „I don't think so. I think you learned it exactly this way. What was different?“. Sascha zuckt daraufhin nur mit den Schultern und sagt vor sich hin: „Ich weiß nicht ...“. Der Lehrer wartet noch einen Augenblick und guckt fragend in die Klasse, sein Blick sieht aus wie eine Aufforderung an alle, zu sagen, was sie anders gelernt haben. Niemand meldet sich. Dann fährt er fort und schreibt Formeln an die Tafel. (Cp00130k)

Auf die Nachfrage des Lehrers, ob die Klasse mit einer Fachvokabel vertraut sei, antworten die Schülerinnen und Schüler indirekt mit zustimmendem, aber wenig explizit bestätigendem Gemurmel. Michelle fordert durch ihre englische Nachfrage eine Erklärung dafür, wie Proportionalität zu erkennen sei. Sie verneint damit nicht die Frage, sondern lässt sie offen, lässt aber zugleich Unsicherheiten im Umgang mit dem Unterrichtsinhalt erkennen. Der Lehrer beantwortet die Nachfrage mit einer Definition, dafür wechselt er, obwohl sie auf Englisch gefragt hat, als Erklärungssprache auf Deutsch. Er scheint davon auszugehen, dass die fachlichen Inhalte so zuverlässiger gesichert werden. Erst nachdem der Inhalt bereits einmal auf Deutsch geklärt wurde, wechselt er die Sprache zurück ins Englische, der physikalische Inhalt wird nun in der Fremdsprache lediglich noch einmal nacherläutert. Für die Fachkultur Physik ergeben sich aus dieser Sequenz zwei weitere mögliche Aussagen. Erstens: Die gestellte Frage ist nicht als wirkliche Frage mit Antwortmöglichkeit gemeint, sondern dient eigentlich als Einführung für eine ohnehin geplante Erläuterung bzw. Einführung in die Begrifflichkeit „proportionality“. Entsprechend wird auch den Antworten der Lernenden nicht weiter Rechnung

getragen: Erklärt wird, was geplant war, nicht was sich aus dem Wissensstand der Klasse als notwendig ergibt. Und zweitens: Die Beseitigung inhaltlich physikalischer Unklarheiten unterliegt offenbar allein dem Aufgabenbereich der Lehrkraft: Nachdem sich viele Schülerinnen und Schüler als mit dem Fachbegriff vertraut positioniert haben, hätte der Lehrer Michelles Nachfrage ja ebenso von einer Mitschülerin oder einem Mitschüler klären lassen können, alle drei folgenden Darstellungsformen nimmt er jedoch selber vor.

Sascha interveniert wenig später auf Deutsch und protestiert, wobei er sich über die Art der Erklärung beschwert. Er drückt mit seiner Kritik jedoch auch aus, dass er die Erläuterungen inhaltlich nicht hilfreich fand, sondern sogar eher verkomplizierend. Der Lehrer klärt auch hier nicht die Inhalte nach, sondern verweist auf die Formulierungsebene. Die Reaktion erfolgt dabei ziemlich energisch, der Lehrer weist die Kritik klar zurück. Mit Holzkamp, der dies für den Bereich von zurückgewiesenen Fragen formuliert (vgl. 1995: 461 ff.), lässt sich hier davon sprechen, dass Saschas von dem Lehrer zurückgewiesene Bemerkung als nicht legitim etikettiert wird. Der Lehrer bleibt jetzt in der englischen Sprache und bietet nicht, wie vorher, Deutsch als vereinfachte Kommunikationsebene an. Zunächst weist der Lehrer die Kritik zurück („I don't think so“), seine Formulierung „exactly“ vermittelt dem Schüler, dass er sich irren muss und es zudem genau einen richtigen Erklärungsweg des Sachverhalts auch bei unterschiedlichen Fachlehrer und Fachlehrerinnen gebe. Auch der anschließende auffordernde Blick in die Klasse eröffnet nicht gerade eine reale Verhandlungsmöglichkeit, sondern fordert zur begründeten Stärkung der von Sascha vorgebrachten Kritik auf, welche bereits deutlich zurückgewiesen und bewertet wurde. Entsprechend wiederholt weder Sascha selber seine Kritik, noch äußern sich andere Klassenkameradinnen oder Klassenkameraden unterstützend dazu. Im Unterschied zu der expliziten Aufforderung, seine sprachlichen Kenntnisse ggf. zu verbessern (vgl. Cp00123k), nimmt der Lehrer hier eine massive Grenzziehung vor: Physikalische Kenntnisse scheinen nach seinem fachkulturellen Selbstverständnis, aber auch nach dem der Lernenden, von der erwünschten Kritik deutlich ausgenommen zu sein.

Es zeichnen sich also sowohl für den unterrichts-interaktionellen Bereich als auch für den speziellen Bereich der Korrektur- und Bewertungspraxis zwei Ebenen ab: die sprachliche und die physikalisch-inhaltliche Komponente. Wenngleich mit dem sprachlichen Bereich von den Lehrkräften, und damit der bewertenden Instanz, Komponenten in den Unterricht eingeflochten werden, die gar nicht als zu bewerten vorgesehen sind, zeigen diese Bewertungs-Freiräume vergleichsweise wenig Wirkungen, die tatsächlich von der ‚üblichen‘ monolingualen Fachkultur abweichen würden, einfach indem die Schüler und Schülerinnen diese Freiräume ihrer Strategie des doing student folgend vergleichsweise wenig nutzen. Auch in der bei Lernenden und Lehrenden übereinstimmenden Einschätzung, dass die für den sprachlichen Bereich geltenden Freiheiten auf der inhaltlich-physikalischen Ebene nicht in gleichem Maße gelten, setzt sich die physikalische Seite der Fachkultur durch: Es werden Fakten geschaffen, welche von den Schülerinnen und Schülern nicht hinterfragt werden. Somit ist weiterhin der physikalisch-inhaltliche Bereich der für die Bewertungspraxis und damit die Fachkultur Physik entscheidende.

Fußnote:

[1] Eine Wissens- bzw. Kompetenzverschiebung von Lehrenden auf Schüler und Schülerinnen erfolgt m. E. derzeit noch am ehesten im Fach Informatik. Durch die

bekanntem unterschiedlichen Mediensozialisationsverläufe zwischen den Altersgruppen der Lehrenden bzw. der Lernenden sind hier Korrekturen von Lehrenden durch Lernende am ehesten legitimiert.

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Willems, K.: Umgang mit der Bewertungspraxis durch Sprache aus Sicht der Lehrenden und Lernenden

In: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins.old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//willems_lehrer_ofas.pdf, 16.12.2013