

© Lara Warlich (Februar 2016)

## **An sprachlicher Heterogenität ausgerichteter Deutschunterricht: Integrative Förderung von Schreibkompetenz**

**Eine Untersuchung zu normativen und deskriptiven Rahmenbedingungen,  
Einflussfaktoren sowie Handlungsmöglichkeiten für die Sekundarstufe II**

## 1 Einleitung

In dieser Arbeit wird analysiert und didaktisch begründet, wie Schüler<sup>1</sup> mit unterschiedlichen Sprachniveaus integrativ und zielgleich im Deutschunterricht gefördert werden können. Der Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung liegt auf Schülern mit Deutsch als Zweitsprache,<sup>2</sup> sodass Ansätze der Fremdsprachendiagnostik und -didaktik hinzugezogen werden und zusammen mit allgemeinen didaktischen Prinzipien, wie die des unterstützenden Lehrens und Lernens, zu einer neuen Lernkultur in dem Bereich sprachlicher Heterogenität modelliert werden.

Die *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz*<sup>3</sup> und die normativen *Kernlehrpläne für den Deutschunterricht in Nordrhein-Westfalen*<sup>4</sup> sowie auch die Mehrheit aktuell gebräuchlicher, evaluierter Diagnoseverfahren und -tests<sup>5</sup> sind primär für Schüler konzipiert, die Deutsch als Erstsprache<sup>6</sup> erworben haben. Nach der jeweils angenommenen sozialen Bezugsnorm kann eine homogene, in Deutschland geborene und aufgewachsene Schülerzielgruppe ohne signifikante soziale, physische oder psychische Defizite sowie ihrem Alter angemessen kommunikative Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen ausbilden. Entgegen der ideellen Annahme eines „fiktiven

---

<sup>1</sup> Aus ökonomischen Gründen und der leichteren Lesbarkeit wird im weiteren Verlauf der Arbeit durchgehend die generisch maskuline Form gebraucht, wenn das natürliche Geschlecht nicht relevant ist oder Frauen sowie Männer zugleich gemeint sind.

<sup>2</sup> Das Akronym DaZ wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit für den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache stehen. Diese Schüler mit Migrationshintergrund, die eine andere Erstsprache beherrschen, leben im deutschen Sprachraum, sodass Deutsch ihre Umgebungs- sowie Sozialisationsprache ist.

<sup>3</sup> Vgl. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Hrsg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. München: Wolters Kluwer 2005.

<sup>4</sup> Vgl. Kernlehrpläne. Hrsg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: Ritterbach 2004.

<sup>5</sup> Vgl. PISA-Studie (2011/12): „Die Internationale OECD-Schulleistungsstudie (PISA) evaluiert die Kenntnisse und Fertigkeiten, die Schülerinnen und Schüler im Alter von 15 Jahren, d.h. gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit besitzen.“; May (2002): Hamburger Lese-/Schreibprobe; Auer / Gruber / Mayringer / Wimmer (2005): Salzburger Lesescreening; Lenhard / Lenhard (2006): ELFE.

Siehe auch: Tests explizit konzipiert für DaZ-Schüler Hobusch / Lutz / Wiest (1999): Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD) [informelles, nicht evaluiertes Screening]. Zudem gibt es einige, bisher weitestgehend unbekannte, jedoch normierte Testverfahren, zusammengefasst von Jeuk (2008): Sprachstandsfeststellung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Siehe auch: Instrument zur Beobachtung bildungssprachlicher Entwicklungen in der Sekundarstufe I: Lengyel / Heintze / Reich / Roth / Scheinhardt-Stettner (2009): Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung, S. 131-138.

Es fällt auf, dass zwar viele Diagnoseverfahren für Schüler mit DaZ in der Grundschule angeführt werden, aber die psychologische Forschung für den Bereich der Seiteneinsteiger oder Schüler mit DaZ in der Oberstufe kaum Testverfahren zur Ermittlung des individuellen Förderbedarfs anbietet.

<sup>6</sup> Das Akronym DaM wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit für den Erwerb von Deutsch als Erstsprache (= Muttersprache) stehen.

Durchschnittschülers“<sup>7</sup> von normativen Instanzen steht die in dieser Untersuchung vertretene didaktisch-pädagogische Annahme der Heterogenität von Schülern an deutschen Regelschulen. Ausgehend von einem deskriptiven Standpunkt werden Individualisierung, Binnendifferenzierung und Respekt vor Verschiedenheit als notwendige Voraussetzungen zur Verwirklichung von Bildungschancen betrachtet, die durch eine multikulturelle und von vielfältigen Sprachniveaus geprägte Schülerschaft bestehen, statt als Anlass zur Auslese und Segregation.<sup>8</sup> Diese Perspektive legt Handlungsbedarfe offen, da laut dem deutschen Bildungsbericht auch noch im Jahr 2014 eine starke soziale Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung besteht.<sup>9</sup> Zudem erfordert sie eine neue Lernkultur, die sich mit Hinblick auf die tatsächliche und zukünftige Schülerschaft an deutschen Regelschulen legitimieren lässt. Um eine Ausgrenzung sowie die fälschliche Annahme einer homogenen Schülerschaft zu umgehen, wird in dieser Untersuchung ein Normbegriff verwendet, der Unterschiedlichkeit nicht als Andersartigkeit auffasst. Norm soll in hiesiger Hinsicht vielmehr ein Begriff für *Normalität* sein, der Einzigartigkeit und Andersheit als Gesellschaftsstandards festlegt und Unterschiedlichkeit als Norm unter Schülern auffasst. Nach der hier vertretenen Perspektive verlaufen individuelle Integration und Förderung nicht aufgrund von Unterschieden oder Defiziten, sondern auf Basis von gemeinsamen Schwierigkeiten und Fähigkeiten mit gleichen Bildungszielen.<sup>10</sup>

Da die für eine effektive, chancengleiche und vom sozial-ökonomischen Hintergrund losgelöste Bildung notwendigen Kompetenzen eng an die Sprache geknüpft sind und die mit der Sprachkompetenz korrelierende Schreibkompetenz eine unabdingbare Voraussetzung für das Lernen und den Bildungserfolg ist,<sup>11</sup> soll in dieser Arbeit die Erläuterung einer integrativen Förderung von Schülern, die über eingeschränkte sowie nicht altersnormierte Deutschkenntnisse verfügen, im Fokus stehen. Schon 1820 befand Wilhelm von Humboldt in anthropologischer Perspektive: „Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache.“<sup>12</sup> Denn Sprache bildet in unserer Kultur die Basis für alle Denkkakte wie Handlungen und die Grundkompetenz

---

<sup>7</sup> Seitz: Heterogenität als Chance, S. 28.

<sup>8</sup> Vgl. Seitz: Heterogenität als Chance, S. 28.

<sup>9</sup> Vgl. Bildung in Deutschland 2014, S. 6.

<sup>10</sup> Diese Perspektive schließt sich einerseits der Forderung des aktuell viel debattierten Begriffes der *Inklusion* an, der ein gleiches Recht aller Schüler, unabhängig ihrer Fähigkeiten oder Beeinträchtigungen, ihrer ethnischen, kulturellen oder sozialen Herkunft in einer *Schule für alle* zu lernen postuliert. Jedoch soll diese Untersuchung mit Fokus auf die erfolgreiche, zielgleiche Integration andererseits eben gerade auch die Besonderheiten von Zweitsprachlernern in den Mittelpunkt rücken, um diese integrativ und individuell in einer Regelklasse fördern zu können. Inklusion wird mithin als vorbildliches, gesellschaftliches Idealbild angenommen, das teilweise jedoch zu praxisfern für die hiesige Zielsetzung ist.

<sup>11</sup> Vgl. Saßnick-Lotsch / Rebel: Lernen durch Lesen, S. 111.

<sup>12</sup> von Humboldt: Werke in fünf Bänden. Schriften zur Sprachphilosophie, S. 11.

für eine selbstbestimmte und aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Liegen bis in das Schulalter durchgängige Sprachentwicklungsstörungen vor, so zeigen Längsschnittstudien, dass sowohl die Bildungschancen eines Kindes als auch die Persönlichkeitsentfaltung stark gefährdet sind.<sup>13</sup>

Nun bedingen nicht einzig die ethnische Herkunft, der Migrationshintergrund und das soziale Umfeld das Lernen sowie den Sprachentwicklungsprozess. Neben häuslicher sowie schulischer Umwelt beeinflussen auch individuelle Anlagen und ein interner Gestaltungswillen den Lerner.<sup>14</sup> Die Aneignung von Sprache und Schriftlichkeit ist ein komplexer Prozess, der die Persönlichkeit und die umgebenden Lebensbedingungen einbezieht. So ergibt sich aus psychologischer Perspektive eine vielschichtige Person-Umwelt-Interaktion, in welcher die Vernachlässigung des Sprachbildungsprozesses bei DaM-Schülern ebenso wie der späte Lerneinstieg bei Zweitsprachlernern häufig erst mit der Beschulung zu sprachlichen Defiziten oder Sprachstörungen führen kann.<sup>15</sup> Die im Fokus dieser Untersuchung stehende Sekundarstufe II ist kein Zentrum der Sprachlehre oder Sprachtherapie, muss sich der integrierten Sprachbildung jedoch verantworten, da sie den substantiellen Rahmen für das weiterführende Deutschlernen bildet. Denn hier vollzieht sich für alle Schüler maßgeblich der fortlaufende Schreib- und Sprachentwicklungsprozess, wobei für DaZ-Schüler diese Prozesse im Gegensatz zu DaM-Schülern diskontinuierlich verlaufen.

In Synthese der oben aufgestellten Perspektiven und der gerade genannten Annahme ergibt sich folgender Ausgangskontext der Untersuchung: Schüler mit nicht-deutscher Herkunftssprache(n) und Schüler mit DaM haben in der Sekundarstufe II häufig gleichermaßen Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache,<sup>16</sup> wobei DaZ-Schüler eindeutig quantitativ wie qualitativ größere Bildungsnachteile in dem Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit aufweisen.<sup>17</sup> Es gilt in dieser Arbeit zunächst, die Untersuchung von Heterogenität mit Hinblick auf die tatsächliche Schülerschaft zu legitimieren und die unterschiedlichen Erscheinungsformen und Ursachen der Bildungsbenachteiligung kurz abzugrenzen. Den Schwerpunkt bildet anschließend die Erläuterung einer integrativen

---

<sup>13</sup> Vgl. von Suchodoletz: *Wie wirksam ist Sprachtherapie?*, S. 213.

<sup>14</sup> Vgl. Imhof: *Psychologie für Lehramtsstudierende*, S. 33.

<sup>15</sup> Vgl. ebd., S. 34.

<sup>16</sup> Vgl. Feilke: *Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln*, S. 8.

<sup>17</sup> Vgl. Müller: *Schreiben in der Zweitsprache und Schreibförderung*, S. 6; Döll / Hägi / Aigner: *Diagnosegestützte Sprachförderung in der Sekundarstufe*, S. 115. Anm: Konzeptionelle Schriftlichkeit geht auf Koch/Oesterreicher zurück, welche zwischen medialer und konzeptioneller Mündlichkeit sowie medialer und konzeptioneller Schriftlichkeit als zwei Pole des Kontinuums Sprache durch Nähe und Distanz in Diskursarten und Textsorten unterscheiden. (vgl. Koch/Oesterreicher, 1985).

Förderung der Schreibkompetenz schriftsprachlich schwacher DaM-<sup>18</sup> sowie DaZ-Schüler, basierend auf der These, dass mögliche Sprach- und Schreibdifferenzen durch einen an sprachlicher Heterogenität ausgerichteten Deutschunterricht vorgebeugt und ausgeglichen werden können.

---

<sup>18</sup> Die Bezeichnung schwacher (DaM-/Regel-)Schüler bezieht stets inklusive Schüler mit ein.

## 2 Untersuchung

### 2.1 Tatsächliche Schülerschaft und Besonderheiten in Nordrhein-Westfalen

**Heterogenität**, auch Inhomogenität oder auch Pluralität genannt [...] bezeichnet [...] die Uneinheitlichkeit der Elemente einer Menge hinsichtlich eines oder mehrerer Merkmale. (Rebel 2011: 30)

Heterogenität bezieht sich in dieser Untersuchung auf Heterogenität als uneinheitliche Ausbildung des Elements Niveau hinsichtlich der deutschen Sprache von Schülern der Sekundarstufe II. Generell besteht schon unter DaM-Schülern eine innere Mehrsprachigkeit, die durch verschiedene dialektale und soziale Varietäten sowie durch unterschiedliche Register der Sprache geprägt ist und mithin zu einer basalen Heterogenität im Bereich der Bildungssprachniveaus führt.<sup>19</sup> Die Migrations- und Inklusionsrate verstärken diese Pluralität der Schreib- und Sprachkompetenz unter den Lernenden und erweitert die Menge sowie die Dimension der Abweichungen zu einer umfassenderen Heterogenität. Die in Deutschland seit 2009 in Kraft getretenen *Beschlüsse der UN-Behindertenrechts-Konvention* führten zu einem neuen Leitbild von Schule und Gesellschaft, das Teilhabe von Menschen mit besonderen Bedarfen offiziell als „selbstverständliches und uneingeschränktes Recht“<sup>20</sup> anerkennt und Heterogenität als Norm betrachtet. In Folge dessen wurde am 16. Oktober 2013 mit dem 9. *Schulrechtsänderungsgesetz* das inklusive Schulsystem für das Land Nordrhein-Westfalen als Regelfall beschlossen und seit dem Schuljahr 2014/15 sukzessive eine inklusive Bildung und Erziehung an allgemeinbildenden Schulen aufgebaut.<sup>21</sup> Durch einen AO-SF-Antrag können Eltern das Recht ihres Kindes auf Bildung an einer Regelschule geltend machen. Nach Ermittlung der individuellen Förderschwerpunkte bekommt der Schüler in einer festgelegten Stundenanzahl einen Sonderpädagogen zur Unterstützung im Schulalltag zugeteilt.<sup>22</sup> Tatsächlich weisen 6,7% aller Schüler einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung auf,<sup>23</sup> wobei der Förderschwerpunkt *Sprache* mit 14,2% den viertgrößten Bedarf darstellt.<sup>24</sup> Die Förderung sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen nimmt demnach eine zentrale und institutionell anerkannte Rolle an Regelschulen ein und wird als eine der „wirksamsten

<sup>19</sup> Vgl. Ossner: Sprachdidaktik Deutsch, S. 53-70.

<sup>20</sup> Bentele: Die UN-Behindertenrechtskonvention, S. 3.

Für das original Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 siehe auch:

<http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> [29.11.14. 17:15].

<sup>21</sup> Vgl. § 133 Inkrafttreten, Art.2, Abs.1. In: Gesetz- und Verordnungsblatt 34 (2013) vom 15.11.2013.

<sup>22</sup> Vgl. Verordnung über die sonderpädagogische Förderung. 2. Abschnitt. Hrsg. vom Schulministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 2012.

<sup>23</sup> Vgl. Schulministerium NRW: Auf dem Weg zu inklusiven Schule: Das Recht, anders zu sein.

<sup>24</sup> Vgl. ebd.

pädagogischen Präventions- und Interventionsmaßnahmen“<sup>25</sup> zur Gleichstellung für Bildungschancen eingestuft.

Diese staatliche Unterstützung für inklusive Maßnahmen sowohl finanzieller als auch personell-begleitender Art hat kein gleichwertiges Pendant für die Integration und Gleichstellung von DaZ-Schülern, obwohl diese knapp ein Viertel aller Schüler Deutschlands darstellen und einer ebenso intensiven, individuellen Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz bedürfen, wie Schüler mit dokumentierten Lernschwierigkeiten im Sprachbereich.<sup>26</sup> Dabei stehen insbesondere diejenigen Schüler hohen Bildungsnachteilen gegenüber, die zwar in Deutschland geboren sind, jedoch zwei zugewanderte Elternteile haben, sodass ihre Verkehrssprache im unmittelbarem Alltagsumfeld nicht Deutsch ist.<sup>27</sup> Solche Zweitsprachlerner stammen zudem überdurchschnittlich oft aus einem bildungsfernen Elternhaus, sodass DaZ-Schüler häufig aufgrund mangelnder Unterstützung Bildungsnachteile haben und sodann dem Risiko einer ungünstigen Entwicklung ausgeliefert sind.<sup>28</sup> Mithin entsprechen DaZ-Schüler nicht der hypothetisch homogenen Schülerzielgruppe institutioneller Rahmenrichtlinien,<sup>29</sup> wobei auf die Schulformdifferenz hingewiesen muss, wonach das Gymnasium mit 13,5% die niedrigste und die Hauptschule mit 38,2% die höchsten Anteile von Schülern mit Migrationshintergrund aufweisen.<sup>30</sup>

Eine Studie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Auswirkung der Nationalitätszugehörigkeit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bestätigt, dass diejenigen Schüler die niedrigsten Bildungsgrade erreichen, deren Eltern keinen schulischen Abschluss oder lediglich einen Hauptschulabschluss, aber keine Berufsausbildung haben.<sup>31</sup> Im Rückschluss bedeutet dies, dass ein positiver Bildungserfolg der Eltern und die damit einhergehende Bildungserfahrung zum Vorteil von Kindern und

---

<sup>25</sup> Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg: Sonderpädagogische Förderung, S. 29.

<sup>26</sup> Vgl. Siegert: Schulische Bildung von Migranten in Deutschland, S. 11.

<sup>27</sup> „Eine Kategorisierung der Schülerinnen und Schüler nach Schulformen anhand des Merkmals zur Zuwanderung der Eltern [...] weist[t] auf deutliche schulformspezifische Unterschiede in der Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund hin. So weist an Haupt- und Gesamtschulen rund jedes dritte Kind einen Migrationshintergrund auf, während die Anteile an Realschulen und insbesondere an Gymnasien deutlich geringer sind.“ (Information und Technik Nordrhein-Westfalen. Geschäftsbereich Statistik: Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte, S. 4). Weiterhin wertet die Studie, dass „Sprache eines der entscheidenden Kriterien für die Form der Bildungsbeteiligung ist.“ (Ebd., S. 4-5).

<sup>28</sup> Vgl. Bildung in Deutschland 2014, S. 23.

<sup>29</sup> Vgl. Siegert: Schulische Bildung von Migranten in Deutschland, S. 11.

<sup>30</sup> Vgl. Information und Technik Nordrhein-Westfalen. Geschäftsbereich Statistik: Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte, S. 2.

<sup>31</sup> Vgl. Bundesministeriums für Bildung und Forschung: Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen, S. 39.

Jugendlichen ist. Demnach könnten eine kooperative Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus sowie ausdifferenzierte Fortbildungsangebote für Eltern<sup>32</sup> den Bildungserfolg von DaZ-Schülern nachhaltig positiv beeinflussen. Trotzdem fällt hier der Institution Schule und den betreffenden Lehrkräften die maßgebliche Sozialisations- und Sprachbildungsförderung zu, wobei die Lehrkräfte in ihrer Ausbildung häufig nicht explizit auf integratives Unterrichten vorbereitet wurden, wie BASIL SCHADER kritisch anmerkt: „Mehrsprachige Klassen sind heute die Norm. Nicht die Norm ist, Schule und Unterricht auf diese unbestrittene Realität zu beziehen.“<sup>33</sup>

Neben den fachspezifischen Bildungszielen, wie der Sprach- und Schreibkompetenz im Deutschunterricht, liegen zugleich die sozialen Bildungsziele für „mehr Chancengleichheit, unabhängig von Geschlecht, sozialer oder ethnischer Herkunft“<sup>34</sup> und der „Ausgleich individueller und sozialer Benachteiligungen“<sup>35</sup> in der Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe durch den unterstützten, systematischen Deutschwerb. Zukünftig sollte hier, insbesondere auch mit Hinblick auf den überproportional hohen Anteil von Schülern mit DaZ an Grundschulen, in Fortbildungen und Unterstützungsmaßnahmen intensiviert werden.<sup>36</sup> Die These, dass schon allein positive Kontakte zu Sprechern mit Deutsch als Erstsprache und eine gelingende soziale Integration sprachfördernd sind, sodass signifikant höhere Leistungsfortschritte bei DaZ-Schülern in Regelklassen bestehen, lässt sich nach empirischen Studien nicht bestätigen.<sup>37</sup> Darüber hinaus besteht die Prognose, dass sie im integrativen Fachunterricht mehrheitlich nicht zu gleichwertigen Lernerfolgen und Schulabschlüssen wie DaM-Schüler zu gelangen. Vorteile der Regelklassenbeschulung sind jedoch eine höhere Eingebundenheit in das deutsche Bildungssystem und im Falle eines an sprachlicher Heterogenität ausgerichteten, integrierenden Fachunterrichts zudem chancengleiche Bildungsmöglichkeiten durch gleichwertigen Kompetenzaufbau.

---

<sup>32</sup> Fortbildungsangebote für Eltern oder Erziehungsberechtigte können in diesem Fall Sprachkurse, aber auch soziale Eingebundenheiten in den Schullalltag oder berufliche Fortbildungsmöglichkeiten sein,

<sup>33</sup> Schader: Sprachenvielfalt als Chance, S. 9.

<sup>34</sup> Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW: Bildungsvereinbarung NRW, S. 6.

<sup>35</sup> Ebd., S. 6.

<sup>36</sup> Vgl. Bildung in Deutschland 2014, S. 4-5; 14.

„Kinder von Eltern türkischer Herkunft sind zu 51,0%, aus sonstigen ehemaligen Anwerbestaaten zu 31,5% einem Bildungsrisiko ausgesetzt, während Kinder von Eltern aus den EU-27-Staaten (ohne Deutschland) mit 11,2% auf dem Niveau von Deutschland insgesamt liegen.“ (Bildung in Deutschland 2014: 23). In Anbetracht der Sprach- und Schreiblernprozesse sollte ein Fortbildungsfokus auf das Türkische gelegt werden, um Lehrer besonders für die Sprachdifferenzen zum Deutschen und die spezifischen Stolpersteine zu sensibilisieren und Handlungs- sowie Unterstützungsmöglichkeiten zu erarbeiten. Siehe hierzu: Dirim, İnci (2005): Deutsch lernen auf der Grundlage der Erstsprache Türkisch. In: Bartnitzky, Horst & Angelika Speck-Hamdan: Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt a.M. (Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.), S. 53-57.

<sup>37</sup> Vgl. Kuhs: Einflussfaktoren auf die schulische L2-Kompetenz, S. 400-401.

Da sprachliche Heterogenität, wie GOGOLIN / LANGE zusammenfassend beschreiben, zu den „Grundbedingungen pädagogischen Handelns“<sup>38</sup> zu zählen ist, stehen Deutschlehrer vor der Aufgabe, psychologische, pädagogische und fachinterne Konzepte zu verbinden, um mögliche negative Auswirkungen der Vielfalt auf das Schreib- und Sprachniveau aller Schüler vorzubeugen oder auszugleichen, sowie die Potentiale einer Sprachenpluralität im Deutschunterricht zu nutzen. Weil verminderte Sprachkompetenzen und insbesondere Defizite im Bereich der Schriftlichkeit zu Bildungsnachteilen führen können, wird im Folgenden ein Fokus auf die Förderung der grammatischen Kompetenz, des Wortschatzes und des Wortverständnisses an der Sekundarstufe II gelegt. Diese synchron zum Regelunterricht und integrativ stattfindende Förderung dient als Hinführung zu einer grundlegenden Kommunikationskompetenz, das heißt einem rezeptiven und aktiven Sprachgebrauch, sowie dem Erwerb einer gefestigten Schreibkompetenz. Schreibkompetenz wird hierbei aufgefasst als Potential von Lernenden, pragmatisches, inhaltliches, textstrukturelles und sprachliches Wissen in einer ausdifferenzierten Schriftsprache für einen Schreibprozess unter den erforderlichen Schreibfunktionen gerecht anzuwenden.<sup>39</sup> Sind die hierfür notwendigen Teilkompetenzen des Kontextverständnisses, der Wortschatzvarianz, des Erkennens von Verwendungszusammenhängen sowie der Strukturkenntnis sprachlicher Besonderheiten der Syntax des Deutschen bei den Lernern durch den Deutschunterricht gefestigt, so kann dies die Schlüsselkompetenz für das Sprechen und Schreiben in weiteren fachlichen sowie alltäglichen Kontexten bilden.

## **2.2 Schreibkompetenz: Kernlehrplanverankerung und durchgängige Sprachbildung**

Die normativen Bildungsstandards des Landes Nordrhein-Westfalen in Form der Kernlehrpläne weisen schriftliche Kompetenz als fachspezifische Bildungsziele durchgehend dem Deutschunterricht zu.<sup>40</sup> Hier soll Schreibkompetenz als Schlüsselkompetenz erworben und in allgemeinen Leistungsüberprüfungen, die maßgeblich durch „schriftliche Arbeiten“<sup>41</sup> schon ab der dritten Klasse erfolgen, bis hin zur bildungssprachlich schriftlichen Abiturprüfung und mit Perspektive auf wissenschaftssprachlich universitäre oder berufliche Arbeiten angewendet und überprüft werden. Ein expliziter, jedoch rein didaktischer Bezug auf

---

<sup>38</sup> Lange / Gogolin: Durchgängige Sprachbildung, S. 7.

<sup>39</sup> Vgl. Fix: Texte Schreiben, S. 33. Der erweiterte Kompetenzbegriff nach Weinert zieht zu dem (kognitiven) Potential sich Wissen anzueignen noch die Faktoren der Volition, Motivation sowie sozialer Bereitschaften und Fähigkeiten hinzu. (Vgl. Weinert 2001, 27f.).

<sup>40</sup> Vgl. Kernlehrpläne Deutsch: Sekundarstufe I, S. 11; Grundschule, S. 25-26; Sekundarstufe II, S. 16.

<sup>41</sup> Kernlehrplan Deutsch: Grundschule, S. 35.

Schüler mit DaZ findet sich in Nordrhein-Westfalen bisher nur in den Grundschulrichtlinien, in denen auf den besonderen Förderbedarf und auf einen förderlichen respektablen Umgang mit Herkunft und Erstsprachenkenntnissen der betreffenden Schüler hingewiesen wird. Sprachlich nicht altersgemäß entwickelte Schüler oder solche DaZ-Schüler, welche die deutsche Sprache und vor allem die konzeptionelle Schriftlichkeit erst in der Mittel- oder Oberstufe erwerben, die schon über die Vorschulunterstützung nach §36 (2) des Schulgesetzes von Nordrhein-Westfalen hinausgewachsen sind,<sup>42</sup> werden in den Klassen fünf und sechs teilweise noch durch zusätzlichen Förderunterricht, spezifische Förderklassen oder Herkunftssprachenunterricht im Spracherwerb unterstützt.<sup>43</sup> Demnach sind Zweitsprachlerner jedoch spätestens in der siebten Schulklasse auf eine fachintegrierte Sprachförderung angewiesen, um den Bildungsanschluss an DaM-Schüler zu bewahren. Hier stellen die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch die Potentiale sprachheterogener Schülergruppen sowie einen expliziten Handlungsbedarf fest, welcher aber weder methodisch noch lernzielorientiert näher erläutert wird:

Erfahrungen der Mehrsprachigkeit führen zu vertiefter Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit. Sie sind Teil der Arbeit in allen Kompetenzbereichen des Faches und unterstützen somit interkulturelles Lernen und soziale Verständigung. Diese Ausbildung sprachlicher Fähigkeiten muss auch in den anderen Fächern bewusst gestärkt und weiterentwickelt werden. Vor allem Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, aber auch die mit Lernschwierigkeiten werden durch ein möglichst breit angelegtes sprachliches Lernen nachhaltig unterstützt, die Standards für den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch zu erreichen. (KMK 2003: 6)

Maßgeblich wird von normativen, institutionellen Instanzen dem Fachunterricht Deutsch die integrative Sprach- und Schreibförderung zugewiesen. Das im dritten Satz des zitierten Ausschnittes anklingende Konzept der durchgängigen Sprachbildung einer deskriptiven Untersuchung nach GOGOLIN / LANGE begründet und fordert die Förderung der Sprach- und Schreibkompetenz als von der Einschulung bis hin zur Sekundarstufe II fortlaufende Aufgabe aller Fächer.<sup>44</sup> Sowohl fächerübergreifend als auch mit Einbezug aller bildungsbiografischen Instanzen soll die Sprach- und Schreibkompetenz von Schülern kontinuierlich, umfassend und kooperativ sowie synchron zu den Bildungsinhalten ausgebildet werden, um insgesamt eine von der Herkunft unabhängige Bildungsgerechtigkeit zu verwirklichen.<sup>45</sup> Mit einem

---

<sup>42</sup> Vgl. Schulministerium für NRW: Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen, S. 9.

<sup>43</sup> Vgl. Bildung und Innovation: Anschluss im Sprachlern-Express, Teil 2. Die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Sprachförderung.

<sup>44</sup> Vgl. Gogolin / Lange: Durchgängige Sprachbildung. Münster u.a.: Waxmann 2010.

<sup>45</sup> Vgl. ebd., S. 17.

durchgehenden Konzept zur Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten und einer engeren institutionellen Zusammenarbeit, welche auch außerschulische Lernbereiche wie die Eltern mit einbezieht,<sup>46</sup> können Schreib- und Sprachkompetenz sowohl als Fachinhalte wie auch als fächerübergreifende Schlüsselqualifikationen von DaZ-Schülern angemessen gefördert werden. Als spezifische Qualitätsmerkmale bezogen auf den Deutschunterricht können hiernach die Thematisierung und Verbindung der Allgemein-,<sup>47</sup> Bildungs- und der Erstsprache(n), eine individuelle Bezugsnormorientierung im Sprachniveau sowie dazu korrelative Unterstützungsmittel und die konzeptionell schriftliche Aktivierung der Schüler genannt werden. Auf Basis eines ko-konstruktivistischen Ansatzes geht das Konzept davon aus, dass Schüler in ihrem Sprachbildungsprozess besonders durch Unterstützungsstrategien der Lehrkräfte die konzeptionelle Schriftlichkeit verstehen lernen und selber nutzen können.<sup>48</sup> Im Folgenden wird diese Arbeit die praxisnahe Perspektive einer neuen Lernkultur sowie einen Methodeneinsatz im Deutschunterricht nach dessen didaktisch-pädagogischen Rahmenbedingungen vorstellen und darauf aufbauend das Scaffolding und das generative Schreiben als effektive Methoden zur Förderung der Schreibkompetenz schriftsprachlich schwacher sowie DaZ-Schüler näher erläutern wird. Vorerst klärt das folgende Kapitel explizit über die Schwierigkeiten der Ausbildung einer bildungssprachlichen Schriftlichkeit von DaZ-Schülern auf, die in Teilen auf schwache Schüler übertragbar sind.

### **2.3 Schriftlichkeit bei schriftsprachlich schwachen sowie DaZ-Schülern**

Seit der kommunikativen Wende gegen Ende der 1970er-Jahre gehört die Förderung der kommunikativen Kompetenz, aufgefasst als sprachliche Handlungsfähigkeit, in das deutsche Schulcurriculum.<sup>49</sup> Statt Aufsatzunterricht und rein systematisch vermitteltem Rechtschreiberwerb steht die konstruktivistische Didaktik im Vordergrund, welche Rechtschreibung in den Fachunterricht funktional integriert und Schüler als individuelle Lerner in das Zentrum des Unterrichtsgeschehens stellt. Der sprachliche Anspruch an Schüler steigt während der Bildungsbiografie fortlaufend, wobei die Schwierigkeiten des Deutschen als Bildungssprache kontinuierlich bestehen bleiben.<sup>50</sup> Trotzdem werden der Sprachbildungsprozess sowie die dafür notwendige Entwicklung einer Schreibkompetenz

---

<sup>46</sup> Vgl. Gogolin / Lange: Durchgängige Sprachbildung, S. 18.

<sup>47</sup> Die Allgemeinsprache ist die alltägliche Konversationsprache im Unterschied zu Fachsprachen oder der Bildungssprache.

<sup>48</sup> Vgl. ebd., S. 31.

<sup>49</sup> Vgl. Rösch: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, S. 69; Düsing / Köller: Bestimmungsmomente und Prinzipien des Deutschunterrichts, S. 29.

<sup>50</sup> Vgl. Hanke: Methoden des Rechtschreibunterrichts, S. 785-801.

häufig mit dem Übergang in die Oberstufe als abgeschlossen angenommen.<sup>51</sup> So wird die orthografische Kompetenz, aufgefasst als Fähigkeit zur Realisierung einer sprachlichen Äußerung in schriftlich normierter Form,<sup>52</sup> als Basiskompetenz für die Sekundarstufe II zwar vorausgesetzt, ist aber bei schwachen Schülern sowie bei DaZ-Lernern nicht immer gegeben. Da die Anforderungen an die Schreibkompetenz bis zum Abitur stetig weiter steigen,<sup>53</sup> müssen sowohl meta- als auch intertextuelle Kompetenzen, zum Beispiel bezüglich Lernstrategien, Sprachreflexion und Textkompetenz, in einem integrativen Deutschunterricht der Sekundarstufe II weiter gefördert werden.<sup>54</sup>

JIM CUMMINS beschreibt den für DaM-Schüler kontinuierlich ablaufenden Sprachbildungsprozess als Übergang von einem alltäglichen Sprachgebrauch durch *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) zu einer bildungssprachlichen Sprachkompetenz, der *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP).<sup>55</sup> Die Schulsprache als Variante der Bildungssprache verlangt schriftlich wie mündlich letztere höherstufige Kompetenz, mithin eine Sprach- und Textkompetenz im Rahmen der konzeptionellen Schriftlichkeit, die durch raumzeitliche Distanz und sprachlich komplexe Strukturen gekennzeichnet ist.<sup>56</sup> DaZ-Schüler stehen mit der Schul- oder Bildungssprache vor der Herausforderung, das oft im mündlichen Gebrauch schon sicher verwendete, alltagssprachliche Deutsch in einen grammatischen Regelkomplex zu übertragen und konzeptionell schriftlich zu lesen, zu hören, zu sprechen sowie zu schreiben, ohne ein teilweise angeborenes Sprachgefühl für das Deutsche weiterentwickelt zu haben. HEIDI RÖSCH benennt mit den von ihr so genannten „Stolpersteinen“<sup>57</sup> spezifische Besonderheiten der deutschen Sprache in den Bereichen Phonologie, Orthografie, Lexik, Syntax und Pragmatik, die Zweitsprachlernern im Deutschspracherwerb und teilweise ebenso schwachen Schülern auf dem Weg zur Schreibkompetenz Schwierigkeiten bereiten. In an sprachlicher Heterogenität ausgerichteten Deutschunterricht müssen diese Bereiche binnendifferenzierende Thematisierung, Übung und Festigung erfahren, um den Erwerb der deutschen Bildungssprache für DaZ-Schüler sowie schwache Schüler präventiv zu unterstützen und systematisch zu fördern. RÖSCH stellt einen Beobachtungsbogen der hierfür notwendigen Sprachstanddiagnose nach INCI DIRIM vor, mit

<sup>51</sup> Vgl. Budde: Über Sprache reflektieren, S. 6.

<sup>52</sup> Vgl. Hanke: Methoden des Rechtschreibunterrichts, S. 791.

<sup>53</sup> Vgl. Lange / Gogolin: Durchgängige Sprachbildung, S. 16.

<sup>54</sup> Vgl. Petersen: Sprachbildung und Schreibförderung in der Sekundarstufe II, S. 4.

<sup>55</sup> Vgl. Cummins: Language, power and pedagogy, S. 3.

<sup>56</sup> Vgl. Lange / Gogolin: Durchgängige Sprachbildung, S. 12.

<sup>57</sup> Vgl. Rösch: Deutsch als Zweitsprache, S. 213-215.

welchem der individuelle Sprachentwicklungsstand sowie die persönlichen Förderbereiche von Schülern diagnostiziert und daraufhin aufbauend gezielt gefördert werden können.<sup>58</sup>

Für die Förderung der Bildungssprache im Bereich der orthografischen Kompetenz und der Textkompetenz stehen die Kategorien des Wortschatzes, des Wortverständnisses sowie die allgemeine Formenbildung des Satz- und Textaufbaus im Vordergrund.<sup>59</sup> Da DaZ-Schüler potentiell über wenig sichere Grammatikkenntnisse, einen eingeschränkten Wortschatz sowie ambivalente Textmuster aufgrund unterschiedlicher Sprachkenntnisse verfügen,<sup>60</sup> müssen sie sowohl beim Aufbau der Schreibkompetenz gefördert, als auch während der Schreibprozesse bis in die Sekundarstufe II intensiv unterstützt werden. Im Folgenden wird darauf eingegangen, wie Schreibkompetenz- und Wortschatzförderung von schwachen Schülern sowie zugleich von DaZ-Schülern möglichst schülerzentriert und individuell in einen integrativen Deutschunterricht eingebunden werden können. Da bei dem Erwerb grammatikalischer Fähigkeiten keine Aneignungsunterschiede zwischen DaM- und DaZ-Schülern bestehen und für die Sekundarstufe II weniger Rechtschreibfehler statt viel mehr Defizite der Textkompetenz im Bereich des Wortschatzes und der konzeptionellen Schriftlichkeit zu vermerken sind, sollte besonders letztere in einem integrativen Fachunterricht binnendifferenzierend gefördert werden.<sup>61</sup>

## **2.4 Didaktische Bedingungen und Methoden**

Einfluss auf den Lernfortschritt und -erfolg nehmen im Fachunterricht laut psychologischer Forschung einerseits individuelle Merkmale und Eigenschaften von Schülern, die nur mittelbar durch den Schulkontext beeinflusst werden können, wie die sozioökonomische Lage, das kulturelle Kapital der Familie, die kognitiven Fähigkeiten, das Gedächtnis, das Selbstkonzept sowie interne Dispositionen.<sup>62</sup> Dennoch kann implizit das mentale Modell des Selbstkonzepts durch Lernerfolg oder ein Flow-Erleben die Bereitschaft zur Investition und Anstrengung im (Deutsch)-Unterricht fördern. Die Flow-Theorie beschreibt, dass eine optimale Passung von subjektiven Fähigkeiten und Handlungsanforderungen ein Flow-Erleben auslösen kann. Der Flow kann zu einem vollkommenen Aufgehen in der Aufgabe führen und somit eine langfristig wirksame, habituell-intrinsische Motivation von Schülern

---

<sup>58</sup> Vgl. ebd., KV 38-41.

<sup>59</sup> Vgl. Schulministerium NRW: Aufgaben und Ziele.

<sup>60</sup> Vgl. Rösch: Deutsch als Zweitsprache, S. 126.

<sup>61</sup> Vgl. Gogolin: Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten, S. 8.

<sup>62</sup> Vgl. ebd., S. 7-8.

tätigkeitszentriert fördern.<sup>63</sup> Werden die Lernbedingungen und -inhalte Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss von der Lehrperson schülerzentriert optimal modelliert, so kann dies implizit das Selbstkonzept des Lernenden stärken. Wenn ein Schüler beispielsweise erlebt, dass vorhergehendes Wortschatztraining und synchron ein **Wortgeländer**<sup>64</sup> ihn dazu befähigen, eine von ihm persönlich als interessant und relevant attribuierte Zeitungsanzeige zu schreiben, so kann sich die vorhandene intrinsische Motivation für das Themengebiet eventuell durch das völlige Eintauchen in die Textarbeit und das zeitgleiche Kompetenzerleben zu einer habituell-intrinsischen Motivation für das gestützte Schreiben entwickeln und das Selbstkonzept nachhaltig stärken.

Darüber hinaus gibt es auch unmittelbar beeinflussbaren Faktoren, wie das soziale Bezugssystem innerhalb der Klassengemeinschaft und gegenüber der Lehrkraft, die konkreten Aufgabenstellungen, Schwierigkeitsgrade, Unterstützungsangebote und die bereits genannte Motivation. Um möglichst intrinsische Motivation zu wecken und zu bewahren, ist in einem integrativen Deutschunterricht mit Schülern unterschiedlicher Sprachniveaus speziell das Abbauen von Schreibhemmungen erforderlich.<sup>65</sup> Schreiben vollzieht sich im Gegensatz zum Sprechen einkanalig, ist eine vielseitig kognitiv fordernde, in sich geschlossene Sprachhandlung, mit dem Ziel der Textverfassung nach konzeptionell bildungssprachlicher Norm, und sollte den Schülern neben diesen komplexen Anforderungen Spaß machen, sowie sie zugleich fördern.<sup>66</sup> Methoden des kreativen Schreibens, wie zum Beispiel das **5-Minuten-Schreiben** zu Beginn des Fachunterrichts, kann diese mit Normanforderungen einhergehenden Schreibhemmungen auflösen und einen bewertungsfreien Schreibraum eröffnen, in dem die Schüler ihre individuellen Ausdrücke und Mitteilungen, gegebenenfalls auch mehrsprachig, aufschreiben können.<sup>67</sup>

Um Schreibhemmungen präventiv vorzubeugen und die Schreibmotivation zu steigern, sollten Lehrpersonen insbesondere in sprachlich heterogen geprägten Klassen die Methode der Aufgabenorientierung nutzen. Das von den Lernenden zu verwendende Textmaterial und die Aufgabenstellungen werden demnach binnendifferenziert, das heißt abgestimmt auf die unterschiedlichen Sprachkompetenzniveaus der Schüler, in den Deutschunterricht integriert, sodass individuelle Fähigkeiten und externe Handlungsanforderungen möglichst optimal

---

<sup>63</sup> Vgl. Schiefele: Lernmotivation und Interesse, S. 38-49.

<sup>64</sup> Anm.: Fett gedruckte Methoden werden im Materialteil dieser Arbeit (S. 26–27) beschrieben.

<sup>65</sup> Vgl. Rösch: Deutsch als Zweitsprache, S. 64, 127.

<sup>66</sup> Vgl. ebd., S. 62.

<sup>67</sup> Vgl. Hinrichs: Kreatives Schreiben, S. 5-6.

aufeinander abgestimmt sind.<sup>68</sup> In einer heterogenen Lerngruppe ist dies sicherlich eine große Herausforderung und kann nicht auf alle Schüler zugeschnitten sein, jedoch sollte die individuelle Förderung und Forderung als universelles, wenn auch ideales Unterrichtsziel gesetzt werden, sodass stets der größtmöglichen Anzahl an Schülern die bestmöglichen Lernbedingungen geboten werden. Dies hieße zum Beispiel, Texte auf unterschiedlichen Sprachniveaus, aber mit gleichen Inhalten zur Verfügung zu stellen, Aufgabenstellungen differenziert zu formulieren und Arbeitsblätter sowie -texte gegebenenfalls mit zusätzlichen **Wortlisten** oder anschaulichen Erläuterungen zu ergänzen. HANS-EBERHARD PIEPHO formuliert hierzu einen primär für den Fremdsprachenunterricht entworfenen, jedoch auf den an heterogenen Sprachniveaus ausgerichteten, integrativen Deutschunterricht übertragbaren *Lernszenarien-Ansatz*, wonach Sprachlernszenarien genau dann förderlich und motivierend sind, wenn sie die *SMART-Kategorien* erfüllen.<sup>69</sup> Diese fordern mit Hinblick auf Sprachlerninhalt und -umgebung eine klare Strukturiertheit des Unterrichts (**significant**), bedeutsame und motivierende Formen sowie Inhalte (**meaningful**), angemessene sowie erfüllbare Ziele (**achievable**) und durch den Kernlehrplan legitimierte (**related**) sowie zeitlich angemessene (**time-related**) Inhalte.<sup>70</sup> Übertragen auf einen an sprachlicher Heterogenität orientierten Deutschunterricht können Schüler demnach durch transparente oder mitbestimmte Unterrichtsabläufe und -materialien der im Kernlehrplan vorhergesehenen Lerninhalte und dem individuellen Niveau angepasste Aufgaben, Bearbeitungs- und Übungsphasen motiviert und zu gleichen Bildungszielen gefördert werden.

Die integrative, individuelle Förderung von schwachen sowie DaZ-Schülern im Regelunterricht erfordert mithin einen neue Lernkultur, bei welcher die Lehrkraft vorrangig Lerncoach ist, statt autoritärer Wissensvermittler und eine Unterstützungs- sowie Hilfsrolle einnimmt. Darüber hinaus muss die Lehrkraft in ihrer Rolle als Sprachvorbild der Verantwortung nachkommen, einen „reichhaltigen, variationsreichen sprachlichen Input“<sup>71</sup> authentischer Sprache zu bieten, um schwachen sowie DaZ-Schülern die Chance auf ein höheres Sprachniveau zu eröffnen.<sup>72</sup> Der Lehrer als kompetentes Vorbild modelliert, unterstützt und begleitet demnach Lernprozesse, in welchen die Schüler eine aktive und eigenverantwortliche Lernrolle einnehmen. Voraussetzung zur Förderung der

---

<sup>68</sup> Vgl. Döll / Hägi / Aigner: Diagnosegestützte Sprachförderung in der Sekundarstufe, S. 118.

<sup>69</sup> Vgl. Rösch: Sprachförderkurs DaZ oder Lernbegleitung?, S. 463.

<sup>70</sup> Vgl. Ebd., S. 463.

<sup>71</sup> FörMig: Durchgängige Sprachförderung – ein Orientierungsrahmen, S. 5.

<sup>72</sup> Ebd., S. 5.

Schreibkompetenz ist hiernach die Methode des selbstregulierten Lernens. Dabei setzen sich Schüler eigenständig Lernziele, planen ihr Schreiben systematisch und kontrollieren, überwachen sowie bewerten dieses prozessbegleitend, um sich selber einschätzen und motivieren zu lernen, sodass sie ein weites Verständnis von ihren individuellen Leistungen erfahren, die nicht bloß auf extern verwaltete Ziffern reduziert sind. Hinzu kommt insbesondere für den Deutschunterricht ein neuer Fehlerbegriff, nach dem Fehler seitens der Lehrkraft als „Lerngelegenheiten“<sup>73</sup> aufgefasst und ebenso als solche vermittelt werden, sodass Lehrpersonen Schüleräußerungen und -texte nicht bloß defizitär wahrnehmen, sondern potentialorientiert. Dann können Abweichungen von der bildungssprachlichen Norm, wie orthographische Fehler, falsche Genera oder syntaktische Fehlstellungen, orientiert an den Fähigkeiten, Potentialen und Ressourcen der DaZ-Schüler betrachtet, gezielt gefördert und individuell angemessen bewertet werden. Während der Erprobungs- und Übungsphase im Deutschunterricht sollte Lernenden die Möglichkeit zur Eigenkorrektur gegeben werden und ein Lehrerfeedback sollte stets eine individuelle Unterstützung sowie einen lernförderlichen Anreiz darstellen.<sup>74</sup> So können schwache sowie DaZ-Schüler sich als autonome Lerner erleben, die erfolgsorientiert ihre(n) gemachten Fehler zukünftig eigenständig erkennen und verbessern können. HÄGI / MÜLLER / ZIEBELL schreiben explizit dazu, dass es „[a]ußer Frage steht, wie wichtig und motivierend die Anerkennung von Leistung ist und dass positive und konstruktive Rückmeldungen einen Lernenden eher anspornen.“<sup>75</sup>

In dem Bereich der Förderung zur orthografischen Kompetenz einer im Sprachniveau heterogen geprägten Klasse ist neben der Anerkennung von Leistungen und dem Eingehen auf individuelle Probleme der kooperative Aufbau eines „rechtschriftlichen Grundwortschatzes“<sup>76</sup> unter Beachtung der Rechtschreibung zentral. Hier sollen insbesondere DaZ-Schüler deutsche Wörter nicht bloß intuitiv, sondern kognitiv verstehen und ein Bewusstsein für Bedeutung und Gebrauch der Wörter entwickeln.<sup>77</sup> Wenn Zweitsprachlerner beispielsweise durch ein Lehrerfeedback die Funktion von Satzverknüpfern sowie deren jeweilige Bedeutung im Verwendungskontext und die Relevanz der Satzzeichen in diesem syntaktischen Rahmen verstehen, mithin eigenständig erkennen und erklären können, werden sie zukünftig hierbei kaum mehr Fehler machen oder diese durch einen externen Hinweis

<sup>73</sup> Hattie: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, S. 141.

<sup>74</sup> Vgl. Hägi / Müller / Ziebell: Ressourcenorientiertes Korrigieren, S. 16.

<sup>75</sup> Hägi / Müller / Ziebell: Ressourcenorientiertes Korrigieren, S. 16.

<sup>76</sup> Schader: Sprachenvielfalt als Chance, S. 332.

<sup>77</sup> Vgl. Schader: Sprachenvielfalt als Chance, S. 332.

selber verbessern können. Als Übungsunterstützung im Bereich des Wortschatzes und der Orthografie können insbesondere vorbereitete Wortlisten dienen, welche die normkorrekte Schreibung schwieriger Worte sowie Wortrelationen aufzeigen. Zur Verständnissicherung und Einprägung des Schriftbildes ist es für DaZ-Schüler nachhaltig günstig, wenn sie während einem Schreibprozess die Wörter, die sie nicht kennen oder bei deren Schreibung Unsicherheiten auftreten, in einer eigenen Wortliste zuerst in ihrer Erstsprache, anschließend das extern vermittelte deutsche Wort und daraufhin zusätzlich eine in der Erstsprache verfasste Worterklärung notieren, sofern die Erstsprachenkenntnisse dies ermöglichen.

Wichtig für einen an sprachlicher Heterogenität ausgerichteten Deutschunterricht ist über die Bereiche der Lexik, Semantik und Grammatik hinaus, dass das Schreiben von Texten stets als Prozess betrachtet und auch prozedural ausgeübt wird.<sup>78</sup> Das Modell zur Beschreibung eines kompetenten Schreibers nach HAYES und FLOWER sieht vor, dass ein Schreibprozess in drei Arbeitsphasen untergliedert werden sollte: Planen (*planning*), Satzgenerieren (*translating*) und Revidieren (*reviewing*).<sup>79</sup> Das Schreiben wird durch eine systematische Textplanung vorbereitet, in der die Aufgabe von den Schülern in thematische und in sprachliche Anforderungen gestaffelt wird. Erst nach eindeutiger Klärung dieses dem Schreiben vorausgehenden Verständnisses, kann das Formulieren stattfinden, welches wiederum gegebenenfalls mit Formulierungshilfen oder durch kooperative Schreibformen, wie Schreibwerkstätten oder Schreibspiele,<sup>80</sup> weiter gestützt wird. Nicht nur unterstützen, sondern auch die Schreibmotivation fördern können hierbei insbesondere kommunikative Texte wie Briefe und E-Mails, oder persönliche Texte wie Ich-Texte, Steckbriefe und Tagebucheinträge.<sup>81</sup> Um für DaZ-Schüler einen langfristigen Lernerfolg zu erzielen, ist nun besonders der dritte Prozessschritt wichtig, da hier Textüberarbeitungen und die reflektierte Fehleranalyse stattfinden. Abschließend sollen Schüler selbstgesteuert, im Austausch mit einem Partner, mit Unterstützung der Lehrkraft oder einem Paralleltext, eigene Fehler finden, um diesen dann nachzufragen oder zu recherchieren, zu reflektieren und zu verstehen, bevor sie korrigiert werden. Fehler als Teil des Sprachaneignungsprozesses bilden bei einem konstruktiven und produktivem Umgang neue Lernchancen für die Schüler. Für diese letzte Arbeitsphase werden jedoch bereits eine hohe Schreibkompetenz und die Fähigkeit zur

---

<sup>78</sup> Vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen: Kernlehrplan a) Gesamtschule, S. 15, 27; b) Sekundarstufe I, S. 15, 29, 58; c) Sekundarstufe II, S. 12, 28.

<sup>79</sup> Vgl. Hayes / Flower.: Identifying the organization of writing processes, S. 3-30.

<sup>80</sup> Vgl. Rösch: Deutsch als Zweitsprache, S. 63.

<sup>81</sup> Vgl. ebd., S. 63.

differenzierten Sprachreflexion vorausgesetzt, sodass Schüler mit niedrigem Sprachniveau hier häufig großen Unterstützungsbedarf haben.

Nach der prozessorientierten Schreibdidaktik sollte in die Lehrerbewertung neben Sprache, Inhalt und Aufbau also auch der Schreibprozess mit einfließen.<sup>82</sup> Der Einbezug des prozeduralen Schreibens betrifft dabei nicht nur explizite Prozessbeurteilungen, wie Portfolio- oder Projektauswertungen, sondern ebenso allgemeine Textbeurteilungen, wie zum Beispiel von Erzählungen, Interpretationen oder Analysen. Beurteilungsraster, die spezifisch für die konkrete Schreibaufgabe und die didaktischen Ziele einer Unterrichtseinheit modelliert werden müssten, aber generell die Prozessdimension des Schreibens mit einbeziehen, finden sich bei BÖTTCHER / BECKER-MROTZEK sowie bei FIX.<sup>83</sup>

## **2.5 Integrative Schreibförderung durch Scaffolding und generatives Schreiben**

Damit Schüler einen möglichst quantitativ wie qualitativ hohen Lernerfolg verzeichnen können, muss die Trennung der Lern-, Übungs- und Bearbeitungsphasen von konstruktiven Beurteilungsphasen im Unterricht beachtet werden. Im Bereich DaZ wird für die Lern- und Übungsphasen vermehrt auf das Unterrichtskonzept einer aufbauenden Sprachförderung innerhalb des Fachunterrichts verwiesen. Das Scaffolding als Konzept der Lernbegleitung sieht vor, Schülerhandlungen vorübergehend zu unterstützen und dem Lerner durch einen interaktiven Lerneinstieg eine kurzweilige Hilfestellung zu bieten.<sup>84</sup> Anschließend können ähnliche (Schreib-)Aufgaben selbstständiger durchgeführt werden und das helfende Gerüst in Form von Zusatzmaterial oder -medien sowie Lehrerinterventionen kann sukzessive abgebaut werden. So erweitert der Schüler mit Unterstützung die eigenen kognitiven und (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten. Das Konzept nimmt in Anlehnung an die konstruktivistische Didaktik zudem an, dass Schüler durch die Lehrer-Schüler-Kooperation Teamfähigkeiten ausbilden sowie selbstreguliertes Lernen in Form von übergeordneten Methoden- und Lernkompetenzen entwickeln können.<sup>85</sup> Damit Scaffolding in einem integrativen Fachunterricht angemessen eingesetzt werden kann, muss die Lehrkraft ähnlich wie im *Lernszenarien-Ansatz* nach PIEPHO, um das Vorwissen der Schüler in den Bereichen Sprache und Schrift wissen, darauf aufbauend geeignetes Material sowie fakultatives Zusatzmaterial zusammenstellen, Lernaufgaben angemessen sequenzieren und passende Lern- und

---

<sup>82</sup> Vgl. Rezat: Fachspezifische Leistungsbewertung und -beurteilung, S. 102.

<sup>83</sup> Vgl. Böttcher / Becker-Mrotzek: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen, S. 95; Fix: Texte Schreiben, S. 201-203.

<sup>84</sup> Vgl. Kniffka: Scaffolding, S. 213.

<sup>85</sup> Vgl. Rösch: Sprachförderkurs DaZ oder Lernbegleitung?, S. 462.

Arbeitsformen für den Deutschunterricht festlegen.<sup>86</sup> Es bieten sich für den komplexen Lernbereich der Schreibkompetenz besonders kooperative Schreibformen sowie Gruppenpuzzle an, da der individuelle Rede- und Beteiligungsanteil der Schüler hier besonders gestärkt wird,<sup>87</sup> DaZ-Schüler nicht nur von der Lehrperson, sondern ebenso von DaM-Schülern unterstützt und sich auch stillere Schüler in einem geschützten, bewertungsfreien Raum aktiv beteiligen können. Einzelarbeitsphasen können durch Formulierungs- und Schreibhilfen wie das **Skelettieren**, einen vorgegebenen Wortschatz und Redemittel, ein **Wortgeländer** oder ein **Blockdiagramm** unterstützt werden.<sup>88</sup>

Speziell in Lernbereichen mit Schreibaufgaben muss bei einer sprachheterogenen Klasse intensiv darauf geachtet werden, dass die Anforderungen im Sinne der Aufgabenorientierung binnendifferenziert modelliert sind und im Sinne des Scaffolding-Konzepts ein unterstütztes, induktives Lernen ermöglicht wird. Auch das generative Schreiben lässt sich als Methode für einen an sprachlicher Heterogenität ausgerichteten Deutschunterricht dem didaktischen Ansatz eines lernbegleitenden Unterrichtskonzepts zuordnen.<sup>89</sup> Ein solches „Lernen am Modell [...] mit steigendem Anspruchsniveau“<sup>90</sup> kann die Einsicht von DaZ-Schülern in lexikalische wie syntaktische Strukturen des Deutschen und das Sprachbewusstsein wie das Sprachverständnis fördern.<sup>91</sup> Hier werden implizit grammatische Strukturen erworben und geübt, sodass bei gezieltem Einsatz Fossilierungen in Form von sich immer wiederholenden Sprachfehlern, vermieden werden können. Für Schüler Deutsch als Zweitsprache bietet das generative Schreiben einen authentischen Sprachraum, in welchem sie bewertungsfrei und erfolgreich eigene Texte verfassen können und zugleich aktiv das Regelsystem der deutschen Sprache anwenden. Das Schreiben nach einem vorgegebenen Sprachmuster erlaubt es DaZ-Schülern, neue Worte sowie Formen zu erproben und selbige anschließend in den eigenen Sprachgebrauch zu integrieren.<sup>92</sup>

Als Gegenstand in einem integrativen, sprachsensiblen Literaturunterricht in der Sekundarstufe II eignen sich laut RÖSCH zudem nach unterschiedlichen Differenzierungsebenen aufzugliedernde **Echo-**, **Parallel-**, **Lücken-**, **Schnipsel-** oder

---

<sup>86</sup> Vgl. Kniffka: Scaffolding, S. 216-217.

<sup>87</sup> Vgl. Lange / Gogolin: Durchgängige Sprachbildung, S. 16.

<sup>88</sup> Vgl. Müller: Schreiben in der Zweitsprache und Schreibförderung, S. 5.

<sup>89</sup> Siehe hierzu didakt. Erläuterungen und Praxishinweise bei Gogolin: Generatives Schreiben, S. 11-13.

<sup>90</sup> Döll / Hägi / Aigner: Diagnosegestützte Sprachförderung in der Sekundarstufe, S. 121.

<sup>91</sup> Vgl. Döll / Hägi / Aigner: Diagnosegestützte Sprachförderung in der Sekundarstufe, S. 121.

<sup>92</sup> Vgl. Rösch: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, S. 201.

**Kettentexte.**<sup>93</sup> Ein vorstrukturiertes Schreiben mit einem Textgerüst wie das Echo- und Parallelschreiben kann durch die Aufgabenstellung angeleitet sein, einen vorliegenden Text einzuleiten, weiterzuschreiben oder zu verändern. Hierfür bietet der Text den Schülern eine inhaltliche, strukturelle und lexikalische Orientierung. Der Fokus des gelenkten Schreibens mit Lücken-, Schnipsel- oder Kettentexten liegt im Gegensatz dazu auf den Ebenen der Satz- und Textgrammatik, sodass Schüler implizit die strukturspezifischen Merkmale des Deutschen anwenden und erlernen. Spätestens in der Sekundarstufe II sollte jedoch zusätzlich zu dem Schreiben nach einem sprachlichen Vorbild auch die Sprachreflexion eingeleitet werden, sodass im Rahmen der Sprachkompetenz auch bei DaZ-Schülern ein selbstständiges Erkennen, Überprüfen, Erläutern sowie Korrigieren des eigenen Normverstoßes gefördert und die Basis für ein selbstreguliertes Lernen geschaffen wird.<sup>94</sup> Zudem kann eine Sprachreflexion des grundsätzlichen Sprachaufbaus der eigenen wie fremder Sprachen und Schriften zu Sprachsensibilisierung der Schüler in einer von sprachlicher Heterogenität geprägten Schulklasse und Gesellschaft führen.

### 3 Fazit

Pluralismus ist ein zentrales Merkmal gegenwärtig globalisierter Gesellschaften und beeinflusst explizit sowie implizit Lernvoraussetzungen, die Möglichkeiten zu Teilnahme an Bildung und das Lernverhalten von Schülern.<sup>95</sup> Um in der Sekundarstufe II sprachheterogene Lerngruppen im Deutschunterricht integrativ angemessen zu fördern, ist in dieser Untersuchung eine neue Lehr- und Lernkultur im Sinne einer Orientierung an den Potentialen, Chancen sowie Stolpersteinen sprachlicher Heterogenität und das daran angelehnte Konzept der durchgängigen Sprachbildung ausgeführt worden. Es stellt sich heraus, dass lernbegleitend und kontinuierlich für schwache sowie DaZ-Schüler in einem integrativen Fachunterricht differenziert sprachliche Bildungsangebote eröffnet werden müssen, welche die Ressourcen der Schüler berücksichtigen sowie den individuellen Bedarfen der Lernenden angepasst sind.<sup>96</sup> Zudem erweist sich eine enge Zusammenarbeit mit dem sozialen Umfeld der Schüler als indirekt lernförderlich.

---

<sup>93</sup> Vgl. ebd., S. 201.

<sup>94</sup> Vgl. Rösch: Deutsch als Zweitsprache, S. 67.

<sup>95</sup> Vgl. Rebel: Heterogenität als Chance nutzen lernen, S. 61.

<sup>96</sup> Vgl. Döll / Hägi / Aigner: Diagnosegestützte Sprachförderung in der Sekundarstufe, S. 116.

Binnendifferenzierung innerhalb einer Lerngruppe ergibt sich als ein notwendiges Mittel in an sprachlicher Heterogenität ausgerichteten Deutschunterricht, der integrativ und dabei diskriminierungsfrei Schreibkompetenzen vermittelt, sodass jedem Lernindividuum ein ihm angemessener Entfaltungs- und Förderungsraum eröffnet wird. Es stellt sich der Zusammenhang heraus, dass binnendifferenzierende Aufgabenstellungen sowie an den verschiedenen Sprachniveaus und den unterschiedlichen Bedarfen innerhalb einer Lerngruppe orientiertes Material zu effektivem Lernen und daraus resultierendes Kompetenzerleben zu intrinsischer Motivation führen. Die Schüler sollen einen möglichst hohen Lernerfolg verzeichnen können, indem Fachinhalt und -form aufgabenorientiert, entsprechend den Sprachniveaus modelliert sowie lebensnah gestaltet sind und eher fordern, statt unterfordern. Notwendige Voraussetzungen für einen motivierenden, schülerzentrierten Deutschunterricht sind darüber hinaus das Mitbestimmungsrecht der Schüler am Unterrichtsgeschehen, die Bewertungstransparenz und insbesondere bei schwachen sowie bei DaZ-Schülern das Wertschätzen der Schreib- und Mitteilungsabsicht sowie eine potentialorientierte Fehlerauffassung.

Ein an sprachlicher Heterogenität ausgerichteter Deutschunterricht in der Sekundarstufe II fokussiert zur Förderung der Schreibkompetenz maßgeblich den systematischen Aufbau von Wortschatz, Wortverständnis und Textkompetenz sowie auch der orthografischen Kompetenz, welche den Schülern jedoch nach Forschungsergebnissen weniger niveauabhängige Schwierigkeiten bereitet. Da aktuell jeder fünfte Einwohner und jedes dritte Kind unter sechs Jahren in Deutschland aus einer Familie mit Migrationshintergrund stammt,<sup>97</sup> muss besonders für DaZ-Schüler an einer chancengleichen Eingebundenheit in das deutsche Bildungssystem gearbeitet werden, das allen Schülern die gleichen Bildungsziele ermöglichen sollte. Um einen integrativen Deutschunterricht angemessen für sprachheterogene Klassen zu modellieren, müssen Lehrer auf empirisch erwiesene Stolpersteine eingehen und schwachen sowie DaZ-Schülern ein begleitetes, selbstreguliertes Lernen eröffnen, das die Gleichstellung mit DaM-Schülern zum Ziel hat. Als förderliche Methode für eine im Sprachniveau heterogen geprägte Lerngruppe wird das Scaffolding herausgestellt, in welchem Lerner in ihrem Sprachbildungsprozess begleitend unterstützt werden, bis sie eigenständig die erkannten und geübten Regeln sowie Problemlösestrategien anwenden können. Speziell für die Förderung der Schreibkompetenz können den Schülern Formulierungs- und Schreibhilfen sowie ergänzende Worthilfen gegeben werden und auch noch in der Oberstufe ist das generative

---

<sup>97</sup> Vgl. Saßnick-Lotsch / Rebel: Lernen durch Lesen, S. 111.

Schreiben als implizites Lernen eine geeignete Methode im Sinne des unterstützenden sowie integrativen Lehrens und Lernens im Deutschunterricht.

Die ausgewiesenen Probleme einer aktuellen Unterqualifizierung von Lehrkräften für das Integrationsprinzip mit sprachlich schwachen sowie DaZ-Schülern im Regelunterricht, das knappe Angebot von Lehrmaterialien sowie evaluierten Diagnoseverfahren und die wenig expliziten Kernlehrpläne für diesen Förderbereich lassen darauf schließen, dass insbesondere die Sekundarstufe II in Hinblick auf einen bildungsgerechten, an sprachlicher Heterogenität ausgerichteten Deutschunterricht weiterer Forschung, Fortbildung und stofflicher sowie eventuell finanzieller Ausstattung bedarf. Die Untersuchung hat ergeben, dass eine integrative Förderung von schwachen Schülern sowie DaZ-Schülern im Deutschunterricht vor dem Hintergrund der tatsächlichen Schülerschaft notwendig ist und unter Beachtung der genannten didaktischen wie methodischen Überlegungen effizient sprachförderlich sein kann. RÖSCH warnt in diesem Zusammenhang jedoch vor einer Fokussierung auf das Sprachlernen oder die Förderung der Schreibkompetenz in an sprachlicher Heterogenität ausgerichtetem Deutschunterricht, da sonst das Fachlernen funktionalisiert und zu stark vereinfacht würde.<sup>98</sup> Die vorgestellte integrative Förderung von der Schreibkompetenz kann diese Gefahr durch an sprachlicher Heterogenität ausgerichtetem Deutschunterricht umgehen, indem sie DaM-, schwache sowie DaZ-Schüler möglichst individuell und differenziert fördert und Sprache sowohl zum Inhalt als auch zum chancengleichen Handlungsziel ausschreibt.

---

<sup>98</sup> Vgl. Rösch: Sprachförderkurs DaZ oder Lernbegleitung?, S. 459.

## 4 Literaturverzeichnis

- Auer, Michaela / Gruber, Gabriele / Mayringer, Heinz / Wimmer, Heinz: Salzburger Lesescreening, für die Klassen 5-8. Bern: Huber 2005.
- Bentele, Verena: Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin: deutsch Schattenübersetzungen 2011. [https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere\\_UNKonvention\\_KK.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile). [29.11.14. 17:15].
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. München: Wolters Kluwer 2005.
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. München: Wolters Kluwer 2004.
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. München: Wolters Kluwer 2005.
- Bildung in Deutschland 2014. 5. Bildungsbericht. Hg. v. d. Autorengruppe Bildungsberichterstattung. [http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb\\_2014.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf). [08.01.15. 11:30].
- Bildung und Innovation: Anschluss im Sprachlern-Express, Teil 2. Die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Sprachförderung. <http://www.bildungserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=401> - nw. [28.11.14. 17:00].
- Böttcher, Ingrid / Becker-Mrotzek, Michael: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor 2006.
- Budde, Monika: Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen. Kassel: University Press 2012.
- Bundesministeriums für Bildung und Forschung: Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bildungsreform, Bd. 14. Berlin: 2007.
- Cummins, Jim: Language, power and pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Caledon ea.: Multilingual Matters Ltd. 2000 (= Bilingual Education an Bilingualism; 23).
- Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Hg. v. Heidi Rösch u.a. Braunschweig: Schroedel 2007 (= Unterrichtspraxis Grundschule: Deutsch).
- Dirim, İnci: „Deutsch lernen auf der Grundlage der Erstsprache Türkisch“. In: Bartnitzky, Horst / Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache lernen*. Frankfurt: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. 2005. S. 53-57.
- Döll, Marion / Hägi, Sara / Aigner, Maximilian: Diagnosegestützte Sprachförderung in der Sekundarstufe: Profilanalyse und generatives Schreiben mit Slampoetry. *ÖdaF-Mitteilungen 2*, 2012. S.115-129.
- Düsing, Elke / Köller, Katharina: „Bestimmungsmomente und Prinzipien des Deutschunterrichts“. In: Goer, Charis / Köller, Katharina (Hrsg.): *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*. Paderborn: Fink 2014 (=UTB; 4171: Fachdidaktik Deutsch). S. 29-50.
- Feilke, Helmut: „Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln“. In: *Praxis Deutsch* (2012). H. 233. S. 4-13.
- Fix, Martin: Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh 2008.

- FörMig: „Durchgängige Sprachförderung – ein Orientierungsrahmen“. Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: *Sprachförderung / Deutsch als Zweitsprache*. Fachbrief Nr. 3 (2009). S. 3-7.
- Gesetz- und Verordnungsblatt 34 (2013) vom 15.11.2013. S. 613-622. [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_vbl\\_detail\\_text?anw\\_nr=6&vd\\_id=14080&vd\\_back=N618&sg=0&menu=1](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=14080&vd_back=N618&sg=0&menu=1). [29.11.14. 18:00].
- Gogolin, Ingrid: „Generatives Schreiben“. In: Sprachförderung in Köln. Mehrsprachig vom Kindergarten bis ins Berufsleben. *Gemeinschaftsinitiative Equal: Kompetenzzentrum Sprachförderung, Newsletter* Februar 2007. S. 11-13.
- Gogolin, Ingrid: „Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. Zur Einführung in das Buch ‚Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert‘“. In: Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke/ Michel, Ute/ Reich, Hans H. (Hrsg.): *Herausforderungen Bildungssprache? und wie man sie meistert*. Münster, New York: Waxmann 2013. S. 7-19.
- Gogolin, Ingrid / Lange, Imke: *Durchgängige Sprachbildung*. Münster u.a.: Waxmann 2010.
- Hägi, Sarah / Müller, Jürgen E. / Ziebell, Barbara: „Ressourcenorientiertes Korrigieren“. In: Sprachförderung in Köln. Mehrsprachig vom Kindergarten bis ins Berufsleben. *Gemeinschaftsinitiative Equal: Kompetenzzentrum Sprachförderung, Newsletter* Februar 2007. S. 15-18.
- Hanke, Petra: „Methoden des Rechtschreibunterrichts“. In: Bredel, Ursula / Günther, Hartmut / Klotz, Peter (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Bd. 2. Paderborn: Schöningh UTB 2006 (=UTB; 8236: Pädagogik, Sprachwissenschaft). S. 785-801.
- Hattie, John: *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Hg. v. Wolfgang Beywl /Klaus Zierer. Überarb. dt.-sprachige Ausg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014.
- Hayes, John R. / Flower, Linda S.: „Identifying the organization of writing processes“. In: Gregg, L. W. / Steinberg, E. R. (Hg.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale. New York: Erlbaum 1980. S. 3-30.
- Hinrichs, Beatrix: „Kreatives Schreiben – ein Weg zur Förderung der Schreibkompetenz von Schülern mit Deutsch als Zweitsprache im Deutschunterricht“. *Pro DaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern* (2011). [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/kreatives\\_schreiben.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/kreatives_schreiben.pdf). [23.01.15. 15:30].
- Hobusch, Anna / Lutz, Nevin / Wiest, Uwe: *Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik: Für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD) (1. bis 4. Klasse)*. Honeburg: Persen 1999. <http://mediathek.bildung.hessen.de/material/deutsch/diagnostik/sfd.pdf> [23.12.14. 10:30].
- von Humboldt, Wilhelm: *Werke in fünf Bänden. Schriften zur Sprachphilosophie*. Bd. 3. Hg. v. Andreas Flitner / Klaus Giel. 4., unveränderte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1972.
- Imhof, Margarete: *Psychologie für Lehramtsstudierende*. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer 2012.
- Information und Technik Nordrhein-Westfalen. Geschäftsbereich Statistik: *Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte*. [https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/NWHeft\\_derivate\\_00003845/Z259201253\\_A.pdf;jsessionid=118D7C85B96CB21C1ECD77EF4EB2CCFC](https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/NWHeft_derivate_00003845/Z259201253_A.pdf;jsessionid=118D7C85B96CB21C1ECD77EF4EB2CCFC). [28.11.14. 19:00].
- Jeuk, Stefan: *Sprachstandsfeststellung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Hinblick auf eine Aufnahme in eine Vorbereitungsklasse an der Grundschule*. Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg 2008. <http://www.ph->

- ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-spze-t-01/user\_files/Service/VwV\_DaZ\_Sprachstand\_2.pdf. [23.12.14. 11:00].
- Kernlehrpläne. Hrsg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: Ritterbach 2004.  
<http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/>. [28.11.14. 17:30].
- Kniffka, Gabriele: „Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln“. In: Michalak, Magdalen / Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2012. S. 208-225.
- Koch, P./Oesterreicher, W. „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte“. In: *Romanistisches Jahrbuch* (1985). H. 36. S. 15-43.
- Kuhs, Katharina: „Einflussfaktoren auf die schulische L2-Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache“. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache* (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, hrsg. von Winfried Ulrich. Bd. 9). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008. S. 395-408.
- Lengyel, Drorit / Heintze, Andreas / Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim / Scheinhardt-Stettner, Heidi: „Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung. Beobachtung schriftlicher Sprachhandlungen in der Sekundarstufe I“. In: Lengyel, Drorit / Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim / Döll, Marion (Hrsg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster: Waxmann 2009 (= FÖRMIG Edition; 5). S. 131-138.
- Lenhard, Wolfgang / Lenhard, Alexandra: ELFE-Trainingsprogramm. Göttingen u.a.: Hogrefe 2006.
- May, Peter: Diagnose orthographischer Kompetenz zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. Neustandardisierung 2001. 6., aktualisierte und erw. Auflage. Hamburg: Verlag für Pädagogische Medien 2002.
- Mayringer, Heinz / Wimmer, Heinz: Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 1-4. Bern: Huber 2003.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen: Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten. Düsseldorf: 2003. <http://www.gew.de/Binaries/Binary35452/NRW-Bildungsvereinbarung.pdf>. [30.11.2014. 15:35].
- Müller, Annette: „Schreiben in der Zweitsprache und Schreibförderung im Bereich der beruflichen Bildung“. In: Evi, Mesle (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Bildung: Fünf Studienbriefe zur Fortbildung von Lehrkräften*. Berlin: 2005 (=DaZ in der Beruflichen Bildung; Studienbrief 3). [http://www.good-practice.de/redaktionssystem/data/uploads/01NL0248\\_P\\_Schreiben%20in%20der%20Zweitsprache.pdf](http://www.good-practice.de/redaktionssystem/data/uploads/01NL0248_P_Schreiben%20in%20der%20Zweitsprache.pdf). [23.12.14. 11:15].
- Ossner, Jakob: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende. Paderborn: Schöningh 2006.
- Petersen, Inger: „Sprachbildung und Schreibförderung in der Sekundarstufe II.“ *Pro DaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern* (2014). [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/petersen\\_sprachbildung.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/petersen_sprachbildung.pdf). [11.01.2015. 18:20].
- Pisa-Studie: Die OECD in Zahlen und Fakten. 2011-2012. <http://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264125476-de/10/01/01/index.html;jsessionid=61bqkh3qss4am.delta?contentType=&itemId=/content/chapter/9789264125469-81-de&containerItemId=/content/book/9789264125476->

- de&accessItemIds=/content/book/9789264125476-de&mimeType=text/html.  
[23.12.2014. 10:30].
- Petermann, Franz: SET 5-10. Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren. Göttingen: Hogrefe 2008.
- Rebel, Karlheinz: Heterogenität als Chance nutzen lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2011.
- Rezat, Sara: „Fachspezifische Leistungsbewertung und -beurteilung“. In: Goer, Charis / Köller, Katharina (Hrsg.): *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*. Paderborn: Fink 2014 (=UTB; 4171: Fachdidaktik Deutsch). S. 97-112.
- Rösch, Heidi: Deutsch als Zweit und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag 2011.
- Rösch, Heidi: „Sprachförderkurs DaZ oder Lernbegleitung?“. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache* (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, hrsg. von Winfried Ulrich. Bd. 9). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008. S. 457-466.
- Saßnick-Lotsch, Wendelgard / Karlheinz Rebel: „Lernen durch Lesen unterstützt durch traditionelle Lernmedien – und Lernen mit Hilfe digitaler Medien“. In: Dietrich Karpa / Birgit Eickelmann / Silke Grafe (Hrsg.): *Digitale Medien und Schule. Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und Lehrerbildung*. Kassel: Prolog-Verlag 2013 (= Theorie und Praxis der Schulpädagogik 19). S. 110-128.
- Schader, Basil: Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Troisdorf: Bildungsvlag EINS 2004.
- Schiefele, Ulrich: „Lernmotivation und Interesse“. In: Schneider, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch der Psychologie. Pädagogische Psychologie*. Bd. 10. Göttingen: Hogrefe 2008. S. 38-49.
- Schulministerium für das Land Nordrhein-Westfalen: Auf dem Weg zu inklusiven Schule: Das Recht, anders zu sein.  
[http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Flyer\\_Auf\\_dem\\_Weg\\_zur\\_inkluisiven\\_Schule.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Flyer_Auf_dem_Weg_zur_inkluisiven_Schule.pdf). [07.01.15. 15:50]
- Schulministerium für das Land Nordrhein-Westfalen: Aufgaben und Ziele.  
<http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigatord-grundschule/deutsch/lehrplan-deutsch/aufgaben-ziele/>. [28.11.14. 16:00].
- Schulministerium für das Land Nordrhein-Westfalen: Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen, Stand 15.05.2014.  
<http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>. [28.11.14. 16:00].
- Seitz, Ingeborg: Heterogenität als Chance. Lehrerprofessionalität im Wandel. Hg. v. Gerd-Bodo Carlsburg. Frankfurt am Main: Peter Lang 2007 (= Erziehungskonzeptionen und Praxis: 68).
- von Suchodoletz, Waldemar: „Wie wirksam ist Sprachtherapie?“. In: *Kindheit und Entwicklung* 18 (2009). H. 4. S. 213-221.
- Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD). Hg. v. Anna Hobusch / Nevin Lutz / Uwe Wiest. Horneburg: Persen 1999.  
<http://mediathek.bildung.hessen.de/material/deutsch/diagnostik/sfd.pdf>. [28.11.14. 19:15].
- Verordnung über die sonderpädagogische Förderung. Hrsg. Schulministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 2014.  
[http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO\\_SF.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO_SF.pdf). [30.11.14. 13:40].

Weinert, F. E.: „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit.“ In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz 2001, S. 17-31.

Wendlandt, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter. 4., überarb. Aufl. Stuttgart: Thieme 2006.

## 5 Material: Unterstützende Varianten des Schreibens

**Echotexte** lassen in inhaltlich an das Sachthema angelegten Texten Leerstellen, die Schüler nur mit Wissen aus dem vorgegebenen Handlungsrahmen füllen können. Gleichzeitig lässt diese Textform ihnen Raum für eigene Fantasie.

**Paralleltexte** werden von den Schülern zu kurzen, einfach strukturierten Textvorlagen geschrieben. Es steht die Textstruktur im Lernvordergrund, sodass hiermit insbesondere Prosatexte geübt werden können.

**Lückentexte** vermitteln implizit Wort- und Formulierungszusammenhänge oder Satzstrukturen. Durch Lücken nach denen der konkrete Lerninhalt (z.B. Präpositionen) steht, wie eine Lücke vor „.....auf dem Tisch.“ oder „.....aus dem Haus“, können Chunks (Wortgruppen mit syntaktischem und inhaltlichem Zusammenhang) des Deutschen erlernt werden. Tatsächliche Informationslücken wecken Neugierde und fördern den aktiven Konstruktionsprozess des Lernenden.

**Schnipseltexte** fördern den Erwerb und die Übung von grammatischen Textstrukturen, wie Syntaxgefüge oder Nomen-Pronomen-Bezüge. Schüler ordnen Textschnipsel zu einem grammatisch korrekten und kohärenten Volltext. Hier können auch (binnendifferenzierend) bereits bekannte Texte verwendet werden.

**Kettentexte** entwickeln sich kreativ während dem Schreibprozess und können zudem in Kleingruppen oder mündlich entstehen. Häufig unter Angabe eines Anfangs, schreiben/sagen Schüler inhaltlich stimmig den weiteren Verlauf einer Geschichte. Einziges formales Kriterium ist, dass ein festgelegtes Satzglied (z.B. vorhergehendes Nomen/Adjektiv/Verb/Pronomen) im Anschlussatz wiederholt vorkommen muss. Zusätzlich zur Strukturkenntnis des Deutschen wird hier das assoziative Denken gefördert.

(In Anlehnung an Rösch: Deutsch als Zweitsprache, S. 127-128.)

**Blockdiagramme** sind Darstellungen zur Verdeutlichung von einzelnen Satzgliedern, um Schülern die Syntaxbildung zu erleichtern und zum Beispiel Kausalitäten oder grammatische

Bedingtheiten zu verdeutlichen. Es isoliert optisch einzelne Satzglieder und dient somit als vorbildliches Satzmuster sowie der Einprägung von Satzstrukturen.

**Skelettexte** werden von Schüler aus stichwortartigen Darstellungen fachlicher Zusammenhänge erstellt. Satzbildung und Textkohärenz eigenständig aufbauen sowie Fachinhalte angemessen wiederzugeben stehen im Vordergrund. Hier können Sprachlerner für den Bereich der Schreibkompetenz eventuell eigene Produktionsprozesse von Texten anhand von skelettierten Schreibstrategien ausformulieren oder Leseverständnisprozesse wie die Methode des Textknackers in eigenen Worten wiedergeben. Im Deutschunterricht können auch literarische oder prosodische Skelettexte angeboten werden, bei welchen die Schüler nach einem anfangs vorgegebenen, stark regelmäßigem Muster den Text weiter schreiben. (Methode: Generatives Schreiben).

**Wortgeländer** werden den Schüler besonders bei prozeduralen Inhalten von Texten (Versuchsaufbau, Produktionsweg) als Grundgerüst zur Verfügung gestellt. Es greift Wortelemente und Begriffsbeziehungen des zu bearbeitenden Textes auf und bietet eine Unterstützung für eigene Formulierungen. **Wortlisten** verfolgen eine ähnliche Unterstützung, sollen jedoch zusätzlich explizit die normkorrekte Schreibung schwieriger Worte aufzeigen und können zudem auch von den Schülern selber erstellt werden sowie zusätzliche Sprachen mit einbeziehen.

(In Anlehnung an Müller: Schreiben in der Zweitsprache und Schreibförderung im Bereich der beruflichen Bildung, S. 17-21.)

**5-Miuten-Schreiben** bedeutet, dass Schüler über mehrere Wochen oder einen anderweitig vereinbarten Zeitraum jeweils fünf Minuten zu Beginn des Deutschunterrichts in ein gesondertes Heft frei nach individuellen Ideen oder auch nach festgelegten Themen einzelne Worte, Sätze oder auch Fragen aufschreiben können.

(In Anlehnung an Hinrichs: Kreatives Schreiben, S. 5.)