

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.

***Inhalte des Deutsch-Checker-Projekts***

Die Auswahl der Lerninhalte des Deutsch-Checker-Projekts ergibt sich aus den eben dargestellten Komponenten *Professionalisierung der Lehrerbildung, Lernen von älteren Schülern, kombinierte Stärkeren- und Schwächerenförderung* sowie der Betonung *selbstregulierten Lernens*, aber auch aus den folgenden inhaltlichen Argumenten.

In zahlreichen deutschdidaktischen und linguistischen Studien wurde nachgewiesen, dass Absolventen des schulischen Grammatikunterrichts, aber auch Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch und sogar Deutschreferendare nicht über die curricular geforderten expliziten Grammatikkenntnisse zum Deutschen verfügen (Rothstein et al. 2014). Habermann et al. (2007) haben belegt, dass Erstsemester-Studierende der Germanistik einfache Grammatikaufgaben, wie sie für die gymnasiale Unterstufe im Fach Deutsch typisch sind, nicht lösen konnten. Die Gründe hierfür sind vielfältig und an dieser Stelle nicht zu diskutieren (vgl. Rothstein 2010). Die Tatsache, dass die explizite Kenntnis der Grammatik des Deutschen in der Lehrerbildung und im Deutschunterricht ein Problem ist, macht deutlich, dass diese Kenntnis bei den *Deutsch-Checkern* und den *Deutsch-Trainern* nicht blind vorausgesetzt werden kann. Es bedürfte deshalb umfangreicher Schulungsmaßnahmen, um ein qualitativ hochwertiges Arbeiten zu ermöglichen. Solche Maßnahmen würden jedoch den zeitlichen Rahmen des Projekts sprengen und dazu führen, dass die schülerseitige Komponente in Form der *Deutsch-Checker* nur schwer aufrechtzuerhalten wäre. Hier scheint es realistischer, den Bereich Grammatik in professionelle Hände zu legen, sprich in die der schulischen Lehrkräfte. Dies ist für den Anspruch des Projekts bedauerlich, wenn nicht ärgerlich, aber immerhin ehrlich und realistisch.

Was eben für die explizite Kenntnis der Grammatik des Deutschen gesagt wurde, gilt leider auch für die Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der Orthographie, mit der sich Schüler wie auch Lehramtsstudierende offenbar schwertun: Mehrfach wurden die Kenntnisse in der deutschen Orthographie sowie die Rechtschreibkompetenz durch große Studien erhoben; sie alle belegen eher niederschmetternde Ergebnisse (u.a. Steinig et al. 2009). Bedenkt man, dass es mit dem korrekten Rechtschreiben allein in einem Sprachförderprojekt noch nicht getan ist, sondern dass die Orthographie auch erklärt werden muss und viele orthographische Regeln einer grammatischen Fundierung bedürfen (Fuhrhop 2005, Bredel 2011), so wird deutlich, dass auch dieser Bereich eher in professionelle Hände gehört, d.h. an entsprechend ausgebildetes und kompetentes Personal delegiert werden muss. Auch dies ist zugegebenermaßen bedauerlich.

Lesen gilt gemeinhin als eine „Schlüsselqualifikation“ (Baumert 2013: 21). Wer nicht in der Lage ist, zu lesen und damit Texte zu verstehen, dem werden Bildungserfolge verwehrt bleiben. Es verwundert daher nicht, dass

es eine ausgeprägte Leseforschung gibt, die aus ganz unterschiedlichen Strömungen besteht (z.B. lesepsychologische, lesepädagogische, bildungswissenschaftliche, deutschdidaktische, literaturwissenschaftliche etc. Ansätze). Entsprechend gibt es auch nicht das eine Modell des Lesens, auf das sich die Vertreter der verschiedenen Ansätze geeinigt haben, sondern eine Vielzahl unterschiedlicher, zum Teil miteinander konkurrierender Ansichten. Ansatzübergreifend lässt sich immerhin ausmachen, dass Lesen eine Kombination von text- und leserseitigen (und gegebenenfalls weiteren) Merkmalen ist (Schneider 2017). Für das Verstehen eines Textes spielen demnach leserseitige Aspekte wie Hintergrund- bzw. Vorwissen, Motivation, Interesse, Lesesozialisation, Lesegewohnheiten etc. eine bedeutsame Rolle; wichtige textseitige Merkmale sind z.B. die Gestaltung auf der Textoberfläche (Kohäsionsmittel wie bestimmte Pronomina, Überschriften etc.) und die Textsorte. Auch wenn über den Einfluss der einzelnen Faktoren ansatzübergreifend Konsens besteht, so ist die Art und Weise ihres Zusammenspiels nach wie vor strittig (vgl. überblicksartig Schneider 2017, Bredel/Fuhrhop/Noack 2017).

Einigkeit besteht weitgehend darüber, dass Lesen kein linearer Prozess ist, bei dem von vorn bis hinten gelesen wird, sondern dass es durch Anwendung von Lesestrategien zu Formen des überfliegenden, des auslassenden, des sprunghaften etc. Lesens kommen kann. „Lesestrategien sind eingeübte Handlungsmuster, die es erlauben, den Lese- und Verstehensprozess selbst zu strukturieren, zu steuern und zu überwachen“ (Kruse 2008: 184).

Dass Lesestrategien existieren und dass sie für das Lesen wichtig sind, ist ansatzübergreifend Konsens, wenn auch das Ausmaß ihrer Nützlichkeit für das Textverstehen kontrovers diskutiert wird (Schneider 2017). Allen Ansätzen, die mit Lesestrategien arbeiten, ist gemein, dass sie zwischen Phasen vor, während und nach dem Lesen eines Textes unterscheiden (vgl. Schneider 2017). Nach Rosebrock/Nix (2012) sind Lesestrategien instrumentell und operational auf ein bestimmtes Leseziel ausgerichtet und werden systematisch mit anderen Lesestrategien kombiniert. Gute Leser wenden sie automatisiert und routiniert an und können sie auf Nachfrage artikulieren (Rosebrock/Nix 2012: 59). Die Leseforschung geht insgesamt vorsichtig optimistisch davon aus, dass Lesestrategien erlernbar sind und aus leistungsschwächeren Schülern bessere Leser machen können. Zur kognitiven Entlastung ihrer Benutzer setzen manche Verfahren wie der LeseNavigator auch Strategiekarten ein.

Im Deutsch-Checker-Projekt wird mit einer für die Projektspezifika veränderten Version des LeseNavigators gearbeitet. Sein Ziel ist die erleichterte Ermittlung der zentralen Textinformationen (<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/index.php?id=lesenavigator>, letzter Zugriff am 20.8.2018). Der LeseNavigator unterscheidet zwischen den Phasen

vor, während und nach dem Lesen und ermöglicht, die textseitig gelieferten Informationen mit dem leserseitigen Vorwissen abzugleichen und nicht verstandene Aussagen zu klären. Die Wahl fiel auf den LeseNavigator, weil seine Wirksamkeit empirisch belegt, das Set der darin eingesetzten Karten für unsere Projektzwecke modifizierbar und der LeseNavigator im Rahmen von Schule praktikabel ist. Das heißt nicht, dass andere Lesestrategien nicht gut oder für die Projektzwecke nicht geeignet sind.

Texte sind ohne Kenntnis (der meisten) ihrer Wörter nicht verstehbar (Artelt et al. 2007). Wer Lesen und Textverstehen in den Mittelpunkt von Fördermaßnahmen stellt, muss folglich auch den Wortschatz fördern und Verfahren bereitstellen, mit unbekanntem Wörtern umzugehen. Wortschatzarbeit erfordert die Wahrnehmung, das Verstehen, das Memorieren und das Anwenden von neuen, zunächst unbekanntem Wörtern mit dem Ziel ihrer Übernahme in das mentale Lexikon, einen lexikalischen Speicherort im Langzeitgedächtnis (Lehmann/Pilz/Sarich 2013: 3). Zudem bedarf es Verfahren des Umgangs mit unbekanntem Wörtern, denen z.B. bei der Lektüre von Texten begegnet wird. Denkt man nun den Ansatz des selbstregulierten Lernens mit Strategiekarten mit der Wortschatzarbeit zusammen, so müssen den Lernenden Strategien an die Hand gegeben werden, die ihnen den selbstständigen Umgang mit unbekanntem Wörtern in Situationen mit und ohne Nachschlagemöglichkeit erlauben.



Das Deutsch-Checker-Projekt beschränkt seine sprachfördernden Maßnahmen auf die Bereiche Wortschatz und Lesestrategien.

### ***Evaluation des Deutsch-Checker-Projekts***

Das Deutsch-Checker-Projekt unterliegt einer ständigen Evaluation. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt haben drei Evaluationsrunden stattgefunden, die in Form von Masterarbeiten erfolgten. Jede Evaluationsrunde hatte einen anderen Themenschwerpunkt und wurde in einem von Björn Rothstein geleiteten Kolloquium realisiert, das der Beratung der Studierenden beim Verfassen ihrer Arbeiten diente.

Im Kolloquium vom Wintersemester 2016/17 entstanden zehn Masterarbeiten, die sich allesamt mit der Möglichkeit auseinandersetzten, im Deutsch-Checker-Projekt Lernstrategiekarten zu verwenden. Die teilnehmenden Studierenden entwickelten selbst Karten, mit denen im Projekt gearbeitet werden könnte. Es entstanden zum Teil sehr spezifische Karten zu einzelnen Bereichen der deutschen Grammatik, Orthographie und Lexikologie. Schnell zeigte sich, dass der ursprüngliche Plan, eine Vielzahl solch spezifischer Lernstrategiekarten im Projekt einzusetzen, nicht realisierbar ist. Die teilnehmenden Schüler wären mit großen Stapeln von gleichzeitig einzusetzenden Strategiekarten konfrontiert gewesen,

was zu einer inhaltlichen und motivationalen Überforderung geführt hätte. Auf der Basis dieser Erkenntnisse entwickelte Björn Rothstein erste Sets von Strategiekarten, die Schlüsselkompetenzen wie Lesen und Wortschatzerwerb fokussieren und nicht Einzelphänomene (wie z.B. satzinterne Großschreibung) adressieren. Folgende Masterarbeiten wurden verfasst:

Nasli Fehrest-Avanloo: *Der Einsatz von Strategiekarten in der schülerbasierten Sprachförderung: Ein Strategiekonzept zur Verbesserung der Lesekompetenz von Sek I-SuS unter besonderer Berücksichtigung der im KLP aufgeführten „Textaufnahme und -strukturierung“.*

Senida Gegic: *Sprachförderung durch ältere Schüler – Wortbildung im Unterricht am Beispiel der Derivation auf „-er“.*

Paulina Herbersagen: *Das Projekt „Deutsch-Checker“. Der Einsatz von Strategiekarten zur Verbesserung des verstehenden Lesens durch Visualisierungen des Textinhaltes.*

Antje Kanowski: *Jahrgangsübergreifende Sprachförderung: Strategien zur Wortschatzerweiterung durch die Bildung von Komposita.*

Svenja Catharina Klanten: *Kooperatives Sprachenlernen. Der Erwerb der das/dass-Schreibung mit Hilfe von Strategiekarten.*

Jasmin Koppert: *Ein strategisches Konzept zur Wortschatzerweiterung durch Fußballsprache.*

Chantal Lang: *Ältere SchülerInnen fördern jüngere SchülerInnen. Strategiekarten als Medium für eine textorientierte Wortschatzarbeit am Beispiel textsortenspezifischer Wörter und Wortverbindungen in Zeitungsartikeln.*

Anastasia Link: *Sprachförderung im Projekt Deutsch-Checker. Der Einsatz von Strategiekarten zur Wortschatzerweiterung am Beispiel substantivischer Determinativkomposita.*

Julika Nelken: *Ein Konzept zur Entwicklung und Förderung der orthographischen Kompetenz im Bereich der satzinternen Großschreibung.*

Hiyam El Sabeh: *Lernstrategiekarten und Sprachförderung: Ein Konzept zur Wortschatzerweiterung durch eine neuartige Anwendung der Graphentheorie in Wörterbüchern. Der Nutzen von Strategiekarten für das Sprachenlernen.*

Die Masterarbeiten vom Wintersemester 2017/18 evaluierten empirisch die zuvor erstellten Strategiekarten, indem mit der Methode des Lauten Denkens bzw. mit Interviews einzelne *Deutsch-Checker* und *Deutsch-Lerner* befragt wurden. Deutlich wurde vor allem, dass es eines Systems bedarf, bei dem die *Deutsch-Lerner* nicht verpflichtet sind, alle Strategiekarten eines Sets abzuarbeiten, sondern das Set bei Lösung ihres Problems schnell wieder zur Seite legen können.

Folgende Masterarbeiten wurden im Wintersemester 2017/18 verfasst:

Svenja Ditsch: *Untersuchung des Lese-Checkers im Sprachförderprojekt Deutsch-Checker. Wie werden die Materialien zur Leseförderung bewertet?*

Zafer Güney: *Projekt Deutsch-Checker – Überprüfung der Grundannahmen des Check-Bereichs „Fehler-Checker“.*

Moritz Küster: *Lautes Denken. Empirische Untersuchung zur Optimierung des „Lese-Checkers“.*