

© Inger Petersen (April 2014)

## **Sprachbildung und Schreibförderung in der Sekundarstufe II**

### *1. Einleitung*

Die Förderung von sprachlichen Kompetenzen in der Sekundarstufe II spielt bisher weder in der didaktischen noch in der Forschungsliteratur eine bedeutende Rolle. Dies erscheint problematisch angesichts der Tatsache, dass heterogene Lernvoraussetzungen, z.B. durch migrationsbedingte Pluralisierungsprozesse, beim Eintritt in die gymnasiale Oberstufe längst eine Selbstverständlichkeit sind. So formuliert Baumert schon 1991: „Das Gymnasium betreut keine sozial homogene Minderheit mehr, sondern eine vielfältige Schülerschaft mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen und Lebensperspektiven“ (Baumert 1991: 350). Auch in den Bildungsstandards der KMK im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2012) wird die Heterogenität der Schülerschaft als Rahmenbedingung des Unterrichts genannt:

„Bei der Umsetzung der Bildungsstandards im Unterricht muss jedoch selbstverständlich die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden, die unter anderem mit ihrem sozialen und kulturellen Hintergrund, ihrer Herkunftssprache und ihrem Geschlecht verbunden ist. Ziel sollte sein, mithilfe von geeigneten Strategien der Planung und Gestaltung des Unterrichts und schulischer Unterstützungsangebote die Voraussetzungen zu schaffen, dass Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Herkunft die Bildungsstandards in der Regel erreichen können“ (KMK 2012: 4).

Zu den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gehören auch unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen, da in den Gymnasien zunehmend Schülerinnen und Schüler vertreten sind, die eine andere Erstsprache als Deutsch oder neben Deutsch eine weitere Erstsprache oder aus sozialen Gründen wenig Kontakt zu (schriftnaher) Sprache haben. Hinzu kommen Schülerinnen und Schüler, die aus einer anderen Schulform in die Sekundarstufe II wechseln und u.U. andere sprachliche Lernvoraussetzungen mitbringen. Bisher liegen aber für die

Sekundarstufe II nur wenige Konzepte für individuelle Förderung im Allgemeinen oder für die Sprachförderung vor (vgl. aber Boller, Rosowski & Stroot 2008; Lau & Boller 2010; Glässing, Schwarz & Volkwein 2011). Während eine deutliche Verankerung der Ausbildung und Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen in den Curricula der gymnasialen Oberstufe fehlt, kann jedoch mit Sicherheit davon ausgegangen werden, dass die Sprachausbildung der Schüler/innen mit Ende der Sekundarstufe I noch nicht abgeschlossen ist (Glässing, Schwarz & Volkwein 2011; Feilke et al. 2012b; Sitta 2005; Steets 2007). In diesem Zusammenhang wird bemängelt, dass im Deutschunterricht dieser Schulstufe die Beschäftigung mit Literatur dominiert: „Keine Rolle spielt die Sprache – die Spracherziehung gilt als abgeschlossen, in der Mündlichkeit wie in der Schriftlichkeit: Schüler, die es bis in die Oberstufe geschafft haben, gelten als sprech- und schreibkundig, brauchen keine weitere Unterweisung“ (Sitta 2005: 157).

## *2. Kurzer Einblick zum Forschungsstand „Sprachkompetenz in der Oberstufe“*

Was sagen die Oberstufenschüler/innen selbst über ihre sprachlichen Kompetenzen? Strecker (2010) kommt in einer Befragung von 114 DaZ-Schüler/innen der gymnasialen Oberstufe, die an einem außerschulischen Sprachförderprogramm teilnehmen, zu dem Ergebnis, dass diese sich einen systematischen Sprachunterricht wünschen (Strecker 2010: 268). 70 % der Schüler/innen möchten sich in den Bereichen „Grammatik“ und „Aufsätze schreiben“ verbessern. Die Verbesserung mündlicher Kompetenzen (Referate/ Präsentationen) sowie der Lesekompetenz (Lesen von Sachtexten) werden nur von ca. 40 % der Teilnehmenden angestrebt. Zudem wünschen sich die leistungsschwächeren Schüler/innen signifikant häufiger eine Unterstützung im Bereich der Grammatik als ihre leistungsstärkeren Mitschüler/innen (Strecker 2010: 265f.). In einer Untersuchung von Trautwein, Lüdtke & Husemann (2006) geben Oberstufenschüler/innen am Ende der 13. Jahrgangsstufe an, dass sie sich durch die gymnasiale Oberstufe nur unzureichend auf das Studium vorbereitet fühlen. Dies betrifft auch die Bewältigung sprachlicher Aufgaben wie „Fragestellungen wissenschaftlich bearbeiten“, „Texte systematisch analysieren“ und „in Diskussionen schlüssig argumentieren“. Zum zweiten Befragungszeitpunkt, zwei Jahre nach Aufnahme des Studiums, fällt die Bewertung noch einmal signifikant kritischer aus (Trautwein, Lüdtke & Husemann 2006: 57). Da es sich um subjektive Einschätzungen von Schüler/innen bzw. Studierenden handelt, bleibt jedoch die Frage offen, ob tatsächlich die Studienvorbereitung in

der Oberstufe unzureichend oder die Anforderungen im Studium unangemessen hoch sind (Trautwein, Lüdtke & Husemann 2006: 63). Auf jeden Fall sprechen die Ergebnisse für eine mangelnde curriculare Verzahnung der beiden Bildungsinstitutionen.

Die Vernachlässigung der Förderung sprachlicher Kompetenzen in der Sekundarstufe II steht auch im Widerspruch zu den aktuellen Bemühungen um die Etablierung einer durchgängigen Sprachbildung (vgl. Gogolin & Lange 2011), die sowohl fächerübergreifend als auch über alle bildungsbiografischen Übergänge hinweg angelegt ist. So kommt Riebling in ihrer Studie zur Sprachbildung im Unterricht durch eine Befragung von Hamburger Lehrer/innen zu dem Ergebnis, dass die schulischen Angebote zur Sprachbildung sich auf die Klassenstufen 5 und 6<sup>1</sup> konzentrieren und im Laufe der Sekundarstufe kontinuierlich abnehmen, bis sie in der Oberstufe so gut wie nicht mehr vorhanden sind (Riebling 2013: 136f.). Wenn schon im Deutschunterricht der Oberstufe die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen keine Selbstverständlichkeit ist, so gilt dies umso mehr für die anderen Fächer. Im Sinne der durchgängigen Sprachbildung müsste man jedoch auch in der Sekundarstufe II die Förderung sprachlicher Kompetenzen mit Hackenbroch-Krafft & Keymer (2008: 191) als Aufgabe *aller* Fächer verstehen. Im aktuellen Diskurs wird diese Forderung jedoch m.W. überwiegend mit Bezug auf die Grundschule und die Sekundarstufe I diskutiert.

### 3. Schreiben in der Sekundarstufe II

Angesichts der großen Bedeutung des Schreibens für das selbstständige Lernen in der Schule und Hochschule sowie für gesellschaftliche Teilhabe wird für die Sekundarstufe II insbesondere auch eine stärkere Förderung der Schreibkompetenz gefordert (Abraham 2010, Berkemeier & Pfennig 2010, Reumann 2010, Steets 2007). Begründet wird diese Forderung z.B. mit Untersuchungen, die zeigen, dass der gymnasiale Schreibunterricht nicht ausreichend auf die Anforderungen des universitären Schreibens vorbereitet. In den KMK-Bildungsstandards für den Deutschunterricht in der Oberstufe wird in Bezug auf das Schreiben folgendes übergeordnetes Ziel formuliert: „Die Schülerinnen und Schüler verfassen

---

<sup>1</sup> Riebling hat ihre Studie in Hamburg durchgeführt, wo es eine 4-jährige Grundschule gibt und die Jahrgangsstufen 5 und 6 die sog. „Beobachtungsstufe“ darstellen. In der Beobachtungsstufe werden die Schüler/innen auf den weiteren Besuch des Gymnasiums vorbereitet. Ihre Leistungen stellen die Grundlage für die Entscheidung über den Verbleib am Gymnasium dar (vgl. <http://www.hamburg.de/gymnasium/2929892/beobachtungsstufe.html>).

inhaltlich angemessene kohärente Texte, die sie aufgabenadäquat, konzeptgeleitet, adressaten- und zielorientiert, normgerecht, sprachlich variabel und stilistisch stimmig gestalten. Dabei schreiben sie entsprechend der jeweiligen Aufgabe in unterschiedlichen Textformen“ (KMK 2012: 16). Inwieweit die Erreichung dieses Ziels oder die Anforderungen anderer Kompetenzbereiche realistisch sind, sei dahingestellt (vgl. zur Kritik an der Realisierbarkeit der Bildungsstandards auch Freudenberg 2012; Steinmetz 2012). Auf jeden Fall impliziert diese Zielvorstellung, dass auch in der Sekundarstufe II ein intensiver Schreibunterricht stattfinden muss. Bisher weiß man aus der Forschung jedoch wenig darüber, wie sich die Schreibkompetenz von Schüler/innen in der Sekundarstufe II (weiter-)entwickelt und in welchen Bereichen eine vermehrte Förderung angezeigt ist. Dies betrifft insbesondere die Schreibkompetenz von Schüler/innen, für die Deutsch eine Zweitsprache ist. Ganz allgemein kann auf der Grundlage von Erkenntnissen aus der Schreibentwicklungsforschung allerdings davon ausgegangen werden, dass der Erwerb von Schreibkompetenz keineswegs mit dem Ende der Sekundarstufe I abgeschlossen ist, dies gilt z.B. ganz klar für das schriftliche Argumentieren (vgl. Feilke 2010, 2013). Auch die Förderung der Kompetenz zur schriftlichen Kommunikation über und Analyse von Texten (metatextuelle Kompetenz) und zur produktiven Weiterverarbeitung gelesener Texte in eigenen Texten (intertextuelle Kompetenz) stufen Feilke et al. (2012b) als eine „bleibende Herausforderung nicht nur für die Oberstufe, sondern auch für das Studium“ ein (Feilke et al. 2012b: 11). So kommen auch Fix & Dittmann (2008) in ihrer Studie zu Textzusammenfassungen von Oberstufenschüler/innen zu dem Ergebnis, dass die Fähigkeiten der untersuchten Gruppe in diesem Bereich den Anforderungen der Universität nicht genügen. Schulische und universitäre Schreibaufgaben scheinen bisher nicht ausreichend aufeinander abgestimmt zu sein (vgl. Steets 2007). Eine Intensivierung des Schreibunterrichts in der Oberstufe bietet sich nicht zuletzt an, da aus der Forschung bekannt ist, dass Schüler/innen sowohl in sprachlicher als auch in fachlicher Hinsicht vom Schreiben profitieren können (vgl. Bangert-Drowns et al. 2004).

#### *4. Schreibfähigkeiten von Oberstufenschüler/innen – eine Studie*

Der Blick in die Literatur zum Schreiben in der Zweitsprache Deutsch offenbart zunächst, dass es sich – trotz der großen Relevanz von Schreibkompetenz für das Lernen und den Lernerfolg – um ein stark vernachlässigtes Forschungsgebiet handelt. Dies trifft umso mehr auf die Schreibkompetenzen von DaZ-Schüler/innen in der Sekundarstufe II zu. Unter

Schreibkompetenz wird an dieser Stelle die Fähigkeit zur Produktion von Texten verstanden. „Konstitutiv ist die Fähigkeit, sprachliche Äußerungen so zu konzipieren, dass sie aus sich heraus verständlich sind, also über Raum und Zeit hinweg zerdehnt werden können. [...] Dazu bedarf es des Einsatzes spezifischer lexikalischer, grammatikalischer sowie pragmatischer Mittel. [...] Neben den genannten sprachlichen Fähigkeiten erfordert das Schreiben eine besondere soziale Kognition, insbesondere die Fähigkeit zur Abstraktion, Antizipation und Perspektivenübernahme“ (Becker-Mrotzek & Böttcher 2006: 57-59). Nach dieser Definition umfasst Schreibkompetenz also Schriftkenntnisse, grammatische und lexikalische Kenntnisse, Textmusterkenntnisse und soziale Kognition (Antizipation und Perspektivübernahme).

Zunächst soll betrachtet werden, was man über die Unterschiede von Schreibprozessen in der Erst- und Zweitsprache weiß. Nach dem einflussreichen Modell von Hayes & Flower (1980) besteht der Schreibprozess aus den Komponenten Planen, Formulieren und Überarbeiten. Wichtige Einflussfaktoren auf diesen Prozess sind die Schreibaufgabe und das Langzeitgedächtnis des Textproduzenten. Wenig ist bisher darüber bekannt, wie sich die Schreibprozesse von Schüler/innen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache unterscheiden. Griebhaber (2008) geht davon aus, dass sich Unterschiede vor allem beim Formulieren zeigen, da sich dort die u.U. eingeschränkten Wortschatz- und Grammatikkenntnisse in der Zweitsprache bemerkbar machen. Für Schüler/innen, die einen größeren Teil ihrer Schulzeit in einem anderen als dem deutschsprachig geprägten Schulsystem verbracht haben, kann zudem angenommen werden, dass sie über andere Textmuster verfügen und ihnen bestimmte Aufgabenstellungen unbekannt sind (vgl. Griebhaber 2008). Chenoweth & Hayes (2001) zeigen, dass Schreiber in einer Zweitsprache in Abhängigkeit von ihrer Sprachkompetenz über eine geringere Schreibflüssigkeit verfügen. DaZ-Schüler/innen benötigen für Textproduktionen also ggf. mehr Zeit. Außerdem geht das Schreiben in der Zweitsprache mit einer hohen kognitiven Belastung einher. Dies kann sich auf die Textqualität auswirken (Galbraith 2009; van Weijen, Tillema & van den Bergh 2012). In Studien zum Schreiben in der Sekundarstufe I wurde beobachtet, dass DaZ-Schüler/innen kaum Grammatikfehler machen, aber Probleme im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit (z.B. bei der Herstellung von Kohärenz) und im Bereich des Wortschatzes haben (vgl. Cantone & Haberzettl 2009; Haberzettl 2009; Neumann 2010). Zeigen sich ähnliche Probleme bei den DaZ-Schüler/innen in der Sekundarstufe II? Zur Beantwortung dieser Frage sollen im Folgenden die Ergebnisse einer Untersuchung zu den Schreibfähigkeiten von ein- und

mehrsprachigen Oberstufenschüler/innen und Studierenden vorgestellt werden (vgl. Petersen 2014).

Aus der Perspektive der Schreibentwicklungsforschung wurde der Frage nachgegangen, ob und wie sich die Schreibfähigkeiten der DaZ-Schüler/innen und Studierenden entwickeln und ggf. unterscheiden. Dazu wurden insgesamt 370 Texte (argumentative Texte und Zusammenfassungen) von 198 Schüler/innen (Klasse 11 und Klasse 13) sowie Studierenden erhoben und analysiert. Im Zentrum der Analyse standen die syntaktischen Schreibfähigkeiten. Die Untersuchung basierte auf der Annahme, dass die Mehrsprachigen in ihrer Zweitsprache Deutsch über ein weniger ausgeprägtes syntaktisches Wissen verfügen als die Einsprachigen.

Folgende Hypothesen wurden überprüft:

1. Innerhalb der jeweiligen Altersgruppe sind die Texte der mehrsprachigen Schüler/innen und Studierenden syntaktisch weniger komplex als die Texte der einsprachigen Schüler/innen und Studierenden.
2. Die syntaktische Komplexität in den Texten steigt mit dem Schreibalter der Schüler/innen und Studierenden an.

Die syntaktische Komplexität der Texte wurde anhand der Text- und Satzlänge, des Vorkommens von Nebensätzen und komplexer Nominalphrasen gemessen. Komplexe Nominalphrasen bestehen aus einer Nominalphrase (Substantivgruppe) und einer Erweiterung, dem sog. Attribut. In der Auswertung wurden die komplexen Nominalphrasen mit Adjektiv- bzw. Partizipialattribut (1a+b), Genitivattribut (2), Präpositionalattribut (3) und die satzwertigen Attribute (4) fokussiert.

- (1a) ein individuelles Bewertungssystem
- (1b) ihrer Schicht entsprechende Entscheidungen
- (2) die Einschätzung der Leistungen eines Kindes
- (3) der starke Einfluss auf den Schulerfolg
- (4) Dies hängt mit den sozialen Schichten zusammen, in denen die Kinder aufwachsen.

Mit Hilfe von komplexen Nominalphrasen lassen sich Informationen komprimieren und Sachverhalte präzise und explizit darstellen. Sie sind deshalb ein typisches Merkmal von

konzeptionell schriftlichen Texten und kommen z.B. in Fachtexten häufig vor (vgl. Hoffmann 1998: 418).

Die Ergebnisse der Studie können folgendermaßen zusammengefasst werden: Für die erste Hypothese konnte in dieser Untersuchung keine Evidenz gefunden werden. In allen drei Altersgruppen (Klasse 11, 13 und Studierende) zeigten sich im Gebrauch syntaktisch komplexer Strukturen keine nennenswerten Unterschiede zwischen den ein- und mehrsprachigen Untersuchungsteilnehmer/innen. Deutliche Unterschiede sind jedoch zwischen den Altersgruppen erkennbar: Die syntaktischen Schreibfähigkeiten werden mit steigendem Schreibalter ausgebaut. Diese Beobachtungen sprechen für die Richtigkeit der zweiten Hypothese. Die Text- und Satzlänge sowie der Gebrauch komplexer Nominalphrasen steigen signifikant an. Demnach verfügen auch junge Erwachsene über ein großes sprachliches Entwicklungspotenzial, das in den derzeitigen Curricula wahrscheinlich noch nicht genug Beachtung findet und stärker ausgeschöpft werden sollte. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass es sich bei den einzelnen Altersgruppen im Hinblick auf das Kompetenzniveau keineswegs um eine homogene Gruppe handelt. Zur Illustration sollen zwei argumentative Texte aus dem 13. Jahrgang dienen. Die Autoren dieser Texte haben Deutsch als Erstsprache. Der Schreibimpuls bestand darin, einen Leserbrief zu dem Thema „Noten abschaffen“ zu verfassen. Dazu wurde den Untersuchungsteilnehmer/innen ein Interview vorgelegt, indem sich eine Person für die Abschaffung von Noten aussprach. Die komplexen Nominalphrasen sind kursiv gesetzt.

#### Text 1

Meiner Meinung nach ist es Quatsch alle Noten abzuschaffen einerseits, argumentiert *die befragte Person* für Selbstständigkeit, andererseits will sie Bewertungen an die Eltern weitergeben, was die Selbstständigkeit meiner Ansicht nach einschränkt. Außerdem müsste man *das ganze System* ändern was wiederum zuviel Geld kostet und *einen jahrelangen Wandel* verlangt. Insgesamt bin ich dagegen, da meiner Meinung nach, dass Schulsystem so wie es ist, in Ordnung ist. Auch *die Noten einfach in Zahlen* reicht völlig aus und reicht als Bewertung aus.

Text 2

*Das von ihnen dargestellte Problem zur Leistungsbewertung in den Schulen, sehe ich persönlich genau so. Die Ziffern die am Ende eines Schuljahres auf einem "Blatt" stehen, sagen viel zu wenig über die geleistete Arbeit aus. Am meisten betrifft dieses Problem die Schüler der Oberstufe. Dort setzt sich die Halbjahresnote aus zwei schriftlichen Klausuren und der mündlichen Beteiligung zusammen. Sollte es vorkommen das eine der beiden Klausuren schlecht ausfällt, wirkt sich dies dramatisch auf die Halbjahresnote in diesem Fach aus. Deswegen sollte das so genannte "Zeugnis" die gesamte Leistung eines Schülers, differenzierter und individueller ausdrücken und nicht nur aus z.B. drei Faktoren bestehen. Ebenfalls bin ich der Meinung, das die Benotung in Grundschulen völlig sinnlos ist. Diese Schüler haben in diesem Stadium des schulischen Werdegangs, noch nicht die nötige Erfahrung um aus dieser Art der Benotung einen Nutzen zu gewinnen. Sie sollten lieber durch Gespräche auf gewisse Leistungslücken hingewiesen werden.*

Die Gegenüberstellung der beiden Texte zeigt, dass sie sich nicht nur im Hinblick auf das Vorkommen und die Art komplexer Nominalphrasen, sondern auch hinsichtlich der Textqualität stark voneinander unterscheiden. Text 1 entspricht u.a. im Hinblick auf den Aufbau, die Wortwahl und die Kohärenz nicht den Erwartungen an eine Lösung der Schreibaufgabe eines Schülers/einer Schülerin dieser Altersstufe.

Ein weiteres interessantes Ergebnis der Untersuchung ist, dass in den Texten insgesamt wenig Grammatikfehler gemacht werden und sich deren Anzahl auch bei den Ein- und Mehrsprachigen nicht systematisch unterscheidet. Diese Ergebnisse decken sich mit den Ergebnissen einer anderen Studien zu Grammatikfehlern bei Abiturient/innen (Geipel 2012) und den oben erwähnten Studien aus der Sekundarstufe I. Allein in den Texten von Seiteneinsteigern, die erst am Ende der Grundschulzeit oder später mit dem Deutscherwerb begonnen haben, ist eine Häufung von Fehlern zu erkennen. Dies ist auch in dem folgenden Text zu beobachten, der ebenso aus dem Korpus der hier vorgestellten Studie stammt. Es handelt sich um die Zusammenfassung eines Sachtextes zum Einfluss der Herkunft auf die Bildungslaufbahn. Die Autorin ist eine 19-jährige Schülerin der 13. Klasse, die Thailändisch als Erstsprache hat und seit ihrem 12. Lebensjahr in Deutschland lebt.

Grammatikalisch fehlerhafte Wörter und Satzteile sind kursiv gesetzt.

Text 3

*Der vorliegenden Text von Volker Müller-Benedict handelt sich um unterschiedlichen Schullaufbahnen der Schüler ab der 4. Klasse in Deutschland. Die Kernaussage dieses Textes beinhalten viele Argumente, welchen die Erklärung geben, warum zwei Kinder, die am Ende ihrer Grundschulzeit gleiche Leistungen aufweisen konnten, unterschiedlichen Schullaufbahn haben. Ein der Argumente ist das Leistungspotenzial. Es ist entweder der sekundäre sozialen Effekt, das heißt die Familien treffen die Entscheidung, welche Schullaufbahn ihr Kind haben sollen, oder es ist der primäre soziale Effekt, dabei ist die Schullaufbahnen der Kinder von der sozialen Herkunft abhängig. Doch am wichtigsten hängt es von den Einflüssen aus Elternhaus und Schule ab. Gründe, warum Eltern die konservative Entscheidung treffen sind es, um ihre Sozialstruktur zu bewahren und auf Grund ihrer fehlender Erfahrung. Auf Grund diesen Argumenten wird gefragt, ob es nicht sinnvoll wäre, die Übergangsempfehlung pflichtig zu machen, um die Elterneinfluss auf die Schullaufbahn zu verringern. Oder sind Gesamtschulen und Ganztagschulen am sinnvollsten.*

Ohne dass an dieser Stelle weiter auf das Verhältnis zwischen Originaltext und Zusammenfassung eingegangen werden kann, soll erwähnt werden, dass es sich bei diesem Text inhaltlich um eine vergleichsweise gute Zusammenfassung des Ausgangstextes handelt. Auf der sprachlichen Ebene lassen sich jedoch zahlreiche Unsicherheiten im Bereich der Nominalflexion (z. B. *Schullaufbahnen*), Adjektivflexion (z. B. *der sekundäre sozialen Effekt*) und der Subjekt-Verbkongruenz (z. B. *ist die Schullaufbahnen der Kinder*) erkennen. Die Schülerin bräuchte dringend gezielte Unterstützung bei der Aneignung dieser grammatischen Regelbereiche.

Eine dritte Beobachtung aus der Studie bezieht sich auf die Fähigkeiten der Schüler/innen im Bereich des Wortschatzes. In einigen Texten konnten lexikalische Auffälligkeiten beobachtet werden. Diese Auffälligkeiten kamen bei den Einsprachigen kaum vor, häuften sich jedoch in den Texten der Mehrsprachigen. Als Beispiel kann der folgende argumentative Text von einem 21-jährigen, in Deutschland geborenen Schüler mit Türkisch als Erstsprache gelten. Er besucht zum Zeitpunkt der Erhebung die 13. Klasse. Sein fortgeschrittenes Alter weist darauf hin, dass er schon mehrmals zurückgestuft wurde. Auffälligkeiten im Bereich des Wortschatzes sind kursiv gesetzt.

Text 4

Ich finde Lucias Einstellung, *Betrachtungsweise* und Neuregelung ist sehr interessant und sehr ansprechend. Weil ich auch denke, dass man wirklich durch mehr „Vertrauensgespräche“, die Defizite eines Schüler verbessern könne. Ich denke auch, dass die traditionelle Benotung, ein Ziel der Aussortierung ist. *Denn immerhin kommt es bei einem Vorstellungsgespräch mehr darum wie man sich präsentiert und das Zeugnis wird dann nur ein kleiner Makel nebenbei.* Trotzdem sollte es ein Benotungssystem geben. *Halt nur individueller auf die Person bezogen.* Zuguter letzt ist es auch so, dass man den meisten Stoff nach einer Prüfung wieder vergisst.

Anstelle der Kollokation *ankommen auf* verwendet der Schüler in dem mittleren Satz des Textes den Ausdruck *kommen um*. Vielleicht geschieht dies unter dem Einfluss des semantisch ähnlichen Ausdrucks *gehen um*. Der Satz *...und das Zeugnis wird dann nur ein kleiner Makel nebenbei* ist schwer verständlich. Hier ist wahrscheinlich gemeint, dass das Auftreten (*wie man sich präsentiert*) in einem Vorstellungsgespräch viel wichtiger ist als das Zeugnis. Auch die Verknüpfung des 3. und 4. Satzes durch das Adverb *immerhin* bleibt unklar. Im vorletzten Satz wird mit dem Ausdruck *halt nur* ein eher konzeptionell mündliches Register gewählt.

Auch in dem nächsten Textausschnitt, der von einer 16-jährigen Elftklässlerin mit Erstsprache Urdu verfasst wurde, sind lexikalische Schwierigkeiten erkennbar.

Text 5

[...] Mir persönlich als Elternteil würde ein mündliches Gespräch mit den Lehrern nicht reichen, denn oft haben Jugendliche das Gefühl, dass Eltern lockerer mit dem Kind umgehen *anstatt* Firmen mit *Ausbildenden*. Demnach finde ich, dass es für jedes Kind wichtig ist, der seinen Job macht, *gute schriftliche Leistungen in der Bewerbung zu schicken*. Ein zusätzliches Lehrergespräch mit den Eltern und mit einem Zwischenzeugnis *gehört sich absolut hin* [...].

Neben dem Gebrauch einer semantisch unpassenden Präposition (*anstatt* anstelle von *als*), der Bezeichnung *Ausbildende* anstelle von *Auszubildende* und der Wahl eines falschen Genus (*Jedes Kind, der*) fallen die Ausdrücke *gute schriftliche Leistungen in der Bewerbung schicken* und *sich absolut hingehören* auf. Im ersten Fall passen die *gute[n] schriftliche[n] Leistungen* semantisch nicht mit dem Verb *schicken* zusammen. Der zweite Fall stellt eine

Wortneuschöpfung dar. Vielleicht ist gemeint, dass ein zusätzliches Lehrergespräch *angebracht ist, sich absolut gehört.*

Insgesamt lassen sich in dem Korpus – insbesondere in den Texten der mehrsprachigen Elftklässler – viele Belege für Unsicherheiten bei der Wortbildung, beim Gebrauch fester Wendungen, bei der Wahl eines angemessenen Registers und bei der Konstruktion komplexer Äußerungen finden. Diese Beobachtungen müssten aber in weiteren Untersuchungen noch systematischer überprüft werden. Nimmt man eine entwicklungsorientierte Perspektive ein, so können die lexikalischen Abweichungen als kreative Lösungsversuche und notwendige Etappe auf dem Weg zur Aneignung eines angemessenen Sprachgebrauchs angesehen werden. Da die mehrsprachigen Schüler/innen neben dem Deutschen noch mindestens eine weitere Sprache sprechen, kann dieser Weg für sie länger bzw. aufwändiger sein: Sie rezipieren und produzieren bestimmte Wörter und Mehrwortausdrücke der deutschen Sprache gar nicht oder seltener als diejenigen, die nur Deutsch sprechen. Für die sichere Beherrschung von Ausdrücken ist es aber notwendig, diesen mehrmals und in unterschiedlichen Kontexten zu begegnen. Auch in der DESI-Studie zeichnete sich für die nichtdeutschsprachigen Schüler/innen am Ende der Sekundarstufe I ein großer Förderbedarf im Bereich des Wortschatzes ab (Klieme 2006: 4). Dieses Ergebnis legt nahe, dass Wortschatzförderung auch noch in der Sekundarstufe II stattfinden sollte.

##### 5. *Resümee und didaktischer Ausblick*

Dieser Beitrag hat, dass das Thema Sprachbildung in der Sekundarstufe II ein wichtiges, aber bisher stark vernachlässigtes Thema ist. So beziehen sich z.B. auch bestehende Konzepte zur Wortschatzförderung überwiegend auf die Grundschule (vgl. Steinhoff 2013: 12). Dabei ist der Wortschatz in der gesamten Schulzeit für das Lesen, Schreiben, Zuhören und Sprechen in allen Fächern relevant und kann mit Steinhoff (2009) auch als „Schaltstelle“ im Sprachlernprozess bezeichnet werden. Die Vorschläge zur Wortschatzförderung, die Steinhoff (2013) in Anlehnung an den wortschatzdidaktischen Dreischritt von Kühn (2000) macht, können m.E. auch für die Oberstufe adaptiert werden.

Der Dreischritt besteht aus den Phasen

1. Semantisierung (Rezeption),

2. Vernetzung (Reflexion) und

### 3. Reaktivierung (Produktion).

Bezogen auf eine Textproduktion könnten die Phasen beispielsweise so umgesetzt werden (vgl. Steinhoff 2013: 24f.): Beim Lesen eines Textes werden unbekannte und/oder besonders relevante lexikalische Einheiten im Text markiert, in Wörterbüchern nachgeschlagen, im Plenum oder in Kleingruppen besprochen (Semantisierung). Anschließend sollen die lexikalischen Einheiten mit anderen Ausdrücken vernetzt werden. Dazu können sie z.B. visualisiert, im Rahmen von Glossaren erklärt oder nach Wort- oder Sachfeldern geordnet werden (Vernetzung). Im dritten Schritt werden die lexikalischen Einheiten in eigenen Textproduktionen benutzt.

Abschließend sollen noch zwei Förderkonzepte vorgestellt werden, die die praktische Umsetzung sprach- und schreibdidaktischer Prinzipien in der gymnasialen Oberstufe exemplarisch verdeutlichen.

Das Konzept „Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe“ ist auf der Basis langjähriger Erfahrungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen am Oberstufen-Kolleg Bielefeld entstanden (Glässing, Schwarz & Volkwein 2011). Die Publikation besteht aus der Beschreibung des Konzepts und Praxismaterial, das nach Erwerb des Buches online heruntergeladen werden kann. Ziel des Konzepts ist die Förderung der „basalen Sprachkompetenz“ im Sinne literaler Kompetenzen. Lehrpersonen, die an ihrer Schule die Förderung von Sprachkompetenz in der Oberstufe ausbauen und verankern wollen, kann dieses Konzept als Modell dienen. Es zeichnet sich durch folgende Eckpunkte aus (Glässing, Schwarz & Volkwein 2011: 23f.):

- Einbezug aller Schüler/innen
- innere und äußere Differenzierung auf der Grundlage von Status- und Prozessdiagnosen
- Institutionalisierung in speziellen Kursarten: Basiskurse für alle Schüler/innen, Brückenkurse für besonders förderbedürftige Schüler/innen, individuelle Angebote (z.B. Schreibberatung)
- Durchgängigkeit (erstreckt sich auf den gesamten Ausbildungsgang) mit Fokus auf dem Eingangsjahr
- Orientierung an den Erfordernissen der Fächer und des Lernens mit Texten

Der *Basiskurs I* beinhaltet die Förderung des Lesens, Schreibens und Vortragens mit einem Schwerpunkt auf dem Lesen. Der *Basiskurs II* dient dem Schreiben im Rahmen der

Wissenschaftspropädeutik. Inhalte des *Brückenkurses* sind Grammatik (Grundbegriffe, Wortarten, Flexionsendungen), Orthografie und Zeichensetzung sowie das Schreiben. Charakteristisch für das Konzept ist außerdem, dass eine umfangreiche, begleitende Sprachdiagnose vorgesehen ist. Zudem wird das Lesen und Schreiben in allen Fächern trainiert.

Das zweite Konzept stammt von Reumann (2010) und stellt vier methodisch-didaktische Schritte dar, die als Vorbereitung auf die Schreibaufgaben des Abiturs dienen sollen.

Das Konzept besteht aus folgenden Schritten:

1. Gemeinsame Entwicklung eines Aufbaurasters für den jeweiligen Aufsatztyp, das die Anforderungen hinsichtlich der inhaltlichen Struktur, des Aufbaus und der Sprachform enthält.
2. Verfassen einer Probearbeit unter Anwendung des Rasters.
3. Überarbeitung der Texte im Rahmen einer Schreibkonferenz, in der Schüler/innen Feedback zu den Kriterien des Aufbaurasters bekommen und geben.
4. Vergleich des eigenen Textes mit einem Modelltext.

Positiv hervorzuheben ist der große Stellenwert des kriteriengeleiteten Feedbacks in diesem Konzept. Denn Studien zeigen, dass klare Kriterien für das Feedback und der Einbezug von Peers und Lehrpersonen für die Effektivität des Überarbeitungsprozesses eine große Rolle spielen (Schneider et al. 2013: 53). Auch der Einsatz von Modelltexten ist ein guter Ansatz. Es wäre zu überlegen, inwieweit weitere sprachliche Hilfen (z.B. Gliederungshilfen, Satzanfänge, wichtige Wörter und Wendungen) auch schon in der Phase der Textproduktion zum Einsatz kommen könnten bzw. inwieweit der Textproduktionsprozess selbst noch stärker begleitet werden könnte.

Die Entwicklung weiterer Konzepte zur Förderung der Sprach- und Schreibkompetenz in der Sekundarstufe II wäre sehr wünschenswert. Dafür ist es notwendig, für diese Schulstufe mehr empirisch abgesicherte Kenntnisse über die Unterrichtskommunikation, die Praxis des Schreibens und die sprachlichen Entwicklungsprozesse der Schüler/innen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache zu generieren. Es bleibt zu hoffen, dass die durch die Publikation der neuen Bildungsstandards für das Fach Deutsch (KMK 2012) ausgelöste Diskussion über das sprachliche Curriculum der Oberstufe (vgl. Feilke et al. 2012a) weitergeführt wird und zu einer Intensivierung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesem Thema führt.

---

*Literatur*

Abraham, Ulf (2010): Kompetenzorientierung beim Schreiben – Bildungsstandards in der Oberstufe. In: *ide* 34/4, 8-18.

Bangert-Drowns, Robert L.; Hurley, Marlene. M. & Wilkinson, Barbara (2004): The Effects of School-Based Writing-to-Learn Interventions on Academic Achievement: A Meta-Analysis. In: *Review of Educational Research*, 74/1, 29-58.

Baumert, Jürgen (1991): Das allgemeinbildende Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland. In: Roth, L. (Hrsg.): *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. München: Ehrenwirth, 334-358.

Becker-Mrotzek, Michael & Böttcher, Ingrid (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.

Berkemeier, Anne & Pfennig, Lothar (2010): Gymnasiale Schreibförderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: *Der Deutschunterricht* 6, S. 30-40.

Boller, Sebastian; Rosowski, Elke & Stroot, Thea (2008): Schulische Heterogenität und individuelle Förderung. Ein kritischer Blick auf die Debatte um Möglichkeiten und Grenzen schulischer Förderung in der Oberstufe. In: Keuffer, J. & Kublitz-Kramer, M. (Hrsg.): *Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen*. Weinheim: Beltz, 170-181.

Cantone, Katja Francesca & Habertzettl, Stefanie (2009): „Ich bin dagegen warum sollte man den kein Handy mit nehmen“ – zur Bewertung argumentativer Texte bei Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Schroeder, C. & Schramm, K. (Hrsg.): *Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann, 43-65.

Chenoweth, Ann & Hayes, John (2001): Fluency in Writing: Generating Text in L1 and L2. In: *Written Communication* 18, 80-98.

Feilke, Helmuth (2010): Schriftliches Argumentieren zwischen Nähe und Distanz am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Ágel, V. & Hennig, M. (Hrsg.): *Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung*. Berlin/New York: de Gruyter, 209-231.

Feilke, Helmuth (2013): Bildungssprache und Schulsprache - am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, M.; Schramm, K.; Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (Hrsg.) Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann, 113-130.

Feilke, Helmuth; Köster, Juliane & Steinmetz, Michael (2012a, Hrsg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Feilke, Helmuth; Köster, Juliane & Steinmetz, Michael (2012b): Zur Einführung – Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. In: Feilke, H.; Köster, J. & Steinmetz, M. (Hrsg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 7-18.

Fix, Gefion & Dittmann, Jürgen (2008): Exzerpieren. Eine empirische Studie an Exzerpten von GymnasialschülerInnen der Oberstufe. In: Linguistik Online 33. [http://www.linguistik-online.de/33\\_08/index.pdf](http://www.linguistik-online.de/33_08/index.pdf). (29.04.2014)

Freudenberg, Ricarda (2012): Was Abiturient/innen können sollen – Anmerkungen zu den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch. In: Feilke, H.; Köster, J. & Steinmetz, M. (Hrsg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Freiburg i. Br./Stuttgart: Klett Fillibach, 97-110.

Galbraith, David (2009): Cognitive Models of Writing. *gfl-journal* 2-3, 7-22.

Glässing, Gabriele; Schwarz, Hans-Hermann & Volkwein, Karin (2011): Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.

Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (Hrsg.): Bildungssprache Deutsch und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107-127.

Grießhaber, Wilhelm (2008): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 228-238.

Haberzettl, Stefanie (2009): Förderziel: Komplexe Grammatik. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 153, 80-95.

Hackenbroch-Krafft, Ida & Keymer, Stefan (2008): Sieben Thesen zur Entwicklung der Sprachkompetenz in der Oberstufe. In: Keuffer, J. & Kublitz-Kramer, M. (Hrsg.): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen. Weinheim: Beltz, 182-193.

Hayes, John & Flower, Linda (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, L. & Steinberg, E. (Hrsg.): Cognitive processes in writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 3-30.

Hoffmann, Lothar (1998): Syntaktische und morphologische Eigenschaften von Fachsprachen. In: Hoffmann, L.; Kalverkämper, H. & Wiegand, H. E. (Hrsg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin, New York: de Gruyter, 416-427.

Klieme, Eckhard (2006): Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. Frankfurt a. M.: DIPF.

[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2006/2006\\_03\\_01-DESI-Ausgewaehlte-Ergebnisse.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_01-DESI-Ausgewaehlte-Ergebnisse.pdf) (29.04.2014)

Kühn, Peter (2000): Kaleidoskop der Wortschatzdidaktik und -methodik. In: Kühn, P. (Hrsg.): Wortschatzarbeit in der Diskussion. Studien zu Deutsch als Fremdsprache V. Hildesheim: Olms, 5-28.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die allgemeine Hochschulreife.

[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf) (29.04.2014)

Lau, Ramona & Boller, Sebastian (2010): Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II: Ein Praxishandbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim u.a.: Beltz.

Neumann, Astrid (2010): Subgruppenanalyse der Schreibfähigkeiten anhand der Ergebnisse der DESI-Studie. In: Neumann, A. & Domenech, M. (Hrsg.): Paradoxien des Schreibens in der Bildungssprache Deutsch. Befunde zu Schreibsozialisation, Schreibmotivation und

Schreibfähigkeiten bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache und zum Schreibunterricht im mehrsprachigen Kontext. Hamburg: Kovac, 9-37.

Petersen, Inger (2014): Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit. Berlin: de Gruyter.

Reumann, Ina (2010): Förderung der Schreibkompetenz in der gymnasialen Oberstufe. In: Der Deutschunterricht 62, 90-96.

Riebling, Linda (2013): Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität. Münster: Waxmann.

Schneider, Hansjakob; Becker-Mrotzek, Michael; Sturm, Afra; Jambor-Fahlen, Simone; Neugebauer, Uwe; Efing, Christian & Kernen, Nora (2013): Expertise „Wirksamkeit von Sprachförderung“. Zürich: Bildungsdirektion Zürich.

Sitta, Horst (2005): Sachtexte im Deutschunterricht. Wozu? Welche? Ein Plädoyer für stärkere Berücksichtigung argumentativer Texte im gymnasialen Deutschunterricht. In: Fix, M.; Jost, R. & Fingerhut, K.-H. (Hrsg.): Sachtexte im Deutschunterricht. Für Karlheinz Fingerhut zum 65. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 150-159.

Steets, Angelika (2007): Wissenschaftspropädeutik in der Schule – (zu) groß geschrieben? In: Redder, A. (Hrsg.): Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, 483-489.

Steinhoff, Torsten (2009): Der Wortschatz als Schaltstelle des schulischen Spracherwerbs. In: Didaktik Deutsch 27, 33-52.

Steinhoff, Torsten (2013): Wortschatz - im Zentrum von Sprachgebrauch und Kompetenzförderung. In: Gailberger, S.; Wietzke, F. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim/Basel: Beltz, 12-29.

Steinmetz, Michael (2012): Realisierbarkeit als Merkmal guter Bildungsstandards für das Abitur. In: Feilke, Helmuth; Köster, Juliane. & Steinmetz, Michael (Hrsg.): Sprach- und Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Klett Fillibach, 75-96.

Strecker, Geske (2010): Die Förderung von Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe II – ein Luxusproblem? Erste Einsichten aus dem Sprachförderprojekt FJM. In: Rost-Roth, Martina (Hrsg.): DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge

aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, 255-272.

Trautwein, Ulrich; Lüdtke, Oliver & Husemann, Nicole (2006): Die Qualität der Studienvorbereitung in der gymnasialen Oberstufe: Eine Längsschnittstudie mit Absolventen von allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. In: Merkens, H. & Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 47-67.

Van Weijen, Daphne; Tillema, Marion & van den Bergh, Huub (2012): Formulating activities in L1 and L2 and their relation with text quality. In: Torrance, M.; Alamargot, D.; Castelló, M.; Ganier, F.; Kruse, O.; Mangen, A.; Tolchinsky, L. & van Waes, L. (Hrsg.): Learning to Write Effectively: Current Trends in European Research. Bingley: Emerald, 183-186.