

Fachbrief Nr. 20

Deutsch

Um es gerecht zu machen, bekommt ihr alle dieselbe Aufgabe: Klettert auf den Baum!



Inhalt des Fachbriefs:

| | |
|---|-----------|
| I Leistungsdifferenzierter Deutschunterricht in der Sek I..... | 2 |
| 1. Die Erstellung eines Konzepts zum leistungsdifferenzierten Unterricht in Deutsch | 3 |
| 2. Kriterien für die Bestimmung des Schwierigkeitsgrades von Aufgaben im leistungsdifferenzierten Deutschunterricht (1. Teil) | 4 |
| 3. Welche konkreten Hilfen kann ich meinen Schülerinnen und Schülern geben? | 6 |
| 4. Differenzierte Klassenarbeiten: Bewertung und Konzeption.. | 8 |
| II Wie kann ich eine differenzierte Einschätzung der sprachlichen Leistung im Kompetenzbereich „Schreiben“ geben? | 9 |
| III Abiturvorgaben 2014 | 11 |
| IV Hinweise und Veranstaltungen | 13 |
| V Anhang: | 17 |
| 1. Beispiel eines Rasters für ein schulinternes Curriculum Deutsch unter Berücksichtigung von Niveaustufen | 17 |
| 2. Modelle für die Konzeption und Bewertung differenzierter Klassenarbeiten | 19 |
| 3. Beispiel für eine leistungsdifferenzierte Klassenarbeit (Modell 2) | 21 |
| Rückmeldung | 26 |

Ihre Ansprechpartnerin in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft:

Birgit Kölle (birgit.koelle@senbwf.berlin.de)

Ihre Ansprechpartnerin im LISUM:

Dr. Anett Pilz (anett.pilz@lisum.berlin.brandenburg-brandenburg.de)

Diesen Fachbrief finden Sie auch unter: <http://www.bwfinfo.verwalt-berlin.de/index.aspx>

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

der vorliegende Fachbrief beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit dem Thema „Binnendifferenzierung“, da die Integrierten Sekundarschulen in ihrem Schulprogramm ein Differenzierungskonzept verankern müssen. Darin sollen Festlegungen getroffen werden hinsichtlich

- des Einsatzes und der Auswertung von Diagnoseinstrumenten
- der Zuordnung der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf fachliche Anforderungsniveaus nach transparenten Kriterien (gemäß der „geschlüsselten“ Kompetenzen der Rahmenlehrpläne)
- der Absicherung der Entwicklung von Aufgabenstellungen mit Niveaudifferenzierung auf mindestens zwei Anforderungsniveaus
- der Organisation der Differenzierungsmaßnahmen
- der Darstellung der Formen der Lernbegleitung und der Rückmeldung des Leistungsstands
- der Festlegungen zur Leistungsbewertung und
- der Information der Schüler/innen und Eltern.

Ein solches Konzept zu entwerfen erfordert fachübergreifende Verabredungen, aber v.a. auch fachspezifische Überlegungen. Hierfür möchte ich Ihnen Vorschläge machen, die Ihnen Anregungen für die eigene Arbeit geben und Ihnen - hoffentlich - so die Arbeit ein wenig erleichtern.

Ich wünsche Ihnen hierbei viel Erfolg und würde mich über Ihre Rückmeldung sehr freuen.



I Leistungsdifferenzierter Deutschunterricht in der Sek I

Schülerinnen und Schüler werden im Fach Deutsch ab der 9. Jahrgangsstufe der Integrierten Sekundarschulen verpflichtend leistungsdifferenziert unterrichtet¹.

Hierfür gelten folgende **rechtliche Regelungen**:

- Die Gesamtleistung wird mit Notenpunkten und Noten ausgewiesen; in den leistungsdifferenzierten Fächern mit E- und G- Noten. (§ 20 (1) Sek I-VO).
- Nach Tabelle (Anlage 5 Sek I-VO) werden Höchstleistungen auf G- Niveau mit max. 12 Notenpunkten bewertet, auf E-Niveau mit max. 15 Notenpunkten.
- Bei Leistungsüberprüfungen in leistungsdifferenziert unterrichteten Fächern muss das Anforderungsniveau ausgewiesen werden. Inhalt und Schwierigkeitsgrad müssen den jeweiligen Standards der Rahmenlehrpläne entsprechen. (§19 (3) Sek I-VO).
- Werden innerhalb *einer* Klassenarbeit Leistungen auf mehreren Niveaustufen überprüft, müssen diese kenntlich gemacht werden.

Binnendifferenzierung erschöpft sich sicherlich nicht darin, die Schülerinnen und Schüler nur unterschiedlichen Leistungsniveaus zuzuordnen, denn dies würde zu einer unangemessenen Typisierung (z.B.: „das ist ein G-Schüler“) führen². Differenzierung bedeutet, dass Sie als Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern mit ihren teilweise sehr unterschiedlichen Fähigkeiten und Möglichkeiten unterschiedliche Lernwege eröffnen. Bei identischen Aufgaben kann das bedeuten, dass ihnen z.B. unterschiedliche Zugangsweisen oder Bearbeitungszeit-Vorgaben und verschiedene Hilfen angeboten werden. Hierzu gibt es inzwischen umfangreiche didaktische Literatur³.

¹ Vgl. Sek I-VO vom 31. März 2010, § 27

² Vgl. hierzu den Artikel von Th. Grenzler: „Vorsicht Falle! Binnendifferenzierung nach Leistung im Deutschunterricht“. In: Betrifft: Lehrerbildung und Schule, Hrsg.: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V., Landesgruppe Berlin, Heft 7/2010, online abrufbar unter http://www.bak-online.de/lvb/berlin/BLuS_Heft7_2010.pdf. Im selben Heft ist auch der Artikel von U. Handke: „Binnendifferenzierung – Irrtümer, Missverständnisse und Verrücktmacher“ sehr lesenswert.

³ Einen guten Überblick vermitteln z.B. I. Kunze / C. Solzbacher (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Schneider Verlag Hohengehren. 3. unveränd. Aufl. 2010

Da die ISS aber ein Konzept zum leistungsdifferenzierten Unterricht entwickeln müssen, soll es im Folgenden darum gehen,

1. wie Sie als Fachkollegium ein solches Konzept erstellen können,
2. wie Kriterien für die Bestimmung des Schwierigkeitsgrades von Aufgaben im leistungsdifferenzierten Deutschunterricht aussehen können,
3. welche Hilfestellungen Sie Ihren Schülerinnen und Schülern anbieten können und
4. wie eine leistungsdifferenzierte Klassenarbeit aussehen könnte.

Verstehen Sie diese Hinweise bitte als Anregung und nicht als obligatorische Vorgabe; für Rückmeldungen und Hinweise wäre ich Ihnen sehr dankbar!

1. Die Erstellung eines Konzepts zum leistungsdifferenzierten Unterricht in Deutsch

Die Grundlage für die fachspezifischen Überlegungen ist das Differenzierungskonzept der Schule. In Ihrer Fachkonferenz haben Sie die Gelegenheit, aus Ihren unterschiedlichen Erfahrungen das Know-how für die Arbeit auf (mindestens) zwei Differenzierungsniveaus zu schöpfen. Die Fachkonferenz könnte etwa wie folgt vorgehen:

| Erstellung eines Differenzierungskonzepts | |
|--|---|
| <i>Durchführende</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Fachkonferenzvorsitzende/r - je zwei Lehrkräfte mit unterschiedlichen Erfahrungen, z. B. im Haupt-/Real-schulbereich oder in G-/E-Kursen zur Erstellung der Vorlagen in Kooperation mit Fachkonferenzvorsitzendem/r - Fachkonferenz |
| 1. Phase: Unterrichtseinheit als Beispiel für die Differenzierung | |
| <i>Material</i> | RLP Sek I: http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/lehrplaene/index.html Sek I-VO: http://www.berlin.de/sen/bildung/rechtsvorschriften/index.html Unterrichtsmaterial (Lehrbücher etc.) und ggf. Lehrerhandbücher |
| <i>Vorgehen</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Auswahl eines geeigneten Unterrichtsthemas (z.B. Erörterung) innerhalb eines ausgewählten Kompetenzbereichs als Schwerpunkt (z.B. RLP, S. 46: „Schreibhandlungen: Argumentieren und erörtern“ / RLP, S. 51: „Sprache als Mittel der Verständigung kennen und verwenden“ / → Konnektoren als strukturierende Elemente der Argumentation) - Sichten der Unterrichtsmaterialien im Hinblick auf <ul style="list-style-type: none"> o ihre Eignung zur Schulung der ausgewählten Fertigkeiten o Differenzierungsmöglichkeiten für das Ein- und Zwei-Schlüssel-Niveau (und Zusatzangeboten für das Drei-Schlüssel-Niveau) - Entwicklung einer Unterrichtseinheit zum ausgewählten Thema - Vorstellen der so bearbeiteten Unterrichtseinheit in der Fachkonferenz - Diskussion der Anwendungsmöglichkeiten und ggf. des Ergänzungs-/ Änderungsbedarfs - Beauftragung weiterer Lehrkräfte mit der Einarbeitung der Diskussionsergebnisse - Beauftragung weiterer Lehrkräfte mit der Erstellung eines Beispiels für eine differenzierte Klassenarbeit für die vorliegende Unterrichtseinheit |
| <i>Ergebnis</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Beispiel für eine differenzierende Unterrichtseinheit, die nun als Grundlage für die Erstellung der weiteren Unterrichtseinheiten im Rahmen des schulinternen Curriculums dient (3. Phase). |
| 2. Phase: Beispiel für eine differenzierte Klassenarbeit | |
| <i>Material</i> | <ul style="list-style-type: none"> - RLP Sek I - Ausgewähltes Unterrichtsmaterial (einschließlich Klassenarbeitsvorschläge) - LAL 7 (als Beispiel für geeignete Aufgabenformate und Niveauzuordnung) - MSA (als Beispiel für geeignete Aufgabenformate und Niveauzuordnung) |
| <i>Vorgehen</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Entwurf einer differenzierten Klassenarbeit durch beauftragte Kolleg(inn)en → sollte dem Fachkollegium vor dem nächsten Treffen vorliegen - Fachkonferenz zur <ul style="list-style-type: none"> o Auswertung der Vorlage o ggf. Überarbeitung o Festlegung von Grundsätzen für die Differenzierung in G- und E-Niveau hinsichtlich der Auswahl von Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterial, der Gestaltung der Unterrichts- bzw. der Lernprozesse o Erstellung von Klassenarbeiten o Erstellung eines Erwartungshorizonts, den jeder Schüler/jede Schülerin erhält und der ihm bzw. ihr Aufschluss darüber gibt, wo seine/ihre Stärken und Schwächen liegen o Gestaltung von Rückmeldungsformaten zum Leistungsstand und der Lernbegleitung |

| | |
|--|--|
| | - Beauftragung weiterer Lehrkräfte mit der Erstellung von je einem Beispiel für weitere Unterrichtseinheiten (3. Phase) |
| <i>Ergebnis</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Beispiel für eine differenzierte Klassenarbeit - ggf. überarbeitete Fassung des Beispiels für differenzierten Unterricht in einem Kompetenzbereich - Differenzierungskonzept mit Grundsätzen für die Differenzierung in G- und E-Niveau hinsichtlich der <ul style="list-style-type: none"> o Auswahl von Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterial o Gestaltung der Unterrichts- bzw. Lernprozesse |
| 3. Phase: Fertigstellung und Erprobung des Differenzierungskonzepts | |
| <i>Material</i> | RLP Sek I Differenzierungskonzept (Ergebnis von Phase 2) Unterrichtsmaterial |
| <i>Vorgehen</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Auswahl geeigneter Materialien für weitere Unterrichtseinheiten - Überprüfung des Differenzierungskonzepts im Hinblick auf <ul style="list-style-type: none"> o geeignete differenzierende Methoden für die jeweilige Unterrichtseinheit o Differenzierungsmöglichkeiten für das Ein- und Zwei-Schlüssel-Niveau (und Zusatzangeboten für das Drei-Schlüssel-Niveau) - Vorstellen der so bearbeiteten Unterrichtseinheiten in der Fachkonferenz - Erfahrungen in der Erprobung des Differenzierungsmodells und ggf. Diskussion des Ergänzungs-/Änderungsbedarfs |
| <i>Ergebnis</i> | Erprobung und Präzisierung ggf. Überarbeitung des Differenzierungskonzepts |

In der Anlage finden Sie ein Beispiel für ein solches Differenzierungskonzept.

2. Kriterien für die Bestimmung des Schwierigkeitsgrades von Aufgaben im leistungsdifferenzierten Deutschunterricht (1. Teil)

Vielfach ist es üblich, dass Lehrkräfte in der Bestimmung des Schwierigkeitsgrades von Aufgaben von der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit ihrer Lerngruppe ausgehen. In einer „guten“ Klasse gibt es dann die Note 3 für eine Leistung, für die Schülerinnen und Schüler in einer anderen (durchschnittlich „schlechteren“) Lerngruppe die Note 2 erhalten. Das ist durchaus verständlich, letztlich aber fatal, weil die letztgenannten Schülerinnen und Schüler für den MSA oder für die Prüfung für die (erweiterte) Berufsbildungsreife nicht gut vorbereitet sind. Sie werden es ungerecht finden, dass sie schlechter abschneiden als andere, obwohl ihre Noten auf dem Zeugnis doch so gut waren. Demgegenüber empfinden die Schülerinnen und Schüler in der (im Durchschnitt) „guten“ Klasse ihre Zeugnisnoten als ungerecht. Aus diesen Gründen und um den Prüfungserfolg nicht zu gefährden, ist es wichtig, **möglichst einheitliche Maßstäbe für den Schwierigkeitsgrad von Aufgaben** im Unterricht anzulegen. Einen Richtwert hierfür liefern die Schlüssel im Rahmenlehrplan. Damit ist jedoch noch nicht die Frage beantwortet, wodurch sich „einfache“ Texte und Aufgaben von „schwierigen“ und „komplexen“ unterscheiden, auf die der Rahmenlehrplan in fast jedem Standard als Unterscheidungskriterium verweist. Die folgenden Ausführungen versuchen diese Lücke zu schließen.

a) Textschwierigkeit

Die Bestimmung des Schwierigkeitsgrades eines Textes ist nicht ganz leicht, da das Verständnis von Texten von sehr vielen Voraussetzungen abhängt und wirklich objektivierbare Kriterien fehlen. Niemand wird bestreiten, dass z.B. Brechts Keuner-Geschichten hohe Anforderungen an die Deutungsfertigkeiten der Schülerinnen und Schüler stellen, obwohl die Texte recht kurz und syntaktisch einfach geschrieben sind. Hier müssen Sie sich zunächst einfach auf Ihr Erfahrungswissen verlassen, um zu beurteilen, ob Ihre Schülerinnen und Schüler mit einem konkreten Text etwas anfangen können. Hilfreich sind die Kriterien, die z.B. Prof. Dr. Juliane Köster in einer auch online zugänglichen Liste zusammengestellt hat⁴:

| | |
|-------------------------------------|--|
| Textschwierigkeit bestimmen: | |
| Länge des Textes | gilt für Sachtexte |
| Art des Wortschatzes | kurze Wörter - lange Wörter (mehr als sechs Buchstaben); vertrautes – unvertrautes Vokabular |

⁴ <http://www.didaktikdeutsch.de/lehre/ws1011/Lessing%20Textschwierigkeit.pdf>

| | |
|--|---|
| Art des Satzbaus | einfache Sätze – komplexe Sätze; indirekte Fragesätze; indirekte Rede; Satzlänge |
| Aufbau des Textes | Absätze austauschbar – Absätze in zwingender Folge |
| Grad der Komplexität des Textes | lineare Textorganisation – verflochtene Textorganisation; Lineare Argumentationen – „dialektische“ Argumentationen; Wechsel unterschiedlicher Handlungsstränge; Rahmen- und Binnenhandlung; Rückblicke etc. |
| Grad der Indirektheit | Explizitheit – Implizitheit: z. B. Metaphorik; Charakterisierung durch Handlungen, Körpersprache etc. Was muss durch Inferenzbildung erschlossen werden? Wie viel Vorwissen setzt der Text voraus? |
| Grad der Mehrdeutigkeit | Gilt in erster Linie für literarische Texte: Eindeutigkeit vs. Deutungsspielraum: hängt vom Bestimmtheitsgrad eines Textes ab; es gibt unterbestimmte Texte wie z. B. manche Parabeln Kafkas |
| Vorausgesetzte Wissensbestände | allgemeines Weltwissen; spezielles historisches Wissen; spezielles rhetorisches Wissen; spezielles literatur- und kulturgeschichtliches Wissen; spezielles literaturwissenschaftliches Wissen (z. B. zur Erzähl- und Dramentheorie) |

Eine weitere Möglichkeit zur Bestimmung v.a. der syntaktischen und lexikalischen Aspekte der Textschwierigkeit bietet das Institut für psychologische Diagnostik: <http://www.psychometrica.de/lix.html>. Hier können Sie online Texte bzw. Textpassagen eingeben und hinsichtlich definierter Merkmale untersuchen lassen. Das Ergebnis erhalten Sie ebenfalls online.

b) Vorwissen

Es kommt nicht selten vor, dass in einer Lerngruppe die Arbeit mit einem bestimmten Text wunderbar gelingt, in der Parallelklasse jedoch nicht. Dies kann verschiedene Ursachen haben, die sich zumeist auf Unterschiede im Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zurückführen lassen:

- Die Jugendlichen müssen **methodische Kenntnisse über Erschließungsstrategien** mitbringen. Dies fängt schon mit Lesetechniken und -strategien an. Wenn es keine verbindlichen Verabredungen in der Fachkonferenz gibt, welche Methoden die Schülerinnen und Schüler wann einüben, können sich schon hier erhebliche Unterschiede im Lernstand verschiedener Schülergruppen herausbilden.

Hier gilt es also, möglichst schon im Vorfeld in Erfahrung zu bringen, was Ihre Lerngruppe in früheren Jahren an Erschließungsstrategien erarbeitet hat und wie geübt die Schülerinnen und Schüler im Einzelnen sind. Neben Verabredungen in der Fachkonferenz ist es hilfreich, eine möglichst genaue Diagnose durchzuführen und Aufgaben mit Hilfestellungen zu versehen, die auch schwächeren Schülerinnen und Schülern die Bearbeitung möglich machen. Hierzu finden Sie auf S. 7 Vorschläge.

- Darüber hinaus müssen die Schülerinnen und Schüler darin geübt sein, mit der jeweiligen **syntaktischen und lexikalischen Komplexität des Textes** umzugehen. Neben methodischem Wissen (s.o.) ist das Vorhandensein von (privater und/oder schulischer) Leseerfahrung und -übung ausschlaggebend für den Erfolg im Umgang mit Texten.

Unterschiede in der Lesemotivation und -erfahrung sollten mit gezielter Anregung und Ermutigung aufgefangen werden. Wichtig ist u.U. auch eine Diagnose der Leseflüssigkeit. Ein Training der Lesegeschwindigkeit kann Entmutigung vermindern, und Lesestrategien machen es leichter, die Frage: „Was steht denn nun im Text?“ mit Erfolg zu beantworten und Spannung und Neugierde zu erleben. Das Lesecurriculum auf dem Berlin-Brandenburger Bildungsserver bietet verschiedene Anregungen, wie Sie die Jugendlichen in diesem Bereich unterstützen können.⁵

⁵ <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesecurriculum.html>

- Überdies brauchen die Schülerinnen und Schüler - v.a. bei Sachtexten, aber auch bei etlichen literarischen Werken - **Informationen über Diskurse** zu gesellschaftlich relevanten Themen, um eine mögliche Lesart und eigene Aussagen argumentativ zu begründen. In der einen Lerngruppe gibt es vielleicht etliche engagierte Schülerinnen und Schüler, die zudem in der Klasse beliebt sind und „ihre“ Themen zur Sprache bringen; in der anderen Lerngruppe ist dies weniger der Fall. Dann kann es sein, dass eine Klasse überhaupt nicht auf ein Thema „anspringt“, das in der anderen Lerngruppe mit Interesse aufgenommen wird.

Hier helfen eine gezielte inhaltliche Vorentlastung und - ggf. fachübergreifende - Verabredungen im Kollegium, um eine geeignete Informationsbasis herzustellen und Aufgeschlossenheit zu ermöglichen. Bei verschiedenen Themen wäre z.B. eine Zusammenarbeit mit den gesellschafts- und/oder naturwissenschaftlichen Fächern sinnvoll. Überdies ist es natürlich gut zu wissen, welche Themen in einer Lerngruppe gerade von aktuellem Interesse sind, und die Schülerinnen und Schüler in die Themenwahl einzubeziehen.

- Und schließlich müssen Ihre Schülerinnen und Schüler ein gewisses **Weltwissen** mitbringen, um z.B. Handlungszusammenhänge und Charakteristika von Figuren und Konflikten nachvollziehen und daher erschließen zu können. Dies ist sicherlich der unbeeinflussbarste Aspekt, da er mit den Erfahrungen zusammenhängt, die die Jugendlichen in ihrem bisherigen Leben gemacht haben. Das Verständnis vieler Sachverhalte und literarischer Texte setzt aber das Vermögen voraus, eigene Erfahrungen z.B. mit Konflikten zu den im Unterricht thematisierten in Beziehung zu setzen und Ähnlichkeiten und Unterschiede auszumachen.

Hier hilft es natürlich, die Schülerinnen und Schüler gut zu kennen und im Unterricht eine vertrauensvolle Atmosphäre herzustellen, die es den Jugendlichen erlaubt, sich angstfrei einzubringen und das Gefühl zu haben, in ihrer Individualität und in ihrem unterschiedlichen Grad an Erfahrungen und Weltwissen angenommen zu werden.

c) Merkmale der Aufgabenstellung

Neben dem inhaltlichen und methodischen Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe, auf den schon oben eingegangen wurde, sind es oft die **Merkmale der Aufgabenstellung selbst**, die Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten bereiten. Aufgaben werden im fortlaufenden Unterricht sowohl mündlich als auch schriftlich gestellt. Für beide gilt gleichermaßen, dass die Schülerinnen und Schüler sie nur dann verstehen können, wenn sie genau wissen, was von ihnen verlangt wird. Wenn dies nicht der Fall ist, können hierfür verschiedene Ursachen verantwortlich sein:

- Die Schülerinnen und Schüler verstehen die Aufgabenstellung nicht, weil sie zu **unpräzise formuliert** ist.
- Die Schülerinnen und Schüler können eine bestimmte Aufgabe nicht lösen, weil sie die „**Spielregeln**“ des Aufgabenformats nicht kennen.
- Die Schülerinnen und Schüler sind **sprachlich überfordert**; sie verstehen die Aufgabenformulierung nicht.

Während die ersten beiden Problemfelder kaum einer Erklärung bedürfen, birgt die sprachliche Gestaltung von Aufgaben etliche Stolperstellen, auf die einzugehen den Rahmen dieses Fachbriefs sprengen würde. Im kommenden Fachbrief 21 soll dazu mehr gesagt werden.

3. Welche konkreten Hilfen kann ich meinen Schülerinnen und Schülern geben?

Für die verschiedenen Kompetenzbereiche werden im Folgenden Hinweise gegeben, die **mögliche Hilfen** für die Schülerinnen und Schüler aufzeigen.

Die verschiedenen Kompetenzbereiche werden - in Anlehnung an den Rahmenlehrplan - in der linken Spalte konkretisiert, während in der rechten Spalte Vorschläge stehen, welche Schülerleistungen auf dem Ein-Schlüsselniveau beispielhaft zu erwarten wäre und welche

Hilfen Sie ggf. geben können, um der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler Rechnung zu tragen.

| Kompetenzbereich Lesen | ↔ - mögl. Hilfen |
|--|---|
| <p>Lesefertigkeiten</p> <p>Dazu gehört in Bezug auf <u>Lesetechniken</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - wiederholtes Lesen - verweilendes Lesen - überfliegendes Lesen - leises Lesen - lautes Lesen - paraphrasierendes Lesen - szenisches Lesen <p>in Bezug auf <u>Lesestrategien</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - entwickeln Vermutungen zum Thema/Gegenstand eines Textes - formulieren Fragen zum und an den Text - klären Begriffe/Wortbedeutungen (Wörterbuch, Kontext) - markieren Schlüsselbegriffe - machen Randnotizen - grenzen Sinnabschnitte durch Zwischenüberschriften ab - fixieren Informationen zum Zweck der Wiedergabe <p>(Vgl. RLP, S. 13 und 35)</p> | <p>SuS nutzen Lesetechniken und -strategien auf der Grundlage von Hinweisen und Hilfestellungen, z.B.:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vorverständnis durch Fragen zum Thema aktivieren 2. Lautleseverfahren anwenden (≠ lautes Vorlesen!) 3. Textstellen (sinnvoll) markieren 4. mit Fragen und Antworten den Text erarbeiten 5. Schlüsselbegriffe festhalten 6. Schwierige Stellen klären (ggf. mit Wörterbuch) 7. Gliederung rekonstruieren / Zwischenüberschriften formulieren 8. Zusammenfassungen, Schaubild, Tabelle, Mindmap, ... erstellen |

| Kompetenzbereich Lesen | ↔ - mögl. Hilfen |
|---|---|
| <p>Verstehen von Texten</p> <p>Aufgaben zu <u>literarischen Texten</u> z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - In einem konkreten Text Charakteristika einer Figur, einer Beziehungskonstellation, einer Handlung auffinden und interpretieren - In einem konkreten Text einen Handlungsverlauf analysieren und interpretieren - In einem konkreten Text die Verwendung textkonstituierender Mittel in ihrem Wirkungszusammenhang analysieren und interpretieren <p>Aufgaben zu <u>Sachtexten</u> z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aus einem (dis-)kontinuierlichen Text Informationen entnehmen - Die Aussageabsicht eines Textes analysieren - In einem konkreten Text die Verwendung spezifischer Gestaltungsmittel in ihrem Wirkungszusammenhang analysieren und interpretieren <p>(Vgl. RLP, S. 14 f. und 36 f.)</p> | <p>SuS begründen ihr Textverstehen auf vorgegebene (schon markierte) Textstellen, Gliederungshilfen, Schlüsselwörter u.Ä.m.</p> <p>SuS nutzen vorgegebene Strukturierungshilfen, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tabelle oder Grafik mit Überschriften, - mit vorab eingetragenen Einzelinformationen - <p>SuS äußern in einigen Ansätzen zutreffendes Detailverständnis auf der Grundlage von Unterstützungangeboten, z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textmaterial mit vorab gekennzeichneten Schlüsselwörtern/Passagen <p>SuS recherchieren relevante Hintergrundinformationen unter Anleitung und nutzen Quellenhinweise und Begriffserläuterungen.</p> |

| Kompetenzbereich Schreiben | ↔ - mögl. Hilfen |
|--|--|
| <p>Schreibfertigkeiten und -handlungen</p> <p>Dazu gehören im Einzelnen folgende Strategien und Kenntnisse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anwendung von Verfahren zur Ideenfindung - Kenntnis von narrativen, appellierenden und informierenden Textformen (z.B. Erzählung, Rede, Bericht, Protokoll, Brief, Formular) - Kenntnis möglicher Textbausteine - Kenntnis möglicher stilistischer bzw. sprachlicher Mittel und Codes - Kenntnis von Sprachrichtigkeitsnormen - Anwenden von Verfahren zur Informationsverdichtung (z.B. Stichwortzettel, tabellarische Notizen, Mitschrift) - Erstellen einer Gliederung und eines Textplans <p>(Vgl. RLP, S. 17 ff. und 39 ff.)</p> | <p>SuS planen und gestalten ihre Texte mit Hilfe von gezielten Strukturierungshilfen, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gliederung, - mögl. Textanfang, - Überleitungssätze oder ganze Textbausteine <p>SuS überarbeiten ihre Texte auf der Grundlage gezielter Hinweise zur Überarbeitung, ggf. nach Schwerpunkten geordnet, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - methodische Hilfen, - Hinweise auf bestimmte Fehlerarten. |

Konkrete Beispiele für gestufte Aufgabenstellungen finden Sie in zahlreichen Lehrwerken und Materialien der Schulbuchverlage.

4. Differenzierte Klassenarbeiten: Bewertung und Konzeption

Während es inzwischen von allen Schulbuchverlagen geeignetes Unterrichtsmaterial für differenzierenden Deutschunterricht gibt, liegen kaum Modelle für leistungsdifferenzierte Klassenarbeiten im Fach Deutsch vor.

Im Anhang dieses Fachbriefs sind drei Modelle in ein Beispiel für differenzierte Klassenarbeiten aufgeführt. **Bitte verstehen Sie dies als Anregung und als ersten Entwurf**; sie erheben in keiner Weise den Anspruch auf letztgültige Stimmigkeit - und erst recht sind die vorgeschlagenen Angaben zu Notenpunkten in keiner Weise als verbindliche Vorgabe aufzufassen. Für Rückmeldungen und ggf. weitere Anregungen an birgit.koelle@senbwf.berlin.de wäre ich Ihnen außerordentlich dankbar. Im Anhang finden Sie hierfür einen vorbereiteten Rückmeldebogen.

Alle Modelle haben gemeinsam, dass alle Schülerinnen und Schüler Aufgaben auf einem fundamentalen (Fundamentum) und/oder einem erhöhten Kompetenzniveau (Additum) lösen können. Der Schwierigkeitsgrad orientiert sich an den für die jeweilige Jahrgangsstufe festgelegten Schlüsselstufen der Standards laut Rahmenlehrplan.

Eine Möglichkeit wäre es z.B., den Schülerinnen und Schülern unterschiedlich komplexes Textmaterial zur Erschließung vorzulegen. Hierfür würde sich das unten dargestellte **Modell 1** eignen. Den Schülerinnen und Schülern würde für das Fundamentum eine gemeinsame Textgrundlage gegeben; im Additum könnten diejenigen, die sich noch mehr zutrauen, einen weiteren (Co-)Text bearbeiten.

Auch **Modell 2** könnte verwendet werden, indem im Fundamentum ein einfacher Text erschlossen werden müsste und im Additum zwei unterschiedlich schwierige weitere (kurze) Texte bzw. Textauszüge zur Wahl gestellt werden.

Nicht immer werden Sie es aber für sinnvoll halten, den Schülerinnen und Schülern unterschiedlich komplexe Texte zur Erschließung vorzulegen. Die im Rahmenlehrplan Deutsch dargestellte **Differenz der beiden Niveaus** lässt sich auch dadurch berücksichtigen, dass Sie den Schülerinnen und Schülern im Additum **weitere (und anspruchsvollere) Aufgaben** stellen. Das im Anhang vorgestellte Beispiel zeigt ein solches Vorgehen.

Im **Modell 3** wird zudem eine Möglichkeit der Differenzierung durch Hilfekarten oder -blätter vorgestellt, die die Schülerinnen und Schüler zur Erleichterung der Aufgabenbearbeitung

nutzen können. Diese Inanspruchnahme „kostet“ dann allerdings jeweils eine - den Schülerinnen und Schülern bekannt zu machende - Anzahl von Punkten (im vorliegenden Beispiel je 2 Punkte).

Folgende **Hilfestellungen** sind z.B. denkbar:

- Ersetzen des ausgegebenen Textes durch ein Blatt mit demselben Text, auf dem aber entscheidende Passagen unterstrichen bzw. anderweitig gekennzeichnet sind (kann auch gestuft werden, indem mehrere Blätter mit unterschiedlich vielen Hinweisen zur Verfügung gestellt werden).
- Formulierungsvorschläge für zu schreibenden Textteile (mögliche Stufung durch Angebote für Einstiegsformulierungen für unterschiedliche Abschnitte des zu schreibenden Textes).
- Liste mit Fachausdrücken, die für die Bearbeitung der Aufgabe nützlich sind (mögliche Stufung durch die Anzahl bzw. durch die Relevanz).
- Liste mit typischen Konnektoren zur Verknüpfung von Aussagen.
- Liste mit wichtigen Regeln zur Zeichensetzung inkl. Beispielsätzen.

Viele Kollegien wenden immer noch zur Beurteilung der sprachlichen Richtigkeit einen **Fehlerquotienten** an⁶. **Dies entspricht aber nicht dem Anspruch, schriftliche Lernerfolgskontrollen leistungsdifferenziert zu beurteilen.**

Auf Seite 11 finden Sie daher einen **Vorschlag zur kriterienorientierten Bewertung der sprachlichen Leistung**, der auch in den Modellen zum Tragen kommt. Analog zum Kriterienraster für die Sek II geht die sprachliche Leistung der Schülerinnen und Schüler mit etwa 40% in die Beurteilung ein⁷ und umfasst nicht nur die Sprachrichtigkeit, sondern auch die sprachliche Qualität der Textgestaltung insgesamt. Dazu gehören Aspekte wie Aufbau und Strukturiertheit des Textes, sprachliche Stimmigkeit in der Argumentation und Berücksichtigung einer geforderten Textsorte u.Ä.m. genauso wie der sprachliche Ausdruck und Orthografie, Grammatik und Zeichensetzung.

II Wie kann ich eine differenzierte Einschätzung der sprachlichen Leistung im Kompetenzbereich „Schreiben“ geben?

Zunächst einmal: Der **Schwierigkeitsgrad** der zu erwartenden sprachlichen Leistung wird in hohem Maße **durch die Aufgabenstellung** bestimmt.

Überdies ist es wichtig, sich einen Überblick darüber zu verschaffen, welche **Voraussetzungen** die Schülerinnen und Schüler mitbringen. Folgende Fragen sollten Sie sich v.a. im Hinblick auf den Übungsschwerpunkt „Rechtschreibung und Zeichensetzung“ stellen:

- Was können meine Schülerinnen und Schüler schon sicher; welche diagnostischen Aussagen lassen bisher bearbeitete Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten zu?
- Welche Themen und Inhalte haben meine Schülerinnen und Schüler in der unmittelbar vor der Klassenarbeit bzw. der Lernerfolgskontrolle liegenden Zeit erarbeitet?

Erst vor diesem Hintergrund ist eine gerechte Beurteilung der sprachlichen Leistung möglich. **Die Tabelle** auf Seite 11 **klassifiziert** daher auch nur **ganz allgemein den Schwierigkeitsgrad** sprachlicher Leistungen; sie sollte jeweils um konkrete Angaben, die Ihren Unterricht berücksichtigen, ergänzt werden.

⁶ Zur Problematik des Fehlerquotienten vgl. Fachbrief 19, S. 4: „Der Umgang mit der Sprachrichtigkeit“

⁷ Siehe hierzu die Ausführungen auf Seite 10. Das Kriterienraster für die Sek II finden Sie unter <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/deutsch00.html>; hierbei ist der zweite Teil des jeweiligen Rasters (Kompetenzbereich „Schreiben, Gestalten und Präsentieren von Texten“) von Belang.

Alle Modelle sind so aufgebaut, dass eine **differenzierte und kriterienorientierte Beurteilung der sprachlichen Leistung** erfolgen kann. Auch hierfür gibt der Rahmenlehrplan Hinweise zur Niveaueinschätzung:

| Schreibfertigkeiten: Texte planen, entwerfen, gestalten und überarbeiten – (hier als Beispiel: 9/10, RLP, S. 39) | |
|--|--|
| ↔ | ↔ ↔ |
| Die Schülerinnen und Schüler wenden <u>ausgewählte</u> Verfahren des prozesshaften Schreibens für <u>einfache</u> Vorhaben zweckgerichtet an. | Die Schülerinnen und Schüler wenden <u>zunehmend flexibel</u> Verfahren des prozesshaften Schreibens für <u>überschaubare</u> Vorhaben an. |
| <p>Dazu gehört im Einzelnen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – setzen ausgewählte Formen der Schreibplanung (Festlegung eines Schreibziels, Gliederung) funktional ein – berücksichtigen (...) Adressaten, Schreibabsichten und zweckentsprechende Formen – gestalten ihre Texte strukturiert, sprachlich korrekt und stimmig zur Aussage – überprüfen ihre Texte (...) auf der Grundlage zuvor erarbeiteter Kriterien und sprachlicher Hilfsmittel und überarbeiten sie in konzeptioneller, grammatischer, orthographischer und stilistischer Hinsicht sowie auf ihre Wirksamkeit hin – schreiben Texte in gut lesbarer Schrift mit Absätzen zur Leserführung | |

| Schreibfertigkeiten: Richtig schreiben – (hier als Beispiel: 9/10, RLP, S. 47) | |
|---|---|
| ↔ | ↔ ↔ |
| Die Schülerinnen und Schüler wenden <u>einfache Wort- und Äußerungsmuster aus ihrem Erfahrungsbereich</u> sowie wichtige Rechtschreibregeln an und nutzen <u>einfache</u> Schreib- und Prüfstrategien, um orthografische und ggf. grammatische Probleme zu lösen. | Die Schülerinnen und Schüler wenden <u>Wort- und Äußerungsmuster auch über ihren Erfahrungsbereich hinaus</u> sowie wichtige Rechtschreibregeln an und nutzen <u>zielgerichtet</u> Schreib- und Prüfstrategien, um orthografische und grammatische Probleme zu lösen. |
| <p>Dazu gehört im Einzelnen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – wenden phonologische und morphologische Regeln beim Schreiben an – wenden das silbische Prinzip an – wenden auf der Wortebene häufig vorkommende grammatische wortbezogene Regelungen (Getrennt- und Zusammenschreibungen und verbreitete Fremdwörter und Fachbegriffe) beim Schreiben ihrer Texte an – wenden auf der Satzebene satzbezogene grammatische Regeln der Groß- und Kleinschreibung an – wenden in ihren Texten (...) die Regeln wesentlicher Normen der Zeichensetzung an | |

Aus diesen Vorgaben des Rahmenlehrplans sind die folgenden Leistungsbeschreibungen abgeleitet (Doppeljahrgangsstufen 7/8 und 9/10):

| Sprachliche Darstellungsleistung | | |
|--|---|--|
| (Mit ca. 40% in der Gesamtbewertung zu berücksichtigen) | | |
| entweder ⇄ ... oder ⇄ ⇄ | | |
| Textaufbau und Leserführung: | Die Schülerinnen und Schüler ... | |
| Thema- und Aufgabenbezug | beziehen sich erkennbar in ihrem Text auf <u>einfache</u> Aufgaben | beziehen sich erkennbar in ihrem Text auf <u>anspruchsvollere</u> Aufgaben |
| Strukturierung des Textes | gestalten <u>einfache</u> Texte strukturiert | gestalten ihre Texte strukturiert |
| Entfalten von Begründungszusammenhängen | verfassen zu <u>einfachen</u> Fragestellungen <u>nach Vorgaben einfach strukturierte Formen</u> argumentativer Texte; nutzen dafür <u>einfache</u> Textmuster und stimmige Konnektoren. | verfassen zu <u>überschaubaren</u> Fragestellungen argumentative Texte; nutzen <u>funktionale</u> Textmuster und stimmige Konnektoren zur Begründung ihrer Aussagen |
| Lesefreundliche Form: | gestalten ihren Text noch lesbar und übersichtlich. | gestalten ihren Text ansprechend mit lesbarem Schriftbild, sauberen Korrekturen und übersichtlicher Gestaltung der Abschnitte. |
| Sprachliche Darstellungsleistung: | | |
| Ausdruck | wenden <u>einfache</u> Wort- und Äußerungsmuster <u>aus ihrem Erfahrungsbereich</u> an. | wenden Wort- und Äußerungsmuster <u>auch über ihren Erfahrungsbereich hinaus</u> an. |
| Fachsprache | schreiben ihre Überlegungen unter Verwendung <u>einfacher</u> Fachsprache auf. | schreiben ihre Überlegungen unter Verwendung von Fachsprache auf. |
| Zitiertechnik | machen Textstellen durch Zitathinweise kenntlich. | berücksichtigen Zitierregeln <u>und integrieren Zitate syntaktisch korrekt</u> . |
| Sprachliche Korrektheit: | | |
| Rechtschreibung Zeichensetzung Grammatik (abhängig vom vorangegangenen Unterricht und vom Ausmaß der Relevanz des jeweiligen Fehlers für die Verständlichkeit des Textes) | wenden wichtige Rechtschreibregeln an und nutzen <u>einfache</u> Schreib- und Prüfstrategien, um orthografische und ggf. grammatische Probleme zu lösen. | wenden wichtige Rechtschreibregeln an und nutzen <u>zielgerichtet</u> Schreib- und Prüfstrategien, um orthografische und grammatische Probleme zu lösen. |

III Abiturvorgaben 2014

Auch 2014 wird es wieder gemeinsame Prüfungen im Zentralabitur mit Brandenburg geben. Die Prüfungsschwerpunkte und die daraus resultierenden Aufgabenvorschläge wurden - bedingt durch die Reform der gymnasialen Oberstufe in Brandenburg⁸ - aus der Schnittmenge des Berliner Rahmenlehrplans und des Brandenburger Vorläufigen Rahmenlehrplans Deutsch erarbeitet.

Die Stundenreduzierung in Brandenburg wurde durch die ausschließlich stoffliche Reduktion in der Überarbeitung des Rahmenlehrplans ausgeglichen (vgl. VRLP vom 01. August 2011⁹).

⁸ Nähere Informationen hierzu unter <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/gost.html>

⁹ Zu finden unter http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/gymnasiale_oberstufe/curricula/2011/Deutsch-VRLP_GOST_2011_Brandenburg.pdf

Die Veränderungen betreffen dabei nicht die Qualität der in der Prüfung zu zeigenden Kompetenzen.

In vielen Kollegien hat es bezüglich der Vorgaben und ihrer Zuordnung zu den Kurshalbjahren für das Abitur 2014 im Fach Deutsch Missverständnisse gegeben. Daher sei hier - ergänzend zur Verwaltungsvorschrift 5/2012 - noch einmal aufgeführt, welche Vorgabe in welchem Kurshalbjahr bearbeitet werden muss.

Die Semesterreihenfolge richtet sich generell nach dem Rahmenlehrplan, dessen Inhalte durch die Vorgaben ja nur zum Teil abgedeckt sind. Anders als in den Vorjahren ist das 4. Kurshalbjahr „vorgabenfrei“, und Sie haben dadurch die Möglichkeit, neben den drei Schwerpunkten des Rahmenlehrplans die Zeit zum Üben und Wiederholen zu nutzen.

Prüfungsschwerpunkte im Leistungskurs / Kurs auf erhöhtem Anforderungsniveau:

Bereich A (Epik, in Berlin: 3. Kurshalbjahr)

Kurshalbjahr: Literatur und Sprache im 19./20. Jahrhundert
 Festgelegtes Thema: Literatur im Kontext anderer Künste und Medien
 Verbindliches Unterthema: Wechselwirkungen zwischen Bildender Kunst, Musik und Literatur am Beispiel der Romantik
 zudem: poetische Konzepte der Romantik
 Verbindliche Lektüre: „Klein Zaches genannt Zinnober“ von E. T. A. Hoffmann

Bereich B (Dramatik, in Berlin: 2. Kurshalbjahr)

Kurshalbjahr: Literatur und Sprache im 17./18. Jahrhundert
 Festgelegtes Thema: Aufklärung
 Verbindliche Unterthemen: Aufklärung und Aufklärungskritik; Entwicklung des Dramas
 zudem: Aspekte der Dramentheorie - Lessings Reflexion der aristotelischen Poetik
 Verbindliche Lektüre: „Nathan der Weise“ von Gotthold Ephraim Lessing

Bereich C (Lyrik, in Berlin: 1. Kurshalbjahr)

Kurshalbjahr: Literatur und Sprache im 20./21. Jahrhundert
 Festgelegtes Thema: Deutschsprachige Autoren im Kontakt mit anderen Kulturen
 Verbindliches Unterthema: Migration als Thema und Kontext von Literatur
 zudem: Migration als Motiv in verschiedenen Gedichten
 Autoren: Exillyrik Bertolt Brechts und anderer Autoren, Bezüge zur Lyrik des 20./21. Jahrhunderts

Bereich D (Sprache und Sprachgebrauch, in Berlin: 1. Kurshalbjahr)

Kurshalbjahr: Literatur und Sprache im 20./21. Jahrhundert
 Festgelegtes Thema: Sprachnormen und Sprachveränderung
 Verbindliches Unterthema: Sprache und Politik
 zudem: Theorie und Praxis der politischen Rede

Die Vorgaben für den Grundkurs gelten nur für Berliner Schülerinnen und Schüler, da in Brandenburg alle Abiturient(inn)en die schriftlichen Prüfungen auf erhöhtem Niveau ablegen.

Prüfungsschwerpunkte im Grundkurs:

Bereich A (Epik, 3. Kurshalbjahr)

Kurshalbjahr: Literatur und Sprache im 19./20. Jahrhundert
 Festgelegtes Thema: Literatur im Kontext anderer Künste und Medien
 Verbindliches Unterthema: Wechselwirkungen zwischen Bildender Kunst, Musik und Literatur am Beispiel der Romantik
 Verbindliche Lektüre: „Das Fräulein von Scuderi“ von E. T. A. Hoffmann

Bereich B (Dramatik, 2. Kurshalbjahr)

Kurshalbjahr: Literatur und Sprache im 17./18. Jahrhundert
 Festgelegtes Thema: Aufklärung in Gesellschaft und Literatur
 Verbindliche Unterthemen 1. Aufklärung und Aufklärungskritik
 2. Entwicklung des Dramas und des Theaters
 Verbindliche Lektüre: „Emilia Galotti“ von Gotthold Ephraim Lessing

Bereich C (Lyrik, 1. Kurshalbjahr)

Kurshalbjahr: Literatur und Sprache im Vergleich - Schwerpunkt 20./21. Jahrhundert
Festgelegtes Thema: Deutschsprachige Autoren im Kontakt mit anderen Kulturen
Verbindliches Unterthema: Migration als Thema und Kontext von Literatur
Autor: Bertolt Brecht (Exillyrik)

Bereich D (Sprache und Sprachgebrauch, 1. Kurshalbjahr)

Kurshalbjahr: Literatur und Sprache im Vergleich - Schwerpunkt 20./21. Jahrhundert
Festgelegtes Thema: Sprachnormen und Sprachveränderung
Verbindliches Unterthema: Sprache und Politik
Es sind Texte zum Sprachgebrauch an ausgewählten Beispielen politischer Reden zu behandeln.

IV Hinweise und Veranstaltungen

❖ 5. Prüfungskomponente im Abitur

Im Frühjahr ist eine erheblich erweiterte und überarbeitete 3. Auflage der Handreichung zur 5. Prüfungskomponente im Abitur an Ihre Schulen gegangen. Sie finden sie auch online unter http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/pruefungen/Fuenfte_Pruefungskomponente_im_Abitur_2012-03-19.pdf.

❖ Lesen im Deutschunterricht

Auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg finden Sie unter http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesen_im_deutschunterricht.html zahlreiche, sehr vielfältige Hinweise zum Lesen im Deutschunterricht. Auf derselben Seite ist auch das „Lesecurriculum“ verlinkt, das ebenfalls umfangreiches Material und viele didaktische Hinweise enthält.

❖ Planungshilfen Deutsch Sek I (LISUM)

Die Planungshilfen dienen der Konkretisierung des Rahmenlehrplans Deutsch. Für die Jahrgangsstufen 7 und 8 werden ausgearbeitete Module aus der Praxis vorgestellt, die für die eigene Unterrichtsarbeit differenziert und modifiziert werden können. Zum Herunterladen wird aus diesem Grund neben einer PDF-Datei ein bearbeitbares Word-Dokument bereitgestellt: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/deutsch/Mat_Sek_I_und_II/planungshilfen_deutsch_sekl_7_8.doc

❖ Planungshilfen Deutsch Sek II (LISUM)

Unter http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/deutsch_abitur_2012_2013_be_bb.html finden Sie Planungsvorschläge und Literaturempfehlungen für die Vorbereitung auf das Zentralabitur 2012 und 2013 und unter http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/deutsch_abitur_2014_be_bb.html für das Zentralabitur 2014.

❖ Informationen und Materialien des LISUM zum Deutschunterricht

Es ist immer wieder lohnend, sich auf der Website des Berlin-Brandenburger Bildungsservers umzuschauen: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/8795.html> und <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/deutsch-links.html>.

❖ **„Die Literaturbrauerei“ präsentiert:
Theodor Fontanes „Irrungen, Wirrungen“ frei erzählt für Oberstufenschüler.**

„...Ich habe es so kommen sehen, von Anfang an, und es geschieht nur, was muß. Wenn man schön geträumt hat, so muß man Gott dafür danken und darf nicht klagen, daß der Traum aufhört und die Wirklichkeit wieder anfängt...“ (Lene Nimptsch, in Irrungen, Wirrungen).

Fontanes „Irrungen, Wirrungen“, frei erzählt, macht diese Irrungen und Wirrungen einer Gesellschaft, in der das unstandesgemäße Liebesverhältnis zwischen einem Adeligen und einer Wäscherfrau scheitern muss, über die Sinne erlebbar. Der freie Vortrag und die dramatische Gestaltung der verschiedenen Figuren schaffen starke emotionale Identifikationsmöglichkeiten und tragen den Text sehr nah an die Schüler heran, die so einen inneren Zugang gewinnen. Außerdem schaffen die physische Präsenz und Angreifbarkeit des Erzählers sowie der Respekt vor dem auswendig erzählten Text ein ungewöhnliches und konzentriertes Gemeinschaftserlebnis lebendiger Literaturvermittlung.

| | |
|-----------------------------|-------------------------|
| Erzähler: | Reimund Groß |
| Regie: | Annette von Klier |
| Textfassung: | Reimund Groß |
| Dauer: | 1 Stunde und 10 Minuten |
| Technische Voraussetzungen: | keine |

Kosten, innerhalb des BVG-Netzes: 3,50 € je Schüler, bei einer Mindestanzahl von 50 Schülern
innerhalb Brandenburg: 3,50 € je Schüler, bei einer Mindestanzahl von 60 Schülern
Nach der Veranstaltung steht Reimund Groß gern für ein Gespräch zur Verfügung.

Weitere Angebote der Literaturbrauerei:

- „Der Sandmann“ von E.T.A. Hoffmann als freier Vortrag
- Georg Büchners „Lenz“ als Hörkino für Oberstufenschüler
- „Außerhalb der Erdschwere“, eine Kurt Tucholsky Montage aus Werken und Briefen.
- Adolph Freiherr Knigge „Über den Umgang mit Menschen“ als freier Vortrag
- „Das kurze Leben des Georg B.“ Ein Dokudrama für einen Schauspieler (anlässlich Georg Büchners 200. Geburtstag)

Kontakt: Die Literaturbrauerei, Reimund Groß, Neues Ende 14, 14715 Garlitz, 0177-4902781
reimundgross@web.de / www.die-literaturbrauerei.de

❖ **Angebote des Theaters in der Parkaue**

Theaterpädagogik am THEATER AN DER PARKAUE ist ein Beitrag zur kulturellen Bildung. Wir möchten Kinder und Jugendliche mit dem Medium Theater bekannt machen – als Zuschauer und als Akteure. Dies geschieht in [Theaterclubs](#), in vor- oder nachbereitenden Workshops oder in Formaten wie der [WINTERAKADEMIE](#). Theaterpädagogik ist für uns Kunstvermittlung und zugleich Vermittlungskunst. Unsere theaterpädagogischen Angebote richten sich sowohl an Lehrer und Schulklassen als auch an Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit. Wir suchen im [Begleitmaterial](#) für den Unterricht immer auch die Anbindung an den Lehrplan auf möglichst fächerübergreifenden Ebenen. <http://www.parkaue.de/index.php?topic=24>

❖ **Theaterpädagogik des Maxim Gorki Theaters**

Unter http://www.gorki.de/de_DE/service/education finden Sie weiterführende Hinweise zu den Angeboten des Maxim Gorki Theaters für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler.

❖ **Der Autor Rainer Pick bietet „Rent a Dichter“ an**

Unter <http://rainer-pick.de/pages/rent-a-dichter.php> finden Sie die Website des Autors mit weiteren Informationen und Angeboten.

Lesungen für Kinder und/oder Erwachsene

- Themen je nach Wunsch
- bei Interesse im letzten Drittel der Lesung Erfinden von Geschichten mit dem Publikum
- Dauer: 1,5 bis 2 Stunden

Lese-Schreib-Projekt mit Schulklassen

- Themen je nach Wunsch
- für Klassen 1-6
- Dauer je nach Vereinbarung 2-4 Schulstunden

Kontakt: Rainer Pick, Breite Straße 9, 17328 Penkun, 03975/118409, rainerpick@web.de
www.rainer-pick.de
 Andrea C. Beutel, Am Rosengarten 11, 16303 Schwedt OT Vierraden, 0175/7092847,
andrea.beutel@gmx.de, www.flitzi-schwedt.de

❖ AKTION SCHULSTUNDE zur ARD-Themenwoche

„Leben mit dem Tod“

Vorankündigung für Lehrerinnen und Lehrer der Grundschulen – Mit der Bitte um Weiterleitung auch an andere Kolleg(inn)en

– Ab 24. September umfassendes Unterrichtsmaterial im Internet –

Der Opa stirbt. Das Kaninchen bewegt sich plötzlich nicht mehr. Jemand ist schwer krank. Das Thema Tod und Sterben ist keineswegs eines, das nur Erwachsene betrifft. Auch Kinder haben schon eigene Erfahrungen damit. Und sie trauen sich die vermeintlich einfachen Fragen auch zu stellen:

Warum müssen Tiere und Menschen sterben? Wie ist das, wenn man tot ist? Und was kommt danach? Kinder sind neugierig, haben viele Fragen, eigene Antworten und dabei meist einen unverkrampften Blick auf das ansonsten oft mit Tabus belegte Thema.

Filme, pädagogisches Begleitmaterial, Projektideen

Die ARD lädt deshalb Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter und ihre Lehrerinnen und Lehrer dazu ein, sich zur ARD-Themenwoche „Leben mit dem Tod“ (17. bis 23. November 2012) im Unterricht mit dem Thema Tod und Sterben zu beschäftigen. Erstmals wird die Themenwoche durch ein umfassendes pädagogisches Angebot für Schulen begleitet.

Um eine solche Schulstunde vorzubereiten, können Sie – ebenso wie interessierte Eltern – bereits vom 24. September 2012 an auf einer speziellen Internet-Seite auf multimedial gestaltetes Unterrichtsmaterial zugreifen: www.schulstunde.ard-themenwoche.de

Sie werden auf dieser Plattform Filme, Audios, Arbeitsblätter und viele Anregungen für Projekte finden. Wir möchten Sie aber auch dazu einladen, das Ergebnis der gemeinsamen Schulstunde – ob Gemaltes, Collagen, Texte, Fotos, kurze Filme ... – einzureichen und mit anderen Klassen zu teilen.

Unter allen Klassen, die mitmachen, verlost die ARD attraktive Preise. Nähere Informationen hierzu erhalten Sie ebenfalls ab Ende September.

Austausch und Aktion: Anregungen für alle Fächer

Das Angebot ist bewusst fächerübergreifend angelegt. Es soll dazu anregen, sich in der Klasse gemeinsam mit der Endlichkeit, dem Werden und Vergehen, dem Kreislauf des Lebens und dem Danach zu beschäftigen. Wir wollen zeigen, dass das Nachdenken über den Tod eine Frage an das Leben ist. Viele Angebote des zur Verfügung stehenden Materials sind auch für die Nachmittagsbetreuung geeignet.

ARD-Themenwoche: Sprachlosigkeit überwinden

Im Ersten, in allen Dritten Programmen, im Radio und im Internet widmet sich die ARD in der diesjährigen Themenwoche einem Thema, das jeden betrifft und das viele trotzdem oft verdrängen. Unter dem Motto „Leben mit dem Tod“ will die ARD-Themenwoche einen Beitrag dazu leisten, Sprachlosigkeit im Angesicht von Tod und Trauer zu überwinden. Für die mittlerweile siebte Themenwoche der ARD, in der jeweils ein wichtiges gesellschaftliches Thema im Zentrum steht, liegt die Federführung beim Rundfunk Berlin-Brandenburg (rbb) und beim Mitteldeutschen Rundfunk (MDR).





RUNDFUNK BERLIN-BRANDENBURG

Projektleitung „Aktion Schulstunde“
 Marlene-Dietrich-Allee 20
 14482 Potsdam
 Tel. (0331) 97 99 3-12 406
 Fax (0331) 97 99 3-12 409
schulstunde@rbb-online.de
www.schulstunde.ard-themenwoche.de

Wir freuen uns, wenn Sie unser Angebot zur ARD-Themenwoche „Leben mit dem Tod“ ab dem 24. September 2012 nutzen und Interessantes für Ihren Unterricht entdecken.

Wenn Sie zum Start des Internetangebots und auch danach mit allen aktuellen Informationen zum Projekt versorgt werden möchten, melden Sie sich gerne an für unseren nächsten Infobrief, eine kurze Mail genügt: info@schulstunde-ard-themenwoche.de

❖ **Die Deutsche Kinemathek - Museum für Film und Fernsehen zeigt:**

Helden. Eine Ausstellung für Kinder

29. März bis 21. Oktober 2012

Es heißt, Helden hätten herausragende Eigenschaften, besäßen lobenswerte Fähigkeiten und handelten mutig im Namen einer guten Idee. Es gibt reale und fiktive Helden. Jede Generation bestimmt ihre Helden neu. Fast täglich berichten Medien über neue Helden und ihre Taten, und jede Woche kämpfen Hunderte von ihnen im Kinderfernsehen, im Kino und in Computerspielen für eine bessere Welt. Woher kommen Helden? Warum brauchen wir sie?

In der Ausstellung treffen die jungen Besucher nicht nur auf die bekannten amerikanischen Superhelden wie Batman, Spider-Man oder Superman; ihre „Helden“-Reise führt sie auch nach Indien zu Shaktimaan und Krrish, nach Japan ins Tal der Winde zu Nausicaä und zu Prinzessin Mononoke, nach Schweden zu Pippi Langstrumpf und in die arabische Welt zu den Helden von THE 99 und Ajaaj. In Filmkompilationen, auf Plakaten, in Computerspielen und auf Fotos präsentieren neben vielen anderen Helden Harry Potter, Prinzessin Lillifee und Wickie ihre außergewöhnlichen Fähigkeiten.

Aber auch den „Helden von nebenan“ begegnen die Ausstellungsbesucher: anderen Kindern, die mutig waren oder etwas Herausragendes gewagt haben. Bei einem Blick hinter die Kulissen erfährt man, wie Helden gemacht werden, wie man Stuntkid oder Kostümbildner wird und warum gerade diese Berufe für Filme und Fernsehserien über Helden so wichtig sind.

Wer auf dem [Weg durch die Ausstellung](#) ein spezielles Rätsel richtig gelöst hat, erhält einen „Helden“-Ausweis, mit dem man kostenlos das Kinoprogramm zur Ausstellung besuchen kann.

Eine vielfältiges [Veranstaltungsprogramm](#), eine Filmreihe sowie ein [Trickfilm-Workshop](#) ergänzen die Ausstellung.

Weitere Informationen finden Sie unter <http://www.deutsche-kinemathek.de/>



❖ **„FAUST I – Schattenfigurentheater“ im Puppentheater Mirakulum:**

| | | | |
|----|--------|--------|-------------------------|
| Do | 29.11. | 10:30 | (nur auf Vorbestellung) |
| Do | 29.11. | 17 Uhr | (nur auf Vorbestellung) |
| Fr | 30.11. | 10:30 | (nur auf Vorbestellung) |
| Fr | 30.11. | 20 Uhr | |
| Sa | 01.12. | 20 Uhr | |
| So | 02.12. | 18 Uhr | |
| Mi | 05.12. | 10:30 | (nur auf Vorbestellung) |
| Do | 06.12. | 10:30 | (nur auf Vorbestellung) |
| Do | 06.12. | 17 Uhr | (nur auf Vorbestellung) |
| Fr | 07.12. | 10:30 | (nur auf Vorbestellung) |
| Fr | 07.12. | 20 Uhr | |
| Sa | 08.12. | 20 Uhr | |



Die "nur auf Vorbestellung"-Termine sind die speziell für Schulen gedacht. Alle anderen (Abendvorstellungen) sind im Freiverkauf, wozu sich natürlich auch Gruppen anmelden können.

Preise: 14 €, ermäßigt 12 €. Für Schülergruppen 10 €, mit Gruppengutschein des JKS/ Theater der Schulen: 8,50 €.

Weitere Informationen unter: http://www.mirakulum.de/spiel_f.html

Kontakt: Brunnenstraße 35, 10115 Berlin - Mitte, Telefon: 030-449 08 20

E-Mail: info@mirakulum.de

Bürozeit und Puppenverkauf: Mittwoch bis Freitag, 13 Uhr - 18 Uhr (Kernzeit)

Und so erreichen Sie uns:

U-8, Bhf. Bernauer Straße, S-Bahn 1+2 Nordbahnhof

Bus 245, 247, Tram M1, M8, M10

V Anhang:

1. Beispiel eines Rasters für ein schulinternes Curriculum Deutsch unter Berücksichtigung von Niveaustufen¹⁰

Kompetenzbereich Schreiben

| Schreibfertigkeiten: Texte planen, entwerfen, gestalten und überarbeiten — 9/10 | | |
|---|--|---|
| Darstellung der Lernbegleitung: Lernbegleitungsgespräche führen, um Stärken festzustellen und Ziele festzulegen (Was steht dem Erreichen der Ziele im Weg? Welche Hilfen können eingerichtet werden?): <ul style="list-style-type: none"> – Lernwege konzipieren – Lernvereinbarungen treffen – Lernaufgaben auswählen, zur selbständigen Bearbeitung übergeben – Bearbeitung der Aufgabe beobachten und begleiten – Zwischen- und Auswertungsgespräche führen | | |
| Niveaustufen | | |
| | G (↔ und einige ↔↔ - Aufgaben) | E (↔↔ und einige ↔↔↔ - Aufgaben) |
| Fachbezogene Kompetenz | Die Schülerinnen und Schüler wenden ausgewählte Verfahren des prozesshaften Schreibens für einfache Vorhaben zweckgerichtet an. (↔) | Die Schülerinnen und Schüler wenden zunehmend flexibel Verfahren des prozesshaften Schreibens für überschaubare Vorhaben an. (↔↔) |
| Arbeitstechniken/Methoden | Textbausteine, Formulierungshilfen, Nutzung von Textverarbeitungsprogrammen, Überarbeitung mit Wörterbüchern, Internetrecherche, Flussdiagramm, Schreibplan, Textanalysebaum, Mindmap, Cluster, Ideenstern, Schreibkonferenz, Texte überarbeiten mit Checklisten | |
| Mögliche Inhalte | Textproduktion: Bewerbung/Lebenslauf, Protokoll, Inhaltsangabe, Erörterung, Charakteristik, Interpretation, kreatives Schreiben, Leserbrief, einen Aufsatz verbessern | |

¹⁰ Gemeinsam von einigen Spandauer ISS/ GemS [05 K 05, 05 K 06, 05 K 07, 05 K 08, 05 K 09] erarbeitetes Raster auf der Basis einer Vorlage der Wolfgang-Borchert-Schule; Sommer 2012.

In Spandau haben sich auf Initiative der Wolfgang-Borchert-Schule Lehrkräfte der B.-Traven-Oberschule (Gemeinschaftsschule) und der Integrierten Sekundarschulen Schule am Staakener Kleeblatt, Schule an der Haveldüne, Schule an der Jungfernheide und der Wolfgang-Borchert-Schule in mehreren gemeinsamen Sitzungen getroffen und die Grundstruktur eines Rasters wie des oben abgedruckten erarbeitet. Dieses Raster wurde dann schulintern an die konkrete Situation vor Ort angepasst; das oben abgedruckte zeigt die Variante der Wolfgang-Borchert-Schule. Ein ganz herzliches „Danke!“ dafür!

| | | |
|--|--|---|
| <p>Aufgabenstellung (Beispiel)</p> | <p>1. Lies die Kurzgeschichte aufmerksam durch. Fasse anschließend den Inhalt zusammen, indem du folgende Satzbruchstücke in der richtigen Reihenfolge nummerierst. Formuliere anschließend vollständige Sätze.</p> | <p>1. Lies die Kurzgeschichte aufmerksam durch. Teile sie in Abschnitte ein und formuliere Überschriften, mit denen du dann den Inhalt des Textes zusammenfasst.</p> |
| <p>Umsetzung im Unterricht/ Individualisierungsmaßnahmen</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Vorgabe eines Flussdiagramms zum Schreiben einer Inhaltsangabe – Schreibplan bei Erörterung: Vorgabe von Argumenten und Belegen – Ideenstern – Schreibkonferenzen auf nur ein Phänomen begrenzen (Z.B. Rechtschreibung, Satzanfänge...) – Lückentexte (z.B. Bewerbung: Sch. setzen eigene Angaben ein) | <ul style="list-style-type: none"> – Selbständiges Erstellen eines Flussdiagramms als Vorarbeit für eine Inhaltsangabe – Schreibplan bei Erörterung: Vorgabe von Argumenten, Belege selber finden – Mindmap – Schreibkonferenzen, bei denen mehrere Phänomene beachtet werden (z.B. Grammatik und Ausdruck) – Textbausteine als Formulierungshilfen z.B. bei Bewerbungsschreiben |
| <p>Leistungsbewertung</p> | <p>Sch. können mithilfe von Vorgaben eigene Texte entwickeln und überarbeiten. Die sprachliche Darstellungsleistung ist grundlegend erfüllt.</p> | <p>Sch. können selbständig komplexe Texte entwickeln und überarbeiten. Die sprachliche Darstellungsleistung ist umfassend erfüllt.</p> |
| <p>Partizipation der Schülerinnen und Schüler (Ich kann...) z.B. mit Hilfe von Selbsteinschätzungsbögen</p> | <p>Selbsteinschätzungsbögen mit Tipps zur Weiterarbeit Kontrollbögen am Ende</p> | <p>Lerntagebücher</p> |

2. Modelle für die Konzeption und Bewertung differenzierter Klassenarbeiten

In den folgenden Modellen sind die sprachlichen Leistungen mit insgesamt etwa 40% der Gesamtpunktzahl ausgewiesen, also 6 von 15 Notenpunkten im E-Niveau bzw. 5 von 12 Notenpunkten im G-Niveau. Auf Seite 11 dieses Fachbriefs finden Sie eine Liste mit beispielhaften Leistungsbeschreibungen, die sich an den 1-/2-Schlüssel-Standards des Rahmenlehrplans orientieren. Schülerinnen und Schüler, die nur Aufgaben auf dem G-Niveau bearbeiten, erhalten für die sprachliche Leistung jeweils weniger erreichbare Punkte, da die Vorgabe, mit einfachen Aufgaben zu einfachen Texten zu schreiben, ja eine zentrale Voraussetzung für die Formulierung von Aufgaben auf dem G-Niveau ist.

Modell 1 (mit Leistungsprogression)

Alle Schülerinnen und Schüler bearbeiten möglichst alle Aufgaben der Arbeit. Diese weisen eine Leistungsprogression auf; obligatorisch ist in jedem Fall die Bearbeitung des Fundamentums. Wenn die Schülerinnen und Schüler die Einschlüsselaufgaben im Fundamentum und einen kleinen Teil der Aufgaben im Additum erfolgreich lösen, können sie - bei entsprechender sprachlicher Leistung - mit 12 Punkten eine 1 auf G-Niveau erhalten. Schülerinnen und Schüler, die die maximale Punktzahl auf dem E-Niveau erreichen möchten, müssen alle Aufgaben - also auch die des Additums - richtig lösen.

Im Unterschied zu Modell 2 besteht innerhalb des Additums keine Wahlmöglichkeit.

| Anforderungsniveau | | Aufgaben: | Maximal zu erreichende Notenpunkte (variabel, je nach KA) | |
|---|-----|--|---|------------------------------|
| | | | Inhalt (insgesamt etwa 60%) | Sprache (insgesamt etwa 40%) |
| Additum | G/E | Progression vom 1- zum 2-Schlüssel-Niveau (überwiegend 2 Schlüssel-Niveau) | 5 | 6 |
| Fundamentum (für alle verbindlich) | G | 1-Schlüssel-Niveau | 4 | 5 |

Für die Benotung bedeutet dies:

| Die Note 1 erhält | ... auf dem G-Niveau : | ... auf dem E-Niveau : |
|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| für den Inhalt im Fundamentum | maximal 4 Punkte | maximal 4 Punkte |
| für den Inhalt im Additum | ggf. zusätzlich 3 Punkte | maximal 5 Punkte |
| für die sprachliche Leistung | maximal 5 Punkte | maximal 6 Punkte |
| | 12 Punkte | 15 Punkte |

Modell 2 (mit Alternativen)

Wie Modell 1 beinhaltet auch Modell 2 ein für alle verbindliches Fundamentum. Dies enthält ebenfalls nur 1-Schlüssel-Aufgaben. Die Schülerinnen und Schüler haben hier jedoch die Wahl, ob sie nach dem Fundamentum gleich die Aufgaben auf dem höchsten Niveau (mit einem Anteil an 2-Schlüssel-Aufgaben und 5 erreichbaren Notenpunkten) bearbeiten oder diejenigen auf dem nächst höheren Niveau (mit überwiegend Aufgaben auf dem 1-Schlüssel-Niveau und 3 erreichbaren Notenpunkten).

Die Konzeption einer Klassenarbeit nach diesem Modell setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler darin geübt sind, selbst einzuschätzen, welches Anspruchsniveau sie vermutlich erfüllen können. Dies setzt daher - mehr noch als bei den anderen Modellen - eine Unterrichtsarbeit voraus, die dies im positiven Sinne fördert (z.B. durch Selbsteinschätzungsbögen und eine regelmäßige Rückmeldung und Lernbegleitung durch Sie).

Achten Sie darauf, dass die Schülerinnen und Schüler im Bereich des Additums Aufgaben erhalten, deren Bearbeitung in etwa gleich lange dauert.

| Anforderungsniveau | | Aufgaben: | Maximal zu erreichende Notenpunkte (variabel, je nach KA) | |
|---|---|--------------------|---|----------------------------------|
| | | | Inhalt (insgesamt etwa 60%) | Sprache (insgesamt etwa 40%) |
| Additum (mit Wahlmöglichkeit zwischen Niveau G und E) | E | 2-Schlüssel-Niveau | 5 | 6 (beim Erreichen des E-Niveaus) |
| | G | 1-Schlüssel-Niveau | 3 | |
| Fundamentum (für alle verbindlich) | G | 1-Schlüssel-Niveau | 4 | 5 (beim Erreichen des G-Niveaus) |

Für die Benotung bedeutet dies (wie in Modell 1):

| Die Note 1 erhält | ... auf dem G-Niveau : | ... auf dem E-Niveau : |
|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| für den Inhalt im Fundamentum | maximal 4 Punkte | maximal 4 Punkte |
| für den Inhalt im Additum | maximal 3 Punkte | maximal 5 Punkte |
| für die sprachliche Leistung | maximal 5 Punkte | maximal 6 Punkte |
| | 12 Punkte | 15 Punkte |

Modell 3 (mit Lösungshilfen)

In Modell 3 weisen die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen auf dem fundamentalen Niveau (Fundamentum) nach, wenn sie die Aufgaben, die auf E-Niveau sind, unter Verwendung von Lösungshilfen bearbeiten können. Um zu entscheiden, ob sie von den Lösungshilfen Gebrauch machen, erhalten die Schülerinnen und Schüler zunächst die Aufgabenstellung ohne Hilfen. Wenn nötig, **erhalten sie Hilfekarten oder -blätter** mit unterschiedlichen Hilfen (z. B. Worterklärungen, Hinweise auf relevante Textstellen, Strukturierungshilfen, Formulierungsbeispiele und Textbausteine). Außerdem erhalten sie zusammen mit den Hinweisen zum leichteren Lösen der Aufgabe die Information, wie viele Punkte gegenüber der maximalen Punktzahl aufgrund der Verwendung dieser Hilfe abgezogen werden.

Es ist immens wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler **schon im Unterricht** mit den verschiedenen **Möglichkeiten für eine Hilfe vertraut gemacht** wurden, damit sie gezielt um diejenige Hilfe bitten können, die sie benötigen. Dadurch werden auch Unruhe und Irritation während der Klassenarbeit vermieden.

Die Bearbeitung der gleichen Aufgaben ohne Hilfen entspricht hingegen dem Anforderungsniveau des Additums in den anderen Modellen.

| Anforderungsniveau | | Aufgaben: | Maximal zu erreichende Notenpunkte (variabel, je nach KA) | |
|--|---|---|---|------------------------------|
| | | | Inhalt (insgesamt etwa 60%) | Sprache (insgesamt etwa 40%) |
| Aufgaben ohne Hilfen | E | 2-Schlüssel-Niveau (wie unten, aber ohne Hilfen) | 9 | 6 |
| oder alternativ: | | | | |
| Aufgaben wie oben, aber mit Hilfen¹¹ | G | 2-Schlüssel-Niveau (wie oben mit Hilfekarten) | 9 (minus 2 Punkte pro Hilfe) | 5 |

¹¹ Die Hilfen können auch in mehreren (maximal 3) Teilen/Abstufungen zur Verfügung gestellt werden. Auf jeder Hilfekarte / jedem Hilfeblatt muss vermerkt sein, wie viele Punkte bei ihrer Verwendung abgezogen werden. Die Höchstpunktzahl kann nur erreicht werden, wenn keine Hilfekarte verwendet wird

3. Beispiel für eine leistungsdifferenzierte Klassenarbeit (Modell 2)¹²

Fachbezogene Kompetenz: Schreibfertigkeiten: Texte planen, entwerfen, gestalten und überarbeiten

Die Schülerinnen und Schüler wenden ausgewählte (↔) / zunehmend flexibel (↔ ↔) Verfahren des prozesshaften Schreibens für einfache Vorhaben zweckgerichtet (↔) / überschaubare Vorhaben(↔ ↔) an.

Textgrundlage: Sibylle Berg: „Hauptsache weit“¹³

| Aufgaben Fundamentum (↔): ¹⁴ | Bezug zum RLP Deutsch 9/10: |
|---|--|
| 1. Teile den Text in Sinnabschnitte ein und formuliere zu jedem Abschnitt eine Überschrift. | Die Schülerinnen und Schüler nutzen einige Lesetechniken und Lesestrategien zunehmend selbständig, vor allem zur Erfassung von Informationen und Textstrukturen. Sie gliedern Texte. |
| 2. Fasse in wenigen Sätzen den Inhalt der Kurzgeschichte zusammen. | Die Schülerinnen und Schüler fassen einfache literarische Texte zusammen. Sie beherrschen Planungsstrategien. |
| <p><i>Diese Aufgabe sollte nur aufgenommen werden, wenn die Behandlung von Merkmalen einer Kurzgeschichte wesentlicher Bestandteil der vorangegangenen Unterrichtseinheit war.</i></p> <p>3. Vergleiche Sybille Bergs Text mit den allgemeinen Merkmalen einer Kurzgeschichte und weise anhand von vier Merkmalen nach, dass es sich hier tatsächlich um eine Kurzgeschichte handelt. Belege deine Aussagen konkret mithilfe des Textes.</p> | Die Schülerinnen und Schüler erschließen mit Strukturhilfe epische Texte vor allem der Gegenwart, die an Alltagserfahrungen und mediale Verarbeitungen anschließbar sind, differenzieren zwischen Perspektiven, erfassen einfache Gestaltungselemente in ihrem Einfluss auf direkte und indirekte Bedeutung. |
| <p>4. Im Folgenden sollst du die Hauptperson charakterisieren. Lies dir den Text nochmals aufmerksam durch und notiere dir aussagekräftige Stichpunkte zu den folgenden Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was erfährst du über die Lebensumstände des Jungen (Familiensituation, Alter etc.) und über sein Aussehen? - Welche Erwartungen hat der Junge an seine Reise? - Welche Erfahrungen macht der Junge in dem fremden Land? | [Die Schülerinnen und Schüler] erschließen epische Texte (Kurzgeschichten, ...) unter Berücksichtigung der Charaktere der Figuren und ihrer Beziehungen zueinander, der Struktur des Handlungsablaufes und besonderer Gestaltungsmittel in ihrer Funktion für das, was erzählt wird. |

¹² Dieses Beispiel wurde dankenswerterweise von Frau G. Klusmannn, Wilma-Rudolph-Schule (06K02) zur Verfügung gestellt.

¹³ Der Text ist zu finden in: Standard Deutsch 9. Cornelsen. München 2012. S.121f.. Erstveröffentlichung: Sibylle Berg: Das Unerfreuliche zuerst. Herrengeschichten. Kiepenheuer & Witsch. Köln, 2001, S. 123 ff. Aus Gründen des Copyrights konnte er nicht hier abgedruckt werden.

¹⁴ Anregungen für die Aufgabenstellungen sind der UE „Ein entscheidender Moment ...“ aus „Standard Deutsch 9. a.a.O., S.115 ff.“ entnommen.

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Wie wird das Gefühl der Fremdheit vermittelt, das der Junge empfindet? Notiere die entsprechenden Textstellen. - Inwiefern markiert die Entdeckung des Internet-Cafés einen Wendepunkt im Text? | |
| <p>Wahlaufgaben Additum (↔ <u>oder</u> ↔↔):</p> | <p>Bezug zum RLP Deutsch 9/10:</p> |
| <p>G-Niveau (↔):</p> | |
| <p>Schreibe nun mit Hilfe deiner Vorarbeiten eine Charakterisierung des Jungen. Belege deine Charakterisierung mit passenden Textstellen.</p> | <p>Die Schülerinnen und Schüler wenden ausgewählte Verfahren des prozesshaften Schreibens für <u>einfache Vorhaben</u> zweckgerichtet an.</p> |
| <p>E-Niveau (↔↔):</p> | |
| <p>Schreibaufgabe: Eine E-Mail verfassen Der Junge schreibt an seine Eltern, als er wieder allein in seinem Zimmer ist. Er ist traurig und möchte seine Reise vorzeitig beenden. Nun will er seine Eltern davon überzeugen, dass sie ihm das Geld für ein neues Rückflugticket auf sein Reisekonto überweisen, da sein Ticket für die geplante Rückreise nicht umgebucht werden kann. Beachte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Der Junge muss seinen Wunsch mit den Erfahrungen begründen, die er auf dieser Reise gemacht hat. - Du musst dich an den Text als Vorlage halten und darfst nichts dazuerfinden. - Formuliere deine Mail in der Standardsprache und beachte dabei die Regeln der Rechtschreibung, Zeichensetzung und Grammatik. | <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> - wenden zunehmend flexibel Verfahren des prozesshaften Schreibens für <u>überschaubare Vorhaben</u> an. - erstellen formelle und informelle Schreiben <u>adressaten- und zweckorientiert</u> unter Beachtung der <u>normgerechten Darstellung</u>, auch mit Hilfe von Vorgaben. |

Vorschlag zur Benotung der Klassenarbeit:

Inhaltliche Leistung (insgesamt 60% Anteil an der Gesamtbewertung)
 Die Vergabe der Bewertungseinheiten kann je nach Schwerpunktsetzung der vorangegangenen UE natürlich variieren.
 Um dem Schwierigkeitsgrad und Umfang der einzelnen Aufgaben gerecht zu werden, werden Bewertungseinheiten verwendet, die dann wieder durch Division in Notenpunkte umgerechnet werden.

| Fundamentum | BE | | Kriterien für eine maximale Punktevergabe¹⁵: |
|--|--------------------|--------------------|---|
| 1 (↔) | 3 | | Der Text ist nachvollziehbar und erkennbar gegliedert, und die dazugehörigen Überschriften sind aussagekräftig bezogen auf den Inhalt. |
| 2 (↔) | 8 | | Die inhaltliche Wiedergabe des Textes ist plausibel und ist nach den Vorgaben einer Inhaltsangabe aufgebaut (z.B. Verwendung des Präsens, sachlicher Stil etc.) |
| 3 (↔) | 2 | | Die Bepunktung erfolgt nach Maßgabe des erteilten Unterrichts, auch die Vergabe von halben Punkten ist möglich. |
| 4 (↔) | 7 | | Die Stichpunkte dienen überzeugend der Beantwortung der angeführten Fragen. Textbelege sind vorhanden. |
| BE im Fundamentum: | 20 | | → entspricht - geteilt durch 5 - der maximal erreichbaren Summe von 4 Notenpunkten im Fundamentum |
| Additum | BE G-Niveau | BE E-Niveau | |
| Wahlaufgabe G-Niveau (↔) | 15 | | Die Schülerinnen und Schüler gliedern die Charakterisierung klar erkennbar in Einleitung, Hauptteil und Schluss. Im Hauptteil wird der Junge nachvollziehbar charakterisiert, z.B.: Lebensumstände des Jungen (Familiensituation, Alter etc.), sein Aussehen; Erwartungen und Ziel der Reise; tatsächliche Gefühle und Gedanken auf der Reise; Verhältnis zu Mitmenschen. |
| Wahlaufgabe E-Niveau (↔ ↔) | | 25 | Die Schülerinnen und Schüler begründen nachvollziehbar aus der Sicht des Jungen, weshalb er seine Reise beenden will. Sie gehen aus der Sicht des Jungen auf wichtige Erlebnisse und Erfahrungen der Reise ein. Der Text muss erkennbar von der Textgrundlage abgeleitet sein. |
| BE im Additum: | 15 | 25 | → entspricht - geteilt durch 5 - der maximal erreichbaren Summe von 3 bzw. 5 Notenpunkten im Additum. |
| BE für den inhaltlichen Teil insgesamt: | 35 | 45 | |

Beispiel für die Notengebung im Bereich Inhalt (hier für das G-Niveau):

| | erreichte BE | geteilt durch 5 | Ergebnis Notenpunkte (gerundet) |
|-----------------------------------|--------------|-----------------|---------------------------------|
| im Fundamentum: | 18 | 3,6 | = 4 (von max. 4) |
| im Additum: | 7 | 1,4 | = 1 (von max. 3) |
| Ergebnis Inhalt insgesamt: | | | 5 (von max. 7) |

¹⁵ Die Erarbeitung der hier ausgewiesenen Kriterien erfolgt auf Grundlage von: Standard Deutsch 9. Handreichungen für den Unterricht. Cornelsen. München 2012. S.150ff. sowie S.422ff.

Sprachliche Leistung (insgesamt 40 % Anteil an der Gesamtbewertung):

Ausgangsbasis ist die Vorgabe, dass abschließend

- beim E- Niveau (⇔⇔) max. 6 Punkte
- beim G- Niveau (⇔) max. 5 Punkte

erreicht werden können.

Deshalb ist eine unterschiedlich hohe Anzahl von Bewertungseinheiten für die beiden Niveaustufen notwendig. Schülerinnen und Schüler, die nur Aufgaben auf dem G-Niveau bearbeiten, können für ihre sprachliche Leistung nur maximal 5 Punkte erhalten, da sie „einfache Aufgaben“ bearbeitet haben (vgl. die Qualifizierung der Leistungen in der Tabelle).

| Textaufbau und Leserführung (50% Gewichtung) | ⇔ (13 von 25 BE) Die Schülerinnen und Schüler ... | ⇔⇔ (15 von 30 BE) Die Schülerinnen und Schüler ... |
|--|--|--|
| Thema – und Aufgabenbezug - Anknüpfung an das Thema - Anlage des Textes in der geforderten Form | wenden ausgewählte Verfahren des prozesshaften Schreibens für einfache Vorhaben an. beziehen sich erkennbar in ihrem Text auf <u>einfache</u> Aufgaben. | wenden zunehmend flexibel Verfahren des prozesshaften Schreibens für überschaubare Vorhaben an. beziehen sich erkennbar in ihrem Text auf <u>anspruchsvollere</u> Aufgaben. |
| Strukturierung des Textes: - erkennbare Gestaltungsabsicht - Anliegen mit Engagement vertreten | gestalten ihre Texte einfach, aber noch strukturiert. verfügen weitgehend über Techniken der Wiedergabe fremder Rede und Verfahren der Zusammenfassung. schreiben und gestalten Erzählungen, indem sie unter Nutzung einfacher narrativer Strukturen andere Textsorten umschreiben, Erzähltexte weiterschreiben, die Perspektive wechseln, Leerstellen füllen. | gestalten ihre Texte strukturiert. verfügen über Techniken der Wiedergabe fremder Rede. verwenden Verfahren der Zusammenfassung. schreiben und gestalten Erzählungen unter Nutzung ausgewählter Erzähltechniken, indem sie literarische Texte umschreiben, weiterschreiben, Leerstellen füllen und dabei ausgewählte Gestaltungsmittel einsetzen. |
| Entfalten von Begründungszusammenhängen - widerspruchsfreie Formulierung der Ausführungen im Hinblick auf die Position | Verfassen zu <u>einfachen</u> Fragestellungen nach Vorgaben <u>einfach strukturierte</u> Formen argumentativer Texte; nutzen dafür <u>einfache</u> Textmuster und stimmige Konnektoren | verfassen zu <u>überschaubaren</u> Fragestellungen argumentative Texte; nutzen <u>funktionale</u> Textmuster und stimmige Konnektoren zur Begründung ihrer Aussagen. |
| Sprachliche Darstellungsleistung: (20% Gewichtung) | ⇔ (5 von 25 BE) | ⇔⇔ (6 von 30 BE) |
| Ausdruck | schreiben ihr Verständnis von literarischen und pragmatischen Texten nachvollziehbar auf. wenden <u>einfache</u> Wort- und Äußerungsmuster <u>aus ihrem Erfahrungsbereich</u> an. | verfassen Interpretationen unter Anleitung, z.T. auch nachvollziehend über überschaubare literarische und pragmatische Texte unter Berücksichtigung einiger sprachlich-stilistischer Mittel und Textsortenspezifika. wenden Wort und Äußerungsmuster <u>auch über ihren Erfahrungsbereich hinaus</u> an. |
| Fachsprache | schreiben ihre Überlegungen unter Verwendung <u>einfacher</u> Fachsprache auf. | schreiben ihre Überlegungen unter Verwendung von Fachsprache auf. |
| Zitertechnik | integrieren Zitate nur selten. beherrschen ein Grundschema für die sprachliche Integration von Zitaten. | berücksichtigen Zitierregeln und <u>integrieren Zitate syntaktisch korrekt</u> . |

| | | |
|--|---|--|
| Sprachliche Korrektheit: (25% Gewichtung) | ↔ (6 von 25 BE) | ↔↔ (8 von 30 BE) |
| Grammatik abhängig vom vorangegangenen Unterricht und vom Ausmaß der Relevanz des jeweiligen Fehlers für die Verständlichkeit des Textes. | wenden auf Satzebene satzbezogene <u>einfache</u> grammatische Regeln an. wenden auf der Wortebene häufig vorkommende grammatische Regelungen an. | wenden auf Satzebene satzbezogene grammatische Regeln weitgehend sicher an. wenden auf der Wortebene häufig vorkommende grammatische Regelungen weitgehend sicher an. |
| Rechtschreibung | wenden wichtige Rechtschreibregeln an und nutzen <u>einfache</u> Schreib- und Prüfstrategien, um orthografische Probleme zu lösen. | wenden wichtige Rechtschreibregeln an und nutzen zielgerichtet Schreib- und Prüfstrategien, um orthografische Probleme zu lösen. |
| Zeichensetzung abhängig vom vorangegangenen Unterricht und vom Ausmaß der Relevanz des jeweiligen Fehlers für die Verständlichkeit des Textes. | nehmen in ihren Texten Bezug auf die Regeln wesentlicher Normen der Zeichensetzung. | wenden in ihren Texten weitgehend sicher die Regeln wesentlicher Normen der Zeichensetzung an. |
| Lesefreundliche Form (5% Gewichtung) | gestalten ihren Text noch lesbar und übersichtlich. (1 von 25 BE) | gestalten ihren Text ansprechend mit gut lesbarem Schriftbild, sauberen Korrekturen und übersichtlicher Gestaltung der Abschnitte. (1 von 30 BE) |
| BE insgesamt: | max. 25 BE <i>Die Anzahl der erreichten BE muss abschließend durch 5 dividiert werden, um eine max. Punktzahl von 5 Notenpunkten zu erreichen.</i> | max. 30 BE <i>Die Anzahl der erreichten BE muss abschließend durch 5 dividiert werden, um eine max. Punktzahl von 6 Notenpunkten zu erreichen.</i> |

Beispiel für die Notengebung im Bereich Sprache (hier für das G-Niveau):

| | | | | |
|---|--------------|-----------------|-----------------|------------|
| | erreichte BE | | | |
| Textaufbau und Leserführung | 12 | | | |
| Sprachliche Darstellungsleistung | 3 | | | |
| Sprachliche Korrektheit | 4 | | | |
| Lesefreundliche Form | 1 | | | |
| Ergebnis Sprache insgesamt: | 20 | (ggf. gerundet) | geteilt durch 5 | = 4 |

Die abschließende **Gesamtbeurteilung** würde dann folgendermaßen aussehen:

| | |
|----------------------|-----------------------------------|
| Inhalt | 5 Punkte (von max. 7) |
| Sprachliche Leistung | 4 Punkte (von max. 5) |
| Ergebnis | 9 Punkte (von max. 12) → Note 2 + |

Rückmeldung

Dieser Rückmeldebogen steht als - mit dem PC ausfüllbares - Word-Formular oder als handschriftlich ausfüllbare Variante online unter <http://www.bwfinfo.verwalt-berlin.de/index.aspx>, → Fachbriefe Deutsch, zur Verfügung.

Name:

Schule:

Schulnummer:

Zum Thema „**Differenzierte Klassenarbeiten**“ möchten wir Ihnen eine Rückmeldung geben.

| | ++ | +- | -+ | -- |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Ich fand / wir fanden die Ausführungen zu den differenzierten Klassenarbeiten insgesamt nützlich | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ggf. Begründung und weitere Hinweise: | | | | |
| Die Ausführungen – zum Schwierigkeitsgrad von Aufgaben fand ich | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ggf. Begründung und weitere Hinweise: | | | | |
| – zur Beurteilung der sprachlichen Leistung fand ich | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ggf. Begründung und weitere Hinweise: | | | | |
| Die Modelle 1 - 3 fand ich überzeugend | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ggf. Begründung und weitere Hinweise: | | | | |

- Wir haben / ich habe an unserer Schule schon mit differenzierten Klassenarbeiten in Deutsch gearbeitet und würde(n) Ihnen unser Modell gern vorstellen bzw. per Mail zusenden.
- Wir haben / ich habe noch folgende Anmerkungen und/oder Fragen:

Herzlichen Dank im Voraus!



Bitte senden Sie diese Rückmeldung per Mail an birgit.koelle@senbwf.berlin.de oder per Brief bzw. Fax an:

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft
 Birgit Kölle, VI A 2
 Bernhard-Weiß-Str. 6
 10178 Berlin
 Fax: 90227-6111