



Dorothee Gaile, Carl Kaiser,
Anne Müller-Platt, Monika Schmidt-Dietrich,
Martin Schroeder

Mit PeP in die Oberstufe – (Text-)Welten erschließen



**Lese- und Schreibtraining
für die Oberstufe**



Mit PeP in die Oberstufe – (Text-)Welten erschließen

Lese- und Schreibtraining für die Oberstufe

Von

Dorothee Gaile, Carl Kaiser,
Anne Müller-Platt, Monika Schmidt-Dietrich,
Martin Schroeder



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlagbilder: Martin Schroeder

Wichtige Hinweise:

Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurden die Namen aller genannten Schüler*innen geändert.

Für Änderungen der zitierten Internetquellen nach dem Datum des genannten Abrufs übernehmen wir keine Verantwortung.

Die Arbeitsblätter stehen ab April 2020 als Word-Dateien auf der Homepage des Schneider-Verlags zum Download zur Verfügung.

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: 978-3-8340-2035-2

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13,
D-73666 Baltmannsweiler
www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

Autorinnen und Autoren



Dorothee Gaile ist Lehrerfortbildnerin mit Schwerpunkt internationale Literacy-Konzepte, Lehr- und Fachbuchautorin mit umfassender eigener Unterrichtserfahrung in Neuen Sprachen an Gymnasium und Fachhochschule, Mitarbeiterin am Lehrerfortbildungsprojekt for.mat der KMK, wiss. Mitarbeiterin bei der Konzeption / Evaluation europäischer Lehrerbildungs-Projekte der Universität Köln (Lehrstuhl Prof. Garbe) zu sprachsensiblen Fachunterricht in den Sekundarstufen, wissenschaftliche Begleitung des PeP-Programms.



Carl Kaiser ist Lehrer für Deutsch und Spanisch an der Ernst-Reuter-Schule 1, einem Oberstufengymnasium in Frankfurt. Er ist Fachbereichsleiter für Sprachen und künstlerische Fächer und hat das PeP-Projekt mit ins Leben gerufen. Zusammen mit Anne Müller-Platt und Martin Schroeder bildet er die Koordinationsgruppe zur Weiterentwicklung des PeP-Unterrichts. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Entwicklung der Schreibkompetenz sowie das Lesen und Schreiben im medialen Kontext.



Anne Müller-Platt ist Lehrerin für Englisch und Deutsch an der Ernst-Reuter-Schule 1, einem Oberstufengymnasium in Frankfurt am Main. Sie hat 2013 das PeP-Projekt mit ins Leben gerufen und ist Teil der Koordinationsgruppe zur Weiterentwicklung des PeP-Unterrichts. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Entwicklung der Lesekompetenz sowie das Lesen und Schreiben im medialen Kontext.



Monika Schmidt-Dietrich war vom 1. August 2007 bis zum 31. Juli 2018 Schulleiterin der Ernst-Reuter-Schule 1, einem Oberstufengymnasium in Frankfurt am Main. Unter ihrer Leitung wurde das PeP-Projekt entwickelt, erprobt und in den Regelunterricht überführt. Selbst Lehrerin für Deutsch und Politik und Wirtschaft, war sie im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit in unterschiedlichen Kontexten mit der Leseförderung befasst, u. a. in Arbeitsgruppen des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik (HeLP) zu den Themen „Lese- und Sprachförderung“ und „PISA und Schulentwicklung“.



Martin Schroeder ist Lehrer für Biologie und Englisch an der Ernst-Reuter-Schule 1, einem Oberstufengymnasium in Frankfurt am Main. Er hat das PeP-Projekt mit ins Leben gerufen und ist Teil der Koordinationsgruppe zur Weiterentwicklung des PeP-Unterrichts. Seine Arbeitsschwerpunkte hierbei liegen im Aufbau des Fachwortschatzes sowie in der Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenz in den Naturwissenschaften.

Mit PeP in die Oberstufe – (Text-)Welten erschließen

Lese- und Schreibtraining für die Oberstufe

Wegweiser durch dieses Buch	6
1 Einleitung	8
Lernen mit und aus Texten als Herausforderung für die gymnasiale Oberstufe bei zunehmend heterogener Schülerschaft	
2 „Joint Venture“ aller Fächer	13
Förderung der Sprachkompetenz im ersten Jahr der gymnasialen Oberstufe	
3 Fokus Lesekompetenz: Lesen – können wir schon?	28
Strategien zum Umgang mit komplexen Texten und Aufgabenstellungen unterschiedlicher Fächer	
4 Fokus Schreibkompetenz: Schreiben können alle, aber niemand richtig?	52
Planung, Verfassen und Überarbeiten von komplexen, aufgabenadäquaten Texten in unterschiedlichen Fächern	
5 Fokus Wortschatz: von Mythen, Böschungen und anderen Kuriositäten	69
Methoden zum Aufbau von Fachwortschatz und zum Umgang mit unbekanntem Vokabular	
6 Fokus Pädagogische Diagnostik	83
Diagnostizieren und fördern – ein roter Faden im PeP-Unterricht	
7 Fokus Unterrichts- und Schulentwicklung	97
Neue Wege und Strukturen für die Lese- und Sprachförderung in der Oberstufe	
8 Ausblick	106
Perspektiven der Weiterarbeit	
Anhang – Werkzeuge für die Praxis	108
Die Klassenbibliotheken	
Diagnostische Instrumente	
Dokumente zur Unterrichts- und Schulentwicklung	
Glossar	
Kopiervorlagen (Download)	
Literaturverzeichnis	128

Wegweiser durch dieses Buch

Diese Publikation stellt mit dem PeP-Programm ein innovatives und nachweislich erfolgreiches Gesamtkonzept für die bildungssprachliche Förderung in allen Fächern der gymnasialen Oberstufe vor.

Gezielte Programme zur Unterstützung der Lernenden in der Sekundarstufe II sind so rar, dass aktuell eine „Forschungs- wie auch Empirielücke“ (Quelle: BiSS-Expertise) in Hinsicht auf diese Bildungsetappe beschrieben wird. Dabei fordern kulturell, sprachlich und hinsichtlich ihrer Bildungsbiografie stark heterogene Klassen neue Wege zur Verbesserung des fachlichen Lernens.

Hier setzt dieser Praxisband an.

Zielgruppen: Der Band wendet sich an Fachlehrkräfte sowie Studierende aller textbasierten Fächer des gymnasialen Bildungsgangs, Schulleitungen, Schulprogrammgestalter, Mitarbeiter*innen der Lehrerfortbildung, Bildungsverantwortliche.

Ziel: der Publikation ist es, Konzept, Struktur und praktische Umsetzung des modular gestalteten Förderansatzes auf Klassen-, Jahrgangs- und Schulebene nachvollziehbar zu machen. Damit soll in der Summe und im Detail ein Programm vorgestellt werden, das zahlreiche Anregungen für den Einsatz an anderen Schulen bietet: Dies trifft auf Einzelbausteine des Programms ebenso zu wie auf das Gesamtkonzept.

Inhalt des Bandes: Der Fokus des Bandes liegt auf der Einstiegsphase in der Sek II, doch werden Effekte des Programms bis zum Ende der Oberstufe verfolgt. Leicht lassen sich Brücken zur späten Sekundarstufe I sowie zu Studien- und Ausbildungsanforderungen schlagen. Schließlich bleibt Sprachförderung Aufgabe für alle Bildungsetappen.

Jeder Dimension des komplexen Fördergeschehens ist in der vorliegenden Publikation ein Kapitel gewidmet, auch wenn sich die Felder in der Praxis vielfältig überschneiden. Ein Beispiel mag das verdeutlichen: Die Diagnostik ist Thema eines eigenen Kapitels, doch zieht sich die Ausrichtung am Prinzip der Förderdiagnostik wie ein rotes Band durch alle Beiträge. Oder: Der Lese- und Schreibkompetenz ist je ein Kapitel gewidmet, doch vollzieht sich in der Praxis die Stärkung eines Kompetenzbereichs auf einem Kontinuum aller mündlichen wie schriftlichen Kompetenzen. Speziell im Lesen und Schreiben gilt die enge Verknüpfung der Förderansätze als produktiv, da diese sich wechselseitig positiv verstärken können.

Kurzinfos, die jedem Kapitel vorangestellt sind, ordnen die komplexen Handlungsstränge in ein Gesamtkonzept der Förderung ein.

Einen schnellen Überblick über alle Bausteine des Programms bietet den Leser*innen das Kapitel *joint venture*, insbesondere die Illustration zu Ablauf und Struktur des einjährigen Programms.

Im Detail nachzulesen sind die Einzelbausteine in den Kapiteln 3-5.

In der Summe versprechen die unterschiedlichen Handlungsebenen der Schriftsprachförderung am ehesten Erfolg. Dies gilt für die gymnasiale Oberstufe ebenso wie für alle anderen

Bildungsetappen. Deshalb wurde das Kapitel „**Fokus Unterrichts- und Schulentwicklung**“ der Schulleiterin M. Schmidt-Dietrich auch an das Ende dieses Bandes gesetzt.

Im **umfangreichen Anhang** finden sich als Praxishilfen folgende Kopier- bzw. Downloadmaterialien:

- **Arbeitsblätter mit** Aufgabenstellungen
- Eine **Liste erprobter Lektüren** für die freie Lesezeit, versehen mit orientierendem Kurzkomentar für alle Titel
- Diagnostische Instrumente
- Dokumente zur Schulentwicklung
- Ein **Glossar** mit zentralen Begriffen der Schriftsprachförderung

Wir laden Leser*innen ein, die Anregungen aus dieser Publikation in ihrem eigenen Oberstufenunterricht zu erproben und dabei an die Bedürfnisse Ihrer Lerngruppen anzupassen. Dabei möchten wir Ihnen die Arbeit erleichtern, indem wir Ihnen zahlreiche Anwendungshinweise zum Einsatz im Fach an die Hand geben. Wir wünschen gutes Gelingen beim Erproben des PeP-Programms.

1 Einleitung

Lernen mit und aus Texten als Herausforderung für die gymnasiale Oberstufe bei zunehmend heterogener Schülerschaft

Lesekompetenz als Grundlage differenzierter Lernkompetenz

Seit der Veröffentlichungen der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 mit dem Schwerpunkt Lesekompetenz haben die Veröffentlichungen zur Förderung der Lese- und Sprachkompetenz enorm zugenommen. Vielfältige Studien, Modellversuche und Forschungsprojekte haben bestätigt, dass eine hohe Lese- und Sprachkompetenz als Voraussetzung einer differenzierten Lernkompetenz anzusehen ist.

Nicht nur die beteiligten Fachwissenschaften, sondern auch die Bildungspolitik hält inzwischen die Förderung der Bildungssprache Deutsch für ein grundsätzliches, wichtiges Anliegen. So kündigte Hessens Kultusminister Alexander Lorz (CDU) in einem Interview mit der Deutschen Presse-Agentur in Wiesbaden anlässlich seiner Wahl zum Vorsitzenden der Kultusministerkonferenz (KMK) an, die Förderung der Bildungssprache Deutsch in den Mittelpunkt seiner Amtszeit zu stellen. Es gehe ihm darum, möglichst alle Kinder und Jugendlichen zu befähigen, auch Fachtexte, Fremdwörter oder komplizierte Satzkonstruktionen zu verstehen, die über das Niveau der Umgangs- oder Alltagssprache hinausgingen. Dies sei eine wesentliche Bedingung dafür, dass Lernen gelingen könne. Im Blick habe er dabei ausdrücklich nicht nur Sprachkurse für zugewanderte junge Menschen (vgl. Hanack 2019).

Als Maßnahme zur Umsetzung der Förderung spricht Herr Lorz dann allerdings von der Einführung von Tests und Vorlaufkursen, die die Sprachkompetenz von Schüler*innen möglichst früh erfassen sollen. Diese Maßnahmen, so sinnvoll Sprachtests auch sein mögen, sind allerdings noch keine Lösung des Problems; denn nach wie vor gibt es nur wenige Konzepte, mit denen diese Förderung im Unterricht konkret umgesetzt werden kann. In ganz besonderem Maße gilt dies für Konzepte, die sich mit der Förderung von Sprach-, Lese- und Schreibfertigkeiten in der Oberstufe beschäftigen. Eine wesentliche Ursache dafür liegt sicher darin, dass sich alle Bemühungen in den Jahrzehnten nach PISA 2000 zunächst auf die Primar- und Sekundarstufe I richteten und die Sekundarstufe II selten Beachtung fand. Man ging offenbar davon aus, dass die Schriftsprachkompetenz in diesem späten Stadium des schulischen Lernens hinreichend entwickelt sei. Dass das nicht so ist, zeigt sich daran, dass Lese- und Schreibzentren an den Universitäten wie Pilze aus dem Boden geschossen sind. Damit sollen die Studierenden die nach wie vor notwendige fachsprachliche Unterstützung bekommen.

Darüber hinaus hat der Mangel an Modellen für einen sprachsensiblen Unterricht in der gymnasialen Oberstufe vielfältige weitere Gründe, von denen einige hier genannt werden sollen:

1. Die Vermittlung fachbezogenen Lesens und Schreibens ist erst seit wenigen Jahren in der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte vertreten, bleibt jedoch zumeist auf Grund- und Hauptschule beschränkt und ist nur in wenigen Bundesländern verpflichtender Bestandteil des Studiums (vgl. Baumann, Becker-Mrotzek 2014).
2. Dies bedeutet, dass Methoden und Techniken zur Erschließung oder zum Erstellen von Texten in anderen Fächern außerhalb des Deutschunterrichts kaum einmal expliziter Unterrichtsgegenstand sind.
3. Daher fühlen sich viele Fachlehrkräfte – gerade in der gymnasialen Oberstufe – nicht genügend auf ihre Aufgabe der Vermittlung fachsprachlichen Lesens und Schreibens, etwa in Physik, Mathematik oder Geschichte, vorbereitet.
4. Oft fehlen auch Umsetzungsmodelle für die alltägliche Praxis. Vielfach wird z.B. der Einsatz sprachlicher Strategien in Bildungsplänen gefordert, ohne dass das Vorgehen bei der unterrichtlichen Umsetzung dort thematisiert wird.

Ziel dieser Veröffentlichung ist es gerade deshalb, den in der Ernst-Reuter-Schule 1 (im Folgenden auch ERS 1), einem Oberstufengymnasium in Frankfurt, entwickelten fachübergreifenden Sprachförderunterricht mit dem Namen „PeP“ einem größeren Publikum von interessierten Lehrer*innen, Ausbilder*innen und Schulleitungen zugänglich zu machen. (Der etwas sperrige Titel des Projekts „Perspektiven entwickeln durch Progression im sprachlichen Bereich“ verdeckt nur unzureichend, dass es bei der Bezeichnung eher um einen „peppigen“ Namen in Anlehnung an den Fußballtrainer Pep Guardiola ging). Sie liefert sowohl eine Übersicht über die Entstehungsgeschichte des Projekts, didaktische, diagnostische sowie wissenschaftliche Erkenntnisse und Reflexionen, vor allem aber umfangreiche Werkzeuge für die Praxis. Damit verbindet sich die Hoffnung, dass die Lehrerinnen und Lehrer für den eigenen Unterricht, wünschenswerterweise auch für die Arbeit in Fachgruppen und im Kollegium, Anregungen und Materialien finden, mit denen sie die Sprachförderung in ihren Schulen konkret bewerkstelligen können. Der Wegweiser durch die Publikation, den sie vor diesem Kapitel finden, soll den Leser*innen eine schnelle Orientierung bieten und ihnen gegebenenfalls eine Auswahl der für sie relevanten Aspekte erleichtern. Vor allem können die Lehrer*innen durch den „Blick in den Unterricht“ Anregungen zur Unterstützung eigener Unterrichtspraxis erfahren und im Materialteil des Anhangs praxiserprobte Arbeitsblätter finden, die für den eigenen Unterricht individuell angepasst werden können.

Ein Blick auf die Besonderheiten der Schule

Ausgangspunkt der Entwicklung eines Lese- und Sprachförderprogramms in der Ernst-Reuter-Schule 1 war weniger eine theoretische oder bildungspolitische Initiative, sondern die in der unterrichtlichen Praxis erlebten Unzulänglichkeiten und Probleme. Um diese einzuordnen, hilft ein Blick auf die schulischen Voraussetzungen.

Ein Oberstufengymnasium am nördlichen Stadtrand von Frankfurt ist im Hinblick auf seine Schülerschaft eine besondere Schulform: die Schüler*innen kommen etwa zu 90 % aus Gesamt- und Realschulen, ihre Eltern haben häufig selbst keine akademische Laufbahn absolviert, sie haben zusätzlich überproportional häufig einen Migrationshintergrund (knapp 70 %) und

sprechen 39 verschiedene Herkunftssprachen. Kurzum, es handelt sich um Schüler*innen, denen das Abitur nicht in die Wiege gelegt wurde.

Auch wenn in Bezug auf diese in deutschen Großstädten inzwischen nicht mehr ungewöhnliche Zusammensetzung der Schülerschaft häufig von hoher „Heterogenität“ der Voraussetzungen gesprochen wird, sind die Schüler*innen bezogen auf ihre soziale Herkunft vermutlich viel homogener, als man zunächst glauben mag. Die Homogenität ergibt sich aus der sozialen Schicht ihrer Herkunft, aus ihrer Bildungsferne, ihren sprachlichen Adaptionsproblemen und ihrer Aufstiegsorientierung. Sie gehören zu den Jugendlichen, die in Hessen und ähnlichen Bundesländern den Anteil eines Jahrgangs, der ein Abitur anstrebt, auf 45 % erhöhen. Dass diese Schüler*innen einen höheren Bedarf in der Förderung der Bildungssprache haben, ist für Schulpraktiker*innen, aber auch für Schul- und Bildungsforscher*innen seit Jahren evident (vergl. Neubauer, Nodari, 1999, S. 161-175, aber auch Schneider, Baumert et al. 2012).

Bezogen auf die Ernst-Reuter-Schule 1 stellte sich immer wieder heraus, dass die Schüler*innen, die sich in Alltagssituationen ohne Probleme verständigen können, oft bis zum Abitur große Schwierigkeiten im genauen Lesen und in der schriftlichen Ausdrucksweise haben. Ihnen fällt es schwer, im Unterricht komplexe Sachtexte zu verstehen oder selbst verständliche, differenzierte Texte zu schreiben; auch fällt es ihnen schwer, abstraktere Zusammenhänge zu erfassen und zu erklären. Diese Schwierigkeiten führen auch dazu, dass sie ihr Leistungspotenzial nicht nur in sprachlichen, sondern auch in den meisten anderen Fächern nicht ausschöpfen können.

Damit entsprachen unsere Beobachtungen den auch in zahlreichen Veröffentlichungen (z.B. der im Rahmen der im Auftrag des Mercator-Instituts von der Hamburger Unternehmensberatungsfirma IPSOS durchgeführten Umfrage zur „Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer“) dokumentierten Ergebnissen. Diese kommen ebenfalls zu der Einschätzung, dass zwar in der Förderung der bildungssprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen eine zentrale Voraussetzung ihres Bildungserfolgs und der Entwicklung ihrer Ressourcen gesehen wird, aber die Lehrer*innen häufig genug nicht wissen, wie sie die bildungssprachlichen Fähigkeiten in ihrem Unterricht fördern können (Becker-Mrotzek, Hentschel et al. 2012, S. 4-17; vgl. auch Gogolin et al 2011 und die Veröffentlichungen des FörMig-Kompetenzzentrums an der Universität Hamburg 2004-2009). Das FörMig-Team der Universität Hamburg hat übrigens den Begriff "Bildungssprache" in die deutsche Bildungslandschaft eingeführt. Damit wird auf die komplexe Beziehung hingewiesen, die zwischen den sprachlichen Bildungsvoraussetzungen jedes einzelnen Kindes oder Jugendlichen und ihrem potentiellen Bildungserfolg besteht. Aufgegriffen wurde mit dem Begriff "Bildungssprache" ein Vorschlag von Jürgen Habermas, der damit dasjenige sprachliche Register bezeichnete, in dem man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein grundlegendes Orientierungswissen verschaffen kann (Habermas 1977).

Auch an der Ernst-Reuter-Schule 1 waren sich die meisten Lehrkräfte der Schule schon in den 90er Jahren bewusst, dass Sprache eine entscheidende Rolle für den Bildungserfolg spielt. Auch wenn immer wieder auch die Klage über die unzureichend vermittelten sprachlichen Kompetenzen in der Sekundarstufe 1 im Raum stand, stellte sich für ein Oberstufengymnasium mit mehr als 20 unterschiedlichen Zuliefererschulen vorrangig die drängende Frage nach gelingender Kompensation. Die Sprachförderung war deshalb wiederholt ein Schwerpunktthema in Gesamtkonferenzen und Fortbildungsveranstaltungen.

In vielen Fachkonferenzen wurden damals Beschlüsse gefasst, mit denen die Sprachförderung auch im Fachunterricht verstärkt werden sollte. Immer wieder standen allerdings Fachlehrkräfte, die nicht Deutsch oder eine andere Sprache unterrichten, vor der Frage, wie sie ihren Unterricht (bildungs-)sprachförderlich gestalten können. Zweistündige Förderkurse zu „Grammatik“ und „Ausdruck“ wurden in der Einführungsphase zunächst zusätzlich angeboten. Trotzdem zeigte sich, dass die Sprachförderung im traditionellen Fachunterricht und in besonderen Förderkursen für die als besonders „schwach“ geltenden Schülerinnen und Schüler nicht ausreichend waren.

Ursachen dafür lagen neben den üblichen „Übergangsschwierigkeiten“ von einer Schulstufe zur nächsten vor allem in drei Bereichen: Zum Ersten wurden die zusätzlichen Förderangebote von den „schwachen“ Schüler angesichts der hohen Unterrichtsverpflichtung in der Einführungsphase der Oberstufe oft genug als zusätzliche (diffamierende?) Belastung angesehen und möglichst wenig wahrgenommen. Zum Zweiten wurde die Sprachförderung im traditionellen Fachunterricht aufgrund der Ansprüche des Lehrplans und anderer zeitlicher Bedingungen trotz gegenteiliger Beschlüsse häufig genug wieder den Deutschlehrer*innen zugewiesen. Zum Dritten zeigte sich in unseren Befragungen auch, dass viele Schülerinnen und Schüler zu lange zögern, ehe sie die Notwendigkeit zusätzlicher Unterstützung erkennen. Schließlich sind sie – zumindest in ihrem Bewusstsein – doch erfolgreich durch die Sekundarstufe 1 gekommen, die Ursache ihrer Übergangsschwierigkeiten ist ihnen lange nicht klar, und das Bewusstsein, durch eigene Anstrengung ihre Leistungen zu verbessern, ist häufig wenig ausgeprägt. Inzwischen wissen wir auch, dass das Training formalsprachlicher Richtigkeit für den Erwerb der notwendigen Sprachkompetenz in der Oberstufe nicht ausreichend, ja vielleicht nicht einmal zielführend ist.

All diese Erfahrungen und Beobachtungen führten schließlich zu dem Entschluss, der Sprachförderung noch einmal einen neuen Rahmen und stärkeres Gewicht zu verleihen (vgl. Kapitel 7 „Fokus Unterrichts- und Schulentwicklung“). Dazu bedurfte es der eigenständigen Entwicklung eines innovativen Konzepts, denn die vorhandenen Initiativen der Lese- und Sprachförderung sind, wie oben bereits ausgeführt, vor allem auf die Grundschulen und die Schulen der Sekundarstufe 1 ausgerichtet (s. auch „Strategische Ziele des Hessischen Kultusministeriums 2005-2008“). Konzepte und Materialien für die Oberstufe gibt es dagegen kaum. Eine Ausnahme bilden die am Bielefelder Oberstufenkolleg in Kooperation mit der Universität Bielefeld erarbeiteten „Basiskurse“ (vgl. Glässing, Schwarz et al. 2011), die für unsere Schülerschaft jedoch nicht in dieser Form übernommen werden konnten (vgl. Kap. 7 „Fokus Unterrichts- und Schulentwicklung“). Andererseits zeigten Sprachförderprogramme vor allem aus den angelsächsischen Ländern, dass erfolgreiche Lese- und Sprachförderung auch in fortgeschrittenen Jahrgangsstufen noch möglich ist (vgl. Schoenbach, Greenleaf et al. 2006).

Auf dem Hintergrund dieser Ansätze begann eine Projektgruppe 2013 auf Einladung der Schulleiterin und in Absprache mit der Schulentwicklungsgruppe einen Schulversuch zu konzipieren, der mit dem Namen PeP einen leicht identifizierbaren Titel erhielt. Mit dem Schulversuch sollte ein vierstündiger fächerübergreifender, für alle Schüler*innen der Einführungsphase verbindlicher Unterricht eingerichtet werden (zur Entwicklung des Schulversuchs s. Kap. 7 „Fokus Unterrichts- und Schulentwicklung“).

Dieser neue Unterricht, das neue „Fach“ erforderte ein neues Curriculum und eine innerschulische Verständigung über Lernwege, Lerngelegenheiten und Förderstrategien, aber auch über Standards, Bewertungen und Normen – es berührte damit klassische Felder der inneren Schul- und Qualitätsentwicklung. Die Entwicklung der vier Module (s. Kap. 2 „Joint

Venture‘ aller Fächer“) erfolgte durch eine Projektgruppe aus Lehrerinnen und Lehrern beinahe aller Fächer. In dieser Projektgruppe wurden nicht nur die fachspezifischen Herausforderungen der Sprachkompetenz identifiziert, sondern auch die über das unmittelbare Lesen hinausgehenden Strategien der Selbstregulation bei den Leseprozessen, der Textanalyse und den Schreibversuchen in den Blick genommen. In der Reflexion eigener Lese- und Lernerfahrungen erkannten die beteiligten Lehrer*innen die grundlegende Bedeutung der Motivation und der Erfahrung zunehmender Kompetenz für den Lernenden. Diesen Erfahrungen wurden in der Entwicklung der Module und ihrer Strukturen, aber auch in den Evaluierungen Rechnung getragen.

Betrachtet man die Entstehung und Weiterentwicklung des PeP-Programms rückwirkend, so spiegeln sie die Entwicklung der Forschungen zur schriftsprachlichen Förderung, die in den letzten Jahren in deutlichen Etappen verlaufen ist:

Im Anschluss an die ernüchternden Ergebnisse der Studien zur Lesekompetenz von PISA 2000 blieb dieser Kompetenzbereich in Deutschland für mehr als ein Jahrzehnt im Fokus. Entsprechend startete auch das PeP-Programm 2012/13 mit dem Schwerpunkt „Lese- und Sprachförderung“.

Erst langsam erweiterte sich der Blick im Forschungsbereich (vgl. Studien von M. Philipp) auf eine integrierte Lese- wie Schreibförderung, eingebettet in ein Kontinuum aller mündlichen wie schriftlichen Kompetenzbereiche. Auch in PeP fand die Schreibförderung im Zuge der Optimierung des Förderansatzes verstärkt Berücksichtigung.

Aktuell steht die Lesekompetenz als Hauptdomäne der PISA-Erhebung 2018 erneut im Fokus des Forschungsinteresses (vgl. PISA 2018). Berücksichtigung fand hierbei die veränderte Lesepraxis, die mit der Nutzung digitaler Medien einhergeht. Entsprechend setzt PISA 2018 einen besonderen Fokus auf das Vergleichen und Bewerten der Glaubwürdigkeit von Texten und verwendet neben herkömmlichen Texten auch eine simulierte Web-Umgebung. Auch in PeP ist die digitale Lese- und Schreibpraxis der Schüler*innen Gegenstand, ist sie doch zentrales Element des PeP-Moduls Medien.

Darüber hinaus ist mit PeP ein einjähriges Lese- und Schreibtrainingsprogramm für die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe entstanden, das, so belegen die Ergebnisse der Evaluation, neben der Vermittlung von angemessenen Strategien beim Lesen und Verfassen von Texten in unterschiedlichen fachlichen Kontexten die kognitiven, inhaltlichen und motivationalen Dimensionen einer zunehmend selbstgesteuerten Lernkompetenz stärkt. Die Erfahrung zunehmender Selbstständigkeit und Selbstsicherheit (Selbstwirksamkeit) unter den Schülerinnen und Schülern entspricht damit auch den pädagogischen Zielsetzungen der Schule, die sich ihrer besonderen Schülerschaft verpflichtet sieht.

2 „Joint Venture“ aller Fächer

Förderung der Sprachkompetenz im ersten Jahr der gymnasialen Oberstufe

2.1 Warum PeP als neues Lernangebot in der Sekundarstufe II?

Als die Entwicklergruppe der Ernst-Reuter-Schule 1 im Schuljahr 2012/13 ein fächerübergreifendes Angebot auf Jahrgangsbreite konzipierte, war die Entscheidung für das gewählte Unterrichtsformat zweifach begründet: Sie beruhte zum einen auf langjährigen empirischen Erfahrungen mit stark heterogenen Oberstufenklassen (vgl. Kap. *Fokus Unterrichts- und Schulentwicklung*), zum anderen auf Ergebnissen aktueller nationaler und internationaler Schriftsprachforschung. Aus Forschungssicht gelingt eine **nachhaltige Förderung der Lese- und Schreibkompetenz** dann, wenn sie **sich als Grundlagen- und Aufbautraining kontinuierlich durch alle Etappen der Bildungsbiografie** zieht. Neben diese vertikale Vernetzung der Förderung, soll – so ein weiteres Forderungsdesiderat – die horizontale Durchgängigkeit der sprachlichen Bildung treten: In jeder Jahrgangsstufe folgt die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen idealerweise den Prinzipien eines Zirkeltrainings, bei dem die Lernenden ihr Textverständnis und ihre Textproduktion in Deutsch ebenso wie in Mathematik, in Biologie ebenso wie in Geschichte, mit System verbessern können. Den „Mehrwert eines fächerübergreifenden Ansatzes“ sowie die „Potenziale der Zusammenarbeit“ aller Fachkolleg*innen hebt bereits 2005 eine Expertise des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zu Handlungsperspektiven für die „Förderung von Lesekompetenz“ (vgl. Artelt et al. 2005, S. 68 ff.) hervor. Fachbezogene Förderung der Schriftsprachkompetenz als abgestimmtes Verfahren zwischen Fächern und Fachbereichen besteht jedoch vielerorts noch immer als Desiderat fort.

Entscheidend ist, dass der bewusste Umgang mit Texten in allen Fächern immer wieder eingefordert wird, denn: „Nur so entstehen prozedurale Alltagsroutinen für das Lesen und Bearbeiten von Texten“ (vgl. Gold et al. 2007, S.75).

Diese Routinen entwickeln sich nicht naturwüchsig, sondern bedürfen gezielter Unterstützung, auch noch in den Oberstufenjahren. Wie aber konnte eine solche Unterstützung im Rahmen des PeP-Projektes für die Oberstufenschüler*innen aussehen?

Die Suche nach Modellen gelingender Praxis für die Ernst-Reuter-Schule 1 gestaltete sich beim Start des Programms 2012-13 alles andere als einfach, da sich **für die gymnasiale Sekundarstufe II im deutschsprachigen Raum sowohl eine Empirie- als auch eine Forschungslücke** auftat. Dies wird an folgenden Befunden ablesbar:

„Publikationen zu einer umfassenden Sprachförderperspektive auf die Sekundarstufe II sind rar, fokussieren oft auf SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache und sind nicht empirisch fundiert“ (Schneider, Becker-Mrotzek et al. 2013, S.75).

Und weiter: „Im Bereich der gymnasialen Sekundarstufe scheint es, wenn man der Forschungslage glaubt, keinen Bedarf an Sprachförderung mehr zu geben: hier fehlt es an institutionalisierten Sprachförderprojekten auch dort, wo von ‚durchgängiger Sprachbildung‘ die Rede ist“ (ebd., S. 76).

Vor diesem Hintergrund gewinnt ein weiteres Forschungsergebnis besondere Brisanz: Häufig stagnieren die sprachlichen Fähigkeiten auf der Sekundarstufe II (vgl. Schneider, Sturm et al. 2013, S. 75). Defizite, die aus vorangegangenen Bildungsetappen stammen, vermag die Oberstufe demnach häufig nicht zu kompensieren. Diese Befunde sind für berufliche Schulen gut dokumentiert (vgl. Lehmann, Seeber 2007), lassen sich aber auch auf der Eingangsstufe der allgemeinbildenden Sekundarstufe II beobachten.

Umso mehr verwundert es, dass es in Deutschland seit PISA viele Ansätze der bildungssprachlichen Förderung, doch keinen systematischen Ansatz zur durchgängigen Sprachbildung bis zum Abitur gibt. Auch die 2012 aufgelegte Bund-Länder Initiative BiSS (= Bildung durch Sprache und Schrift), bleibt auf die „durchgängige wirksame Förderung von Kindern vom Beginn institutioneller Betreuung bis zum Ende der Sekundarstufe I in den für den individuellen Bildungserfolg zentralen sprachlichen Kompetenzen...“ konzentriert (Schneider, Baumert et al. 2012, S.20).

So gilt weiterhin, dass es im Bereich der Sprachbildung für die Grundschule und die Sekundarstufe I - angestoßen vor allem durch die Desiderate aus den PISA Studien - zahlreiche, für die Sekundarstufe II jedoch nur sehr rare Ansätze gibt. Diese sind zudem fast ausschließlich im Bereich der beruflichen Bildung angesiedelt (vgl. Becker-Mrotzek, Kusch et al 2006). Damit fehlt es in der gymnasialen Oberstufe häufig gerade an dem, was andererseits als äußerst bedeutsam eingestuft wird.

Die Gründe hierfür sind zahlreich: Im Laufe der Sekundarstufenjahre gewinnen Lernprozesse, Lernvoraussetzungen und Lerngegenstände zunehmend an Komplexität. Hinzu kommt eine wachsende Diversität der privaten Lebensgestaltung durch die Jugendlichen. Angesichts dieser Faktoren kann ein Sprachförderansatz für Oberstufenschüler*innen nur dann chancenreich sein, wenn er eine hohe Motivationskraft besitzt – dies umso mehr, als bei manchen Lernenden eine Entfremdung von schulischen Textwelten eingetreten ist. Ein Beleg hierfür fand sich auch Detailbefragungen der PeP-Schüler*innen zu ihren Lesegewohnheiten, die **eine starke Diskrepanz zwischen schulischem und privatem Mediengebrauch** ergaben (s. Kap. 6 „Pädagogische Diagnostik“). Die intensive private Nutzung virtueller Textwelten und Kommunikationsnetzwerke bildet **eine – quasi rund um die Uhr verfügbare – „zweite Tonspur“**, die mit den schulischen, zumeist traditionellen Textangeboten konkurriert.

Lernende müssen daher den Nutzen intensiver Beschäftigung mit (fach-)sprachlichen Besonderheiten komplexer Oberstufentexte für ihre weitere (schulische) Laufbahn erst einmal einsehen. So hatten die Unterrichtenden in PeP mit dem Vorurteil zu kämpfen, alle wesentlichen Textzugänge habe man doch „bereits früher gelernt“, eine Einschätzung, die sich bei näherem Hinsehen häufig nicht als zutreffend erwies.

In anderen Fällen war das in der Sekundarstufe I Erlernte schlicht nicht mehr präsent. Es galt daher gleich aus mehreren Gründen, Bewegung in die Sprachentwicklung der Schüler*innen Eingangsphase zu bringen. Kein leichtes, aber dennoch ein aussichtsreiches Vorhaben, so formulierten es die an der Entwicklung des PeP-Projektes Beteiligten optimistisch:

„Wir hingegen gehen davon aus, dass wir die Fähigkeiten der zu uns kommenden Schülerinnen und Schüler im Lesen, Formulieren, Lernen, Erkennen und Analysieren von Texten und Sachverhalten noch fördern müssen und fördern können. Wir sind der Überzeugung, dass wir mit unserem Projekt die Schülerinnen und Schüler in ihrer Lese- und Sprachkompetenz nachhaltig stärken können, damit sie den komplexen Anforderungen aller Fächer der Oberstufe im Lösen textbasierter Aufgaben und Probleme gewachsen sind“ (Brief der Schulleiterin an die Schulgemeinde zu Projektbeginn).

Ermutigt wurden sie durch internationale Beispiele guter Praxis für die Sekundarstufe I und II. Diese fanden sich u.a. in Projekten der Europäischen Union zur Lehrerbildung, in deren Zentrum **die Rolle von Fachlehrkräften der Sekundarstufen als Expert*innen für die Vermittlung fachbezogenen Lesens und Schreibens** stand.¹ Die von Prof. Christine Garbe, Universität Köln, koordinierten multilateralen Projekte mit Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen aus Schule und Lehrer*innen(fort)bildung in 6 europäischen Ländern entsprachen einer umfassenden *Literacy*-Politik der Europäischen Union. Die Arbeit in diesen Projekten erbrachte zahlreiche Beispiele guter Praxis, die demonstrierten, dass sich eine zentrale Handlungsempfehlung einer hochrangigen europäischen Sachverständigengruppe für die Schriftsprachbildung Jugendlicher vom Juni 2012 wirksam realisieren lässt. Diese lautet: *Make every teacher a teacher of literacy* (=Jede Lehrkraft sollte auch die für ihr Fach spezifische Art, zu lesen und zu schreiben, unterrichten) (vgl. European Commission 2014, S. 48).

Anregungen bot auch das kalifornische Projekt *Reading Apprenticeship* (= Ausbildung im Lesen), das **durchgängige Sprachbildung seit den 1990er Jahren systematisch in den Fachunterricht an High Schools sowie in die Studieninhalte an Colleges integriert**, um die **Zukunftschancen für Jugendliche multiethnischer Herkunft** zu verbessern (vgl. Schoenbach, Greenleaf et al. 2012). Die enge Verzahnung von Sprachlichkeit und Fachlichkeit erbrachte in mehreren 3 bzw. 5 Jahre dauernden großvolumigen Langzeitstudien nach einem als „Goldstandard“ in der Bildungsforschung geltenden Design signifikante Fortschritte bei der Lesekompetenz sowie damit verbunden beim Fachwissen in Biologie, Geschichte und englischer Literatur. Positiv entwickelte sich zugleich die Einstellung der beteiligten Schüler*innen und Studierenden zum Lesen und zum Lernen (vgl. Schoenbach, Greenleaf 2012, vgl. auch <https://readingapprenticeship.org/research-evidence/featured-projects/>).

2.1 Warum kommen die Vorbilder überwiegend aus dem anglo-amerikanischen Bereich?

Der Grund: In den USA, Kanada oder Neuseeland als klassischen Einwanderungsländern weisen die **Schulklassen traditionell ein hohes Maß an Heterogenität** auf. Die Schulen dieser *multicultural societies* mussten daher Wege zum Umgang mit den diversesten Lernvoraussetzungen finden, während man in Deutschland, insbesondere in Gymnasien, davon ausging, mit vergleichsweise homogenen Lerngruppen arbeiten zu können. Vorherrschendes schulisches Organisationsmodell der *multicultural societies* sind – anders als hierzulande – Schulsysteme ohne vertikale Differenzierung, in denen Lernende mit besonderem Förderbedarf, mit anderen Herkunftssprachen ebenso wie Hochbegabte überwiegend den integrativen Unterricht besuchen. Lehrer*innen sehen sich in diesem institutionellen Rahmen traditionell vor

der Herausforderung, das Potenzial aller Schüler*innen durch entsprechend differenzierte Lernangebote zu unterstützen.

Ablesbar wird dies an der **Vielzahl von Verfahren zur Stärkung von Lese- und Schreibkompetenz einer heterogenen Schülerschaft**, die **seit den 1960er Jahren entwickelt** wurden. Gelingensbedingungen und Effekte schriftsprachbezogener Förderansätze waren über Jahrzehnte Gegenstand intensiver Studien in der anglo-amerikanischen Literacy-Forschung.

Exemplarisch lässt sich dies am Beispiel von **Textstrategien** verdeutlichen, **die selbstreguliertes Lernen fördern** (vgl. Artelt, Demmrich et al. 2001, S. 271-298). Es zeigte sich, dass ein Training textbezogener Strategien nur dann zum Erfolg führen kann, wenn die Lernenden zunächst mit Ziel, Nutzen und Verwendungsbreite des Verfahrens vertraut gemacht werden (= sogenannter *informed strategy use*), ehe sie die Strategie intensiv an curricular bedeutsamen Texten einüben. Lehrende im angelsächsischen Sprachraum unterstützen derartige Lernprozesse häufig durch das sogenannte **Scaffolding** (von englisch *scaffold*= (Bau)-Gerüst), ein fest etabliertes mehrschrittiges Verfahren zum sprachlichen wie fachlichen Kompetenzaufbau der Lernenden. Hierbei bietet die Lehrperson den Schüler*innen z. B. für den Erwerb neuer Textstrategien zunächst eine Art „Lerngerüst“, das im Lernprozess schrittweise wieder abgebaut wird, sodass die Jugendlichen zunehmend selbstständiger mit Texten interagieren. Ein „Gerüst“, das Lernen initiiert und erleichtert, entsteht etwa dadurch, dass die Lehrperson als „kompetente(r) Andere(r)“ die Bedeutungskonstruktion im Leseprozess oder die Strukturierung im Schreibprozess erläutert und **modelliert**, also **das erwünschte Lernverhalten praktisch demonstriert** (vgl. Wygotski 1934/2002; vgl. auch Scott 1998/2004).

Hierzu zwei Beispiele aus der Arbeit im PeP-Unterricht:

Die Lehrkraft im PeP-Modul „Lesen und Schreiben in den Naturwissenschaften“ zeigt auf, wie die Bedeutungerschließung unbekannter Fachausdrücke, z. B. „Neurotransmitter“ oder „Präsynapse“ in einem Text zur Neurobiologie, das Leseverstehen erleichtert. Das Vorgehen der Lehrkraft wird im Detail nachvollziehbar, wenn sie ihre Überlegungen laut verbalisiert. So können Lernende etwa die Begründung für die Wahl einer geeigneten Erschließungsstrategie (z. B. das Segmentieren des Wortes oder die Herleitung aus einer bekannten Fremdsprache) oder auch den Umgang mit auftretenden Verständnisschwierigkeiten unmittelbar mitverfolgen (s. Anhang).

Im Bereich des Schreibens erleben die Lernenden im Modul „Lesen und Schreiben in den Naturwissenschaften“ live, wie sich das Verfassen einer Stellungnahme zu Texten der Medien mithilfe eines Methodenblattes erfolgreich strukturieren lässt. Auch hier demonstriert die Lehrkraft als Modell zunächst, wie das Methodenblatt als „Lerngerüst“ für eine kriteriengeleitete Texterstellung fungieren kann. Alle Lernenden, insbesondere aber Schüler*innen mit Kompetenzproblemen in der Schriftsprache, profitieren von den genannten Vorgehensweisen. Diese verlangsamen die Auseinandersetzung der Lernenden mit komplexen Fachtexten bzw. Aufgabenstellungen und erlauben ihnen einen genauen Einblick in die Abläufe beim kompetenten Lesen und Schreiben. **Die Jugendlichen lernen am Modell**, und dies ebnet ihnen Zugangswege zu anspruchsvollen Texten. Hingegen würden sich niedrige Kompetenzniveaus von Lernenden durch einen Unterricht, der anspruchsvolle Texte durch vereinfachte Textversionen und Aufgabenstellungen „entschärft“, eher noch verfestigen (vgl. Kamil et al. 2008, S. 26 ff). Hier verfolgt PeP eine entschieden optimistischere Sicht auf die Entwicklungschancen junger Menschen.

2.3 Welche Vorteile bietet ein „Joint Venture“ bei der Schriftsprachförderung im PeP-Unterricht?

Dass die Aufgabe einer bildungssprachlichen Förderung auch zu einem späten Zeitpunkt der Schullaufbahn nur als „joint venture“ der Fächer zu bewältigen ist, erschließt sich unmittelbar durch einen Blick auf die Vielfalt der Texte, denen ein Lernender der Sekundarstufe II im Verlauf eines Schultages begegnen kann: Ein Gesetzestext zu Nutzerrechten in den sozialen Medien im Fach Politik und Wirtschaft, ein Diagramm zur Konzentration von Neurotransmittern bei Schmerzreaktionen im Fach Biologie, ein Quellentext zur Kantischen Handlungsmaxime in Ethik, eine Textaufgabe zur Wahrscheinlichkeitsrechnung in Mathematik, sie alle sollen von den Lernenden gleichermaßen kompetent erarbeitet werden.

Kompetent zu lesen und zu schreiben stellt jedoch keine universelle Fertigkeit dar, wie etwa die Expertiseforschung in Bezug auf Lesekompetenz ergab (vgl. Pressley & Schneider 1989). Die Antwort auf die Frage, was ein herausfordernder Text, etwa zum Lesen, sei, fällt daher höchst unterschiedlich aus. Handelt es sich um eine der lesenden Person fremde Domäne, so kann ihr das Decodieren von Texten reichliche Mühen abverlangen. In vertrauten Themen- und Fachwelten fühlt sie sich hingegen aufgrund ihrer Texterfahrungen zu Hause. Schließlich ist sie Expertin ihres Faches und bewegt sich mehr oder weniger intuitiv durch selbst anspruchsvolle Texte ihres Fach-Wissensgebietes.

Expertenleser*innen besitzen Routine im Umgang mit der textsortenspezifischen Struktur oder den sprachlichen Registern ihres Fachgebiets. Als Historiker*innen sind sie mit dem typischen und spezifischen Aufbau einer geschichtlichen Quelle vertraut, als Chemiker*innen erschließen sie eine Versuchsanleitung kompetent durch Text-Bild-Zuordnung. Als erfahrene Nutzer*innen digitaler Textvarianten bei einer Online-Recherche, etwa im Fach Englisch, leisten sie die rasche Interaktion mit Texten sowie mit einer Fülle darin enthaltener Verweise und Versatzstücke. **In jedem Fach entwickelten sich spezifische Zugangswege zu Texten, die alle Fachvertreter mühelos beherrschen.**

Dies ergaben Beobachtungen der Leseprozesse von Fachlehrkräften und Dozent*innen in ihrem Fach: Chemikerinnen und Chemiker waren während des Leseprozesses am meisten daran interessiert, Informationen aus einem Text in verschiedene Darstellungsformen zu bringen: In der Chemie seien die unterschiedlichen Repräsentationen eines Konzeptes (als Bild, Grafik, Text, Tabelle, etc.) zentral für sein Verständnis. Der Verfasser eines Textes war für sie von geringerer Bedeutung. Historikerinnen und Historiker wiederum lasen die Texte auf ganz andere Weise: Im Gegensatz zu Naturwissenschaftlern verwandten sie viel Zeit darauf, die Quelle oder deren Autor zu identifizieren. Wichtig war für sie stets die Frage, welche Geschichte (= *story*) ein Autor erzählen wolle und was seine unausgesprochenen Grundannahmen seien. Sie waren sich bewusst, dass sie keine „Wahrheiten“, sondern Interpretationen von Ereignissen lasen (vgl. Shanahan & Shanahan 2008, S.49/50).

Wie komplex der Anspruch eines aus Expertensicht leicht zu erschließenden Textes für einen fachfremden Leser ist, zeigt ein Blick in die Arbeit der interdisziplinären Lehrerteams im PeP-Projekt. Insbesondere während der auf PeP bezogenen Fachtage, die eine Konstante in der schulinternen Fortbildung der Ernst-Reuter-Schule 1 darstellen, erfolgt ein Austausch über Fächer hinweg zu eigenen Lese- und Schreibprozessen sowie zu den Anforderungsniveaus von Texten und Aufgabenstellungen. Hier ein Beispiel aus der Arbeit der **„professionellen Lerngemeinschaft“** (vgl. Rolff 2008).