

Björn Rothstein, Christina Guedes Correia



# DEUTSCH CHECKER









# Deutsch-Checker

Von

Björn Rothstein und Christina Guedes Correia

mit Zeichnungen von Bernd Lehmann

auch Open Access verfügbar unter  
<https://www.doi.org/10.13154/rub.142.119>



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

**Cover:** Bernd Lehmann

Das Werk und seine Teile sind in der Printversion (ISBN 978-3-8340-2044-4) urheberrechtlich geschützt, jedoch in der vorliegenden Form unter der Creative Commons Lizenz CC BY.NC-SA „Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ veröffentlicht.



Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-2044-4

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13,

D-73666 Baltmannsweiler

[www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

## Vorwort

Mit dem Projekt Deutsch-Checker hoffen wir einen Beitrag zur sprachlichen und auch allgemein schulischen Förderung zu leisten, indem wir auf die Ressourcen der Schulen selbst, auf deren leistungsstärkere Schüler (wir verwenden zur Kennzeichnung aller Geschlechter das generische Maskulinum) und auf unsere Studierenden zurückgreifen, sie zusammenbringen und miteinander arbeiten lassen.

Die Idee, Deutsch-Checker in Herne zu beginnen und gewissermaßen ein *Herner Modell* zu entwerfen, entstand im Jahr 2014 bei einem Treffen zwischen Björn Rothstein und Radojka Mühlenkamp, der Leiterin des kommunalen Integrationszentrums Herne. Die gemeinsame Vorstellung einer durch Praxisphasen ergänzten Lehramtsbildung zum Wohle der Region, des Ruhrgebiets, führte dazu, dass Deutsch-Checker an Herner Schulen nicht nur beginnen, sondern sogar von unterschiedlichen Geldgebern gefördert werden konnte.

Wir haben vielen Institutionen und Personen zu danken. Wir danken dem Kommunalen Integrationszentrum Herne, der Stadtparkasse Herne und der Gemeinschaft zur Förderung der Integrationsarbeit Herne e.V. für die freundliche finanzielle Unterstützung. Aus den Fördermitteln konnte Christina Guedes Correia als wissenschaftliche Mitarbeiterin mit einer halben Stelle beschäftigt werden, außerdem die studentischen Hilfskräfte Penelope Okoutsidou, Joana Koczy und Kim Welzel, denen wir für ihre zuverlässige Mitarbeit danken. Dank einer weiteren Förderung durch die RAG-Stiftung konnten wir zusätzliche Erklärvideos drehen. Bei der Mont-Cenis-Gesamtschule Herne, dem Haranni-Gymnasium Herne, dem Gymnasium Wanne, dem Gymnasium Eickel und dem Otto-Hahn-Gymnasium Herne bedanken wir uns herzlich für die gute Kooperation.

Namentlich möchten wir uns bei Radojka Mühlenkamp, Michael Barszap und Claudia Heinrich vom Kommunalen Integrationszentrum Herne sowie der Herner Stadträtin Gudrun Thierhoff bedanken, ebenso bei allen beteiligten Schulleitungen sowie den Lehrern. Ingrid Furchner danken wir für die sprachliche Korrektur dieses Bandes und Bernd Lehmann für die erfreuliche Zusammenarbeit bei den Illustrationen.

Insbesondere möchten wir unseren stets engagierten Studierenden und den jüngeren Schülern für ihre unermüdliche Mitarbeit danken und ganz besonders den *Deutsch-Checkern*, d.h. unseren älteren Schülern, die Stunde um Stunde unser Förderprogramm angewandt und sich weit über das Erwartbare hinaus engagiert haben. Ohne sie wäre dieses Projekt nicht umsetzbar gewesen. Ihnen ist daher dieses Buch gewidmet.

Bochum, im Februar 2020

Björn Rothstein

Christina Guedes Correia

## Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung: wissenschaftliche Fundierung	1
2.	<i>Projekt-Checker</i>	15
2.1	<i>Projekt-Checker für Deutsch-Trainer</i>	15
2.2	<i>Projekt-Checker für Deutsch-Checker</i>	21
2.3	<i>Projekt-Checker für Deutsch-Lerner</i>	23
3.	<i>Organisations-Checker</i>	24
4.	<i>Kommunikations-Checker</i>	47
4.1	<i>Kommunikations-Checker für Deutsch-Trainer</i>	47
4.2	<i>Kommunikations-Checker-Training</i>	51
4.3	<i>Kommunikations-Checker für Deutsch-Checker</i>	61
5.	<i>Rollen-Checker</i>	63
5.1	<i>Rollen-Checker für Deutsch-Trainer</i>	63
5.2	<i>Rollen-Checker-Training</i>	66
5.3	<i>Rollen-Checker für Deutsch-Checker</i>	73
6.	<i>Lern-Checker</i>	75
6.1	<i>Lern-Checker für Deutsch-Trainer</i>	75
6.2	<i>Lern-Checker-Training</i>	77
6.3	<i>Lern-Checker für Deutsch-Checker</i>	81
7.	<i>Wort-Checker</i>	82
7.1	<i>Wort-Checker für Deutsch-Trainer</i>	82
7.2	<i>Wort-Checker-Training</i>	85
7.3	<i>Wort-Checker für Deutsch-Checker</i>	96
7.4	<i>Wort-Checker-Strategiekarten</i>	99
7.5	<i>Wort-Checker-Übungen</i>	103
8.	<i>Lese-Checker</i>	108
8.1	<i>Lese-Checker für Deutsch-Trainer</i>	108
8.2	<i>Lese-Checker-Training</i>	111
8.3	<i>Lese-Checker für Deutsch-Checker</i>	131
8.4	<i>Lese-Checker-Strategiekarten</i>	133
8.5	<i>Lese-Checker-Übungen</i>	136
9.	Literatur	145

Kopiervorlagen/ Erklärvideos <https://www.doi.org/10.13154/rub.142.119>

## 1. Einführung

### **Sprachen lernen vs. Sprachen erwerben**

Von Spracherwerb spricht man, wenn eine Sprache in natürlichen, ungesteuerten, d.h. nicht-unterrichtlichen bzw. unbewussten Kontexten erworben wird. Sprachenlernen findet bewusst statt, in gesteuerten, in der Regel unterrichtlich herbeigeführten Kontexten (Kauschke 2012).

Der Erwerb bzw. das Erlernen einer Sprache braucht Zeit. Beim Erstspracherwerb dauert es in der Regel mehrere Jahre, bis ein Kind die Sprache seiner Umgebung erworben hat. Beim Fremdsprachenlernen können die Lernprozesse zum Teil beschleunigt werden, denn hier kann mit anderen kognitiven Ressourcen der Lernenden gearbeitet werden als beim Erstspracherwerb. Kleinkinder müssen nämlich neben den sprachlichen Komponenten auch soziale und kognitive Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben, z.B. Raumkonzepte, über die ältere Lernende in der Regel bereits verfügen. Aber auch das Lernen einer Sprache ist eine zeitaufwändige Angelegenheit (Kauschke 2012).

Zeit ist die eine Komponente des Spracherwerbs bzw. des Sprachenlernens. Die andere sind Kommunikationspartner: Sprachen erwirbt man stets im Austausch mit anderen, indem man mit der Umgebung kommuniziert (Klann-Delius 2016). Sprachenlernen kann auch autodidaktisch erfolgen, d.h. ohne Hilfe durch andere. Dies ist bei jüngeren Schülern jedoch eher die Ausnahme. Gewöhnlich erlernen sie Sprachen durch unterrichtliche Arrangements, zum Teil in Kombination mit natürlichen Erwerbskontexten (z.B. Aufenthalt im Land der Zielsprache). Dies gilt auch für den sprachlichen Förderunterricht, der je nach Konzept eine Kombination von Spracherwerb und Sprachenlernen sein kann.



Sprachenlernen erfordert Zeit und Kommunikationspartner. Das gilt auch für Sprachförderung.

Die Tatsache, dass Sprachenlernen einen bzw. mehrere Kommunikationspartner erfordert, macht bereits deutlich, dass es einen rezeptiven und einen produktiven Aspekt beinhaltet. Rezeptiv ist das Sprachenlernen, weil es aus Hören und Lesen besteht; produktiv, weil es Sprechen und Schreiben umfasst. Unterrichtliche Teilhabe setzt zunächst einmal rezeptive Kompetenzen voraus: Die Schüler müssen das unterrichtliche Geschehen verstehen und ihm folgen können. Daher setzt das Deutsch-Checker-Projekt, um das es im Folgenden geht, zunächst bei den rezeptiven Fähigkeiten und Fertigkeiten an, in der Hoffnung, dass ihre Schulung auch die produktiven Aspekte des Sprachenlernens fördert.







Das Deutsch-Checker-Projekt fokussiert v.a. die rezeptiven Aspekte des Sprachenlernens.

### ***Sprachförderkonzepte im deutschsprachigen Raum***

In den vergangenen Jahren wurden zahlreiche Konzepte für die Sprachförderung des Deutschen entwickelt, wobei nur für wenige ihre Wirksamkeit empirisch belegt wurde. Die verschiedenen Sprachförderkonzepte lassen sich u.a. einteilen nach ihrer Zielgruppe, ihrem bildungsinstitutionellen „Veranstaltungsort“, ihren Lehrenden, ihren Inhalten, den eingesetzten Methoden und ihrer Wirksamkeit. Eine Übersicht zu aktuellen Sprachförderkonzepten in den einzelnen Bundesländern findet sich z.B. auf dem Bildungsserver ([bildungsserver.de](http://bildungsserver.de)).

Sprachförderkonzepte werden beispielsweise nach dem Alter der Teilnehmenden und nach der Art des Deutscherwerbs unterschieden. Dabei lassen sich Konzepte ausmachen, die eher den frühkindlichen, den kindlichen, den Grundschul- und den weiterführenden Schulbereich sowie das Erwachsenenalter fokussieren. Prinzipiell scheint sich herauszukristallisieren, dass die sprachliche Förderung des Deutschen so früh wie möglich ansetzen sollte. Eine andere Einteilung, die gelegentlich auch mit der altersbedingten Unterscheidung der Zielgruppen kombiniert wird, betrifft die Art des Erwerbs bzw. Erlernens des Deutschen, also die Frage, ob es als erste Sprache erworben oder zeitversetzt zu einer anderen Sprache später erlernt wird. Die Berücksichtigung von Alter und Erwerbsart fällt letztlich in den Bereich der Lernerorientierung, d.h. der Entwicklung didaktischer Konzepte, die an den Bedürfnissen der Lerner ansetzen.

Insgesamt fällt auf, dass die vorliegenden Sprachförderkonzepte alle in den Bereich der Schwächerenförderung fallen, d.h. sie fokussieren vorwiegend Schüler mit sprachlichem Förderbedarf. Eine Stärkerenförderung in dem Sinne, die Kompetenzen besonders leistungsstarker Schüler auszubauen, wird in der Regel nicht versucht. Wir kommen darauf weiter unten zurück.

Sprachförderkonzepte lassen sich auch nach den Lernorten unterscheiden. Gemeint sind die konkreten Orte, an denen die Sprachförderung stattfindet. Da es sich um institutionalisierte Lernorte handelt, wählen wir dafür den Begriff Veranstaltungsort. Mögliche Veranstaltungsorte sind der Regelunterricht aller Fächer (z.B. in Form von sprachintensiven/ sprachsensitiven Didaktiken, die im Fachunterricht auch Aspekte der deutschen Sprache vermitteln), der zusätzliche Förderunterricht, der außerhalb des Regelunterrichts stattfindet (anstelle des Regelunterrichts bzw. zu diesem zeitlich versetzt), spezielle Ferienangebote in Form von Sommerschulen und/oder Angebote privater, öffentlicher wie kommerzieller Träger. Die Veranstaltungsorte lassen sich wiederum untergliedern in bestimmte

Schulformen, z.B. angebunden an die Grundschule, die Hauptschule etc. Hier fällt insgesamt auf, dass es relativ wenig Konzepte für Gymnasien gibt.

Bei den für Sprachförderung eingesetzten Personenkreisen ist das Spektrum weit: Es finden sich Formate mit professionell ausgebildeten Dozenten, mit in der Ausbildung befindlichen Studierenden und mit an Sprache Interessierten. Ehrenamtliche Tätigkeit ist sehr zu begrüßen. Zugleich ist wünschenswert, dass die teilnehmenden Lehrenden über umfassende Kompetenzen in der Sprachförderung verfügen.

Inhaltlich lassen sich Sprachförderkonzepte zum Deutschen nach ihren linguistischen Bezugsgrößen (Laut (Aussprache), Wort, Satz, Text) und den damit verbundenen Lernbereichen (*Recht-)Schreiben, Sprechen, Hören, Lesen* unterscheiden. Methodologisch lassen sie sich nach den Lernkonzepten einteilen, auf die sie fokussieren, z.B. Lesestrategien.

Sprachförderkonzepte zum Deutschen lassen sich auch danach unterscheiden, ob ihre Wirksamkeit belegbar ist. In den vergangenen Jahren sind zahlreiche Konzepte entstanden und die Kosten ihrer Umsetzung sind häufig beträchtlich. Es ist notwendig zu überprüfen, ob die durchgeführten Maßnahmen tatsächlich die Kompetenz im Deutschen verbessert haben. Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) getragene Initiative *Bildung durch Sprache und Schrift* (BISS) hat dazu beispielsweise eine eigene Förderlinie entwickelt, die gegenwärtig die unterschiedlichen BISS-Projekte evaluiert.

So divergent die einzelnen Sprachförderprogramme sind, sie haben auch viele Gemeinsamkeiten: Letztlich erweisen sich über die einzelnen Gruppen hinweg eine gute Passung zur Zielgruppe, ein fester Veranstaltungsort, eine klare inhaltliche Fokussierung, die Beteiligung ausgebildeter Lehrkräfte und die Lernerorientierung als wichtige Konstanten der Sprachförderung.



Die Konzeption eines Sprachförderprojekts sollte Zielgruppe, Veranstaltungsorte, Lehrende, Inhalte und Methoden im Blick behalten.

Dabei sollten Sprachförderkonzepte der Tatsache Rechnung tragen, dass Sprachenlernen Zeit und feste Ansprechpartner erfordert. Im nächsten Abschnitt stellen wir dazu ein eigenes Konzept vor.

### **Kurzbeschreibung des Deutsch-Checker-Projekts**

Deutsch-Checker unterstützt zusätzlich zu anderen Sprachfördermaßnahmen die sprachliche Förderung von Schülern (*Deutsch-Lerner*) durch Angebote in den Bereichen Wortschatz- und Leseförderung. Fachlich und pädagogisch/didaktisch speziell ausgebildete Lehramtsstudierende (*Deutsch-Trainer*) bilden fortgeschrittene Schüler als *Deutsch-Checker*

aus, betreuen diese wöchentlich und evaluieren ihre Tätigkeit. Die *Deutsch-Checker* und die *Deutsch-Trainer* erstellen gemeinsam ein individuelles Förderprofil für jeden einzelnen *Deutsch-Lerner*. Die *Deutsch-Checker* betreuen die *Deutsch-Lerner* individuell in Form von einmal wöchentlich stattfindenden Fördermaßnahmen im Bereich der deutschen Sprache. Alle Treffen finden stets in den Schulgebäuden statt und werden in Portfolios dokumentiert. Das Projekt wird wissenschaftlich begleitet, *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker* sind ständig in Kontakt mit Wissenschaftlern und Lehrkräften. Das Projekt gibt damit in erster Linie sprachlich auffälligen Schülern die Möglichkeit, individuell sprachlich betreut und unterstützt zu werden. Da es v.a. die rezeptiven Fähigkeiten und Fertigkeiten der *Deutsch-Lerner* fokussiert, ersetzt es andere Sprachförderkonzepte nicht, sondern ergänzt diese.

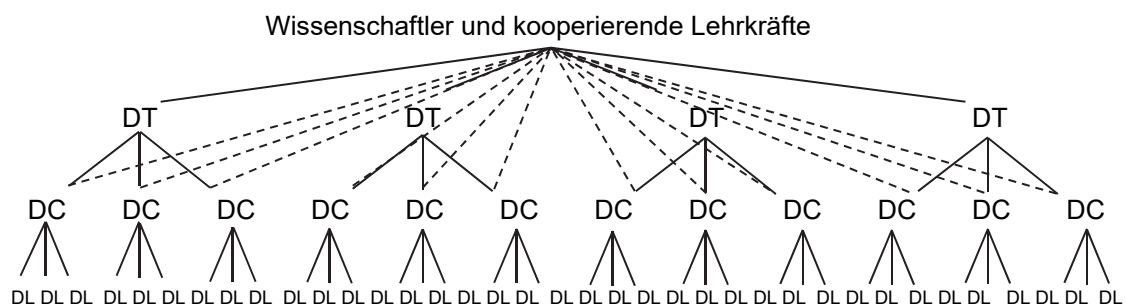


Abb. 1: Personelle Struktur des Deutsch-Checker-Projekts

Durch die Beteiligung älterer Schüler sowie Studierender fokussiert das Deutsch-Checker-Projekt als Veranstaltungsort Gymnasien bzw. Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe.



Das Deutsch-Checker-Projekt ist ein Sprachförderkonzept, das Gymnasien bzw. Gesamtschulen fokussiert und das andere Sprachfördermaßnahmen ggf. unterstützt, aber keinesfalls ersetzt. Lehramtsstudierende (*Deutsch-Trainer*) betreuen fortgeschrittene Schüler (*Deutsch-Checker*), die wiederum jüngere Schüler der gleichen Schule (*Deutsch-Lerner*) sprachlich fördern.

### **Gründe für die Notwendigkeit eines weiteren Sprachförderkonzepts**

Die Frage, warum es eines weiteren Konzepts bedarf, ist durchaus berechtigt. Sie lässt sich hoffentlich durch die folgenden fünf Gründe beantworten.

Erstens versteht sich das Deutsch-Checker-Projekt nicht als vollumfängliches Konzept der Sprachförderung, sondern als eines, das andere sprachfördernde Maßnahmen ergänzt.

Zweitens zielt das Projekt Deutsch-Checker vor allem auf Gymnasien und Gesamtschulen mit Sekundarstufe II ab. Zunächst würde man es vielleicht nicht für möglich halten, dass sprachliche Förderung im Deutschen auch

in Gymnasien notwendig ist, da doch diese Schulform den besonders leistungsstarken Kindern vorbehalten ist. Die in manchen Bundesländern nicht bindende Grundschulempfehlung, die Eltern die Möglichkeit bietet, den Typ der weiterführenden Schule selbst zu bestimmen, sowie die Einwanderung nach Deutschland sind nur zwei Gründe, die sprachliche Förderung auch an Gymnasien notwendig machen. Insgesamt besteht in diesem Bereich ein Handlungsbedarf, der noch nicht ausreichend berücksichtigt wurde.

Drittens liegt mit Deutsch-Checker ein Projektformat vor, das Stärkeren- und Schwächerenförderung kombiniert. Die Ausbildung von Schülern der Sekundarstufe II zu *Deutsch-Checkern* ist ein Moment der Stärkerenförderung: Besonders leistungsstarke Schüler erhalten hier die Möglichkeit, sich zusätzlich zu ihren übrigen schulischen Aufgabenbereichen im Bereich Sprachförderung zu qualifizieren. Ihr Engagement wird im Zeugnis vermerkt; zudem erhalten sie von der Projektleitung ein aussagekräftiges Zertifikat. Der sprachfördernde Aspekt des Projekts mündet in den Aspekt der Schwächerenförderung: Schüler mit sprachlichem Förderbedarf erhalten in den Bereichen *Wortschatz* und *Lesen* eine passgenaue Unterstützung.

Viertens ermöglicht das Konzept Deutsch-Checker Formen der Sprachförderung mit festen Ansprechpartnern in Form von älteren Schülern.

Fünftens soll Deutsch-Checker zur Professionalisierung der universitären Lehrerbildung durch reflektierte Praxisphasen beitragen: Bereits seit längerem wird ein stärkerer Praxisbezug der universitären Lehrerbildung gefordert (Gröschner et al. 2015). Ein Vorteil des Projekts Deutsch-Checker ist, dass Lehramtsstudierende in einem relativ geschützten und überschaubaren Raum mit einer kleinen Zahl von Schülern zusammenarbeiten und durch die kontinuierliche Supervision zwischen Theorie und Praxis individuell für ihre spätere Tätigkeit als Lehrkraft gefördert werden können.

### ***Komponenten des Deutsch-Checker-Projekts***

Die Ausgestaltung des Deutsch-Checker-Projekts ist Resultat des Zusammendenkens der folgenden Punkte, die in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken gegenwärtig stark diskutiert werden.

Erstens ist insbesondere in den letzten Jahren die Professionalisierung der Lehrerbildung und des Lehrerberufs in den Fokus der Bildungsforschung gerückt. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat hierzu ein eigenes Programm entwickelt, die Qualitäts-offensive Lehrerbildung, die auf eine verbesserte Lehrerbildung an Hochschulen und Universitäten abzielt (<https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/>, letzter Zugriff am 20.8.2018). Als eines der Merkmale einer professionellen Lehrerausbildung wird schon lange eine enge Ver-



zahnung von Theorie und Praxis, d.h. von universitärem und schulpraktischem Ausbildungsanteil gefordert (Gröschner et al. 2015). So wurden z.B. obligatorische Praxisphasen in Form von Praxissemestern und Schulpraktika in die Lehrerbildung implementiert. Entscheidend für das Gelingen dieser Verzahnung ist u.a. eine engmaschige und qualitativ hochwertige Betreuung der Studierenden, die es ihnen ermöglicht, in Theoriephasen Erlerntes auf die Praxis zu beziehen und zu reflektieren. Im Bereich der Sprachförderung gibt es eine lange Tradition des Zusammenbringens von Theorie und Praxis: In den 2000er Jahren wurde der Mercator-Förderunterricht entwickelt, seit 2004 wird er angeboten und von der Stiftung Mercator finanziert. Dieser Förderunterricht vereinigt Elemente studentischer Mentorentätigkeit mit Sprachförderung und kombiniert über die Ausbildung der Studierenden theoretische mit praktischen Elementen. Auch das Deutsch-Checker-Projekt will einen Beitrag zur Professionalisierung der Lehrerbildung leisten.



Das Deutsch-Checker-Projekt ist ein Beitrag zur Professionalisierung der Lehrerbildung, indem es Studierenden Praxisphasen mit engmaschiger Betreuung und Supervision ermöglicht.

Zweitens bringt das Deutsch-Checker-Projekt – anders als der Mercator-Förderunterricht – nicht Studierende und geförderte Schüler direkt zusammen, sondern bezieht ältere Schüler (*Deutsch-Checker*) ein, die für die zu fördernden *Deutsch-Lerner* als Ansprechpartner und Mentoren/Tutoren zur Verfügung stehen. Grundlegend für diese Entscheidung waren folgende Überlegungen: Im Einklang mit Ergebnissen bildungswissenschaftlicher und sozialpädagogischer Forschung wird angenommen, dass ältere Schüler der gleichen Schule eine besondere Vorbild-, Identifikations- und Orientierungsfunktion haben: Sie sind lebende Beispiele dafür, dass der Besuch der gemeinsamen Schule erfolgreich sein kann; sie kennen die schulische Infrastruktur, die schulischen Rahmenbedingungen und die Lehrkräfte und haben aufgrund ihrer langjährigen Erfahrungen vor Ort eine Art „Insiderwissen“, das sie mit den jüngeren Schülern teilen können. Dieses Erfahrungswissen macht sie zu wertvollen Ansprechpartnern bezüglich schulischer Fragen, sie können sich in einem sanktions- und benotungsfreien Raum den Fragen der jüngeren Schüler stellen. Schulischen Lehrkräften oder außenstehenden Erwachsenen ist diese Funktion aufgrund des unterschiedlichen Status verwehrt.

Wenn *Deutsch-Checker* und *Deutsch-Lerner* die gleiche Schule besuchen, so hat ihre Zusammenarbeit ggf. auch einen positiven Einfluss auf das klassen- und stufenübergreifende Schulklima. Denn dadurch stehen unterschiedliche Klassenstufen in regelmäßigem Austausch miteinander, so wird eine Verständigung zwischen den Statusgruppen „Unterstufe“ und „Oberstufe“ möglich.

Nicht zuletzt hat es auch einen multiplikatorischen Effekt, wenn anstelle von Studierenden ältere Schüler als Mentoren fungieren, denn so kann das Projekt mehr Personen erreichen.



DEUTSCH  
CHECKER

Das Deutsch-Checker-Projekt nutzt von den Schülern selbst getragene Lehr-Lern-Arrangements.

Folgt man drittens konstruktivistischen und postkonstruktivistischen Lerntheorien, so gilt es Lehr-Lern-Arrangements bereitzustellen, die passgenau auf individuelle Lernbedürfnisse zugeschnitten sind, also differenzierend auf die Lernenden eingehen und diese bestmöglich fördern und fordern. In der Regel handelt es sich bei Sprachförderkonzepten um Ansätze, die der Schwächerenförderung verpflichtet sind, indem sie versuchen, entsprechende Lernprobleme aufseiten der Schüler zu beheben. Verknüpft man nun Schwächerenförderung mit Aspekten des von Schülern getragenen Lehrens und Lernens, so resultiert aus dem Einsatz besonders qualifizierter Schüler als Tutoren/Mentoren ein Moment der Stärkerenförderung, wie es typisch ist für Peer-Education-Ansätze der Sozialpädagogik (z.B. Kästner 2003). Unter Peer-Education versteht man den gezielten Einsatz speziell ausgebildeter Personen, in der Regel Jugendlicher, die eine bestimmte, weitgehend gleichaltrige Gruppe (Peers) zu bestimmten Themen informieren. Durch bildungswissenschaftliche Studien, aber auch durch fachdidaktische Überlegungen wie *Lernen durch Lehren* (Martin 1994) ist schon länger bekannt, dass von Schülern getragenes Lehren und Lernen nicht nur die Lernergebnisse verbessert, sondern auch soziale Aspekte positiv beeinflusst und die Persönlichkeitsentwicklung unterstützt.



DEUTSCH  
CHECKER

Das Deutsch-Checker-Projekt kombiniert Stärkeren- und Schwächerenförderung.

Auf diesen wichtigen Aspekt gehen wir im Weiteren nicht mehr ein, da wir aus pädagogischen Gründen die Elemente der Stärkeren- bzw. Schwächerenförderung gegenüber den Teilnehmern nicht betonen, z.B. in Kopiervorlagen oder anderen Dokumenten.

Viertens betonen bildungswissenschaftliche Studien der vergangenen dreißig Jahre die hohe Relevanz von Diversität, Individualität und Autonomie lernender Menschen für den Erfolg ihrer Lernanstrengungen und -prozesse. Diese Aspekte begünstigen in hohem Maße Formen des selbstregulierten Lernens (Artelt 2000). Selbstreguliertes, d.h. selbstständiges Lernen ist eine spezielle Lernform, bei der der Lernende selbst „die wesentlichen Entscheidungen darüber trifft, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt“ (Weinert 1982: 102). Allerdings erfordert

selbstreguliertes Lernen, „dass der Lernende über gut organisierte Wissensbestände verfügt und bereit und fähig ist, sein Lernen eigenständig und eigenverantwortlich zu planen, zu organisieren, umzusetzen, zu kontrollieren und zu bewerten“ (Straka 2009: 1). Ansatzübergreifend besteht in bildungswissenschaftlichen Studien Einvernehmen darüber, dass Lernstrategien, die als mentale Repräsentation abrufbar gespeichert sind, stets dem Erreichen eines (Lern-)Zieles dienen müssen (Martin/Nicholaisen 2015: 11). Strategiebasiertes Lernen ist eine Sonderform des selbstregulierten Lernens. Es definiert „die Fähigkeit und Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern, die eigene Lernarbeit selbstständig vorzubereiten, geeignete Lernstrategien zu aktivieren, die Arbeit zu kontrollieren und zu bewerten“ (Meyer 2007: 1). Lernstrategien sind dauerhaft nur durch Anwendung erlernbar (Hartmann 2006: 61).

Allerdings ist auf Gefahren einer Überbetonung des selbstregulierten Lernens hinzuweisen: Es ist davon auszugehen, dass in der Phase des Erwerbs der Lernstrategien deren Ausführung zunächst eine so hohe mentale Energie erfordert, dass anfangs noch keine positiven Effekte auf die Leistung im spezifischen Lerngebiet zu erwarten sind (Artelt 2000: 59f). Erst mit der Automatisierung der Strategien ist mit langfristig besseren Lernleistungen zu rechnen, während zu Beginn negative Lerneffekte auftreten können.

Diese Gefahr des selbstregulierten und des strategiebasierten Lernens lässt sich durch die Bereitstellung von Strategiekarten reduzieren, denn diese bieten Möglichkeiten der orientierenden Anleitung (Meyer 2007: 151): „Strategiekarten beinhalten die verschiedenen Schritte vom Beginn bis zur Lösung einer Aufgabe, an denen sich der Schüler orientieren kann. So erhält er eine mögliche Vorgehensweise, die ihn eine geordnete Struktur lernen lässt.“ Durch den Einsatz von Strategiekarten müssen Lernende ihre kognitiven Ressourcen nicht darauf verwenden, zunächst an die verschiedenen Strategien zu denken, sondern haben diese stets in Form einer Karte vor sich, so dass sie ihre volle Aufmerksamkeit dem eigentlichen Lernziel widmen können. Die Funktion der Strategiekarten ist folglich, die Internalisierung der Strategien zu unterstützen und in hohem Maße auch anzuleiten.

Im Kontext der Sprachförderung sind Anleitungen zum selbstregulierten Lernen besonders zu begrüßen, vor allem in den sprachlichen Bereichen, die einer ständigen Erweiterung bedürfen. Dazu zählt der Wortschatz, dessen Erwerb bzw. Erlernen aufgrund der letztlich „unendlichen“ Zahl von Wörtern in einer Sprache ein lebenslanger Prozess ist und der eine Voraussetzung für das Lesen und Verstehen von Texten ist.



Das Deutsch-Checker-Projekt ermöglicht selbstreguliertes und strategiebasiertes Lernen durch Anwendung von Lernstrategie(karte)n.