

Corinna Peschel & Mirka Mainzer-Murrenhoff

Domänenspezifische Diagnose und Förderung des Schreibens: Was brauchen angehende Lehrkräfte?

Training of pre- and in-service teachers in writing assessment and development has a high impact on language and literacy education; however, it is rarely discussed what kind of knowledge, skills and abilities are required for such training tasks. Against this background, this article describes a research project that aims to shape a deeper understanding of the processes and competencies needed for writing assessment and development in order to propose a model for professional development. The findings of the research project provide first information on the proficiency of 23 pre-service teacher students' writing assessment literacy. The criteria adopted for evaluating the students' proficiency level take account of their reflections on subject-specific conditions of writing at school as well as on choosing proper diagnostic tools and for defining appropriate learning goals and didactic measures that suit the pupils' needs.

Einleitung

In diesem Beitrag werden erste Ergebnisse aus einem Projekt vorgestellt, in dessen Zentrum die schreibförderdiagnostische Fortbildung angehender Lehrkräfte aller Fächer steht. Studierende werden als Tutorinnen und Tutoren für die Schreibförderung in (mehrsprachigen) Regelklassen der Sekundarstufe I gecoacht und dokumentieren ihr förderdiagnostisches Vorgehen. Begleiterhebungen beleuchten Ausprägungen und Entwicklungen entsprechender Kompetenzen der Studierenden. Im Beitrag erfolgt zunächst ein kurzer Überblick über einige bestehende Modellierungen diagnostischer Kompetenzen. Diese werden anschließend mit Bezug auf das Schreiben im Fachunterricht präzisiert und modifiziert. In einem dritten Schritt werden erste Ergebnisse vorgestellt, die sich der Frage nach der Text- und Aufgabenspezifika des förderdiagnostischen Handelns widmen. Nach einer kurzen Vorstellung von Projektablauf und Beteiligten werden die Daten unter vier aufeinander bezogenen Teil-Fragestellungen beleuchtet – ein erstes Fazit beendet den Beitrag.

1 Schreibförderdiagnostische Kompetenz(en) von Lehrkräften

In diesem Kapitel wird zunächst die in mehreren Disziplinen geführte Diskussion um Bedeutung und Konzeptualisierung diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften skizziert. Innerhalb dieses Rahmens werden schreibförderdiagnostische Kompetenzen auf Grundlage der Spezifika des Schreibens näher bestimmt und die domänenspezifische Diagnose und Förderung des Schreibens präzisiert.

1.1 (Förder-)Diagnostische Kompetenz(en) im Kontext Schule

(Förder-)Diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften werden generell als zentraler Teil der Lehrerprofessionalität betrachtet (s. z.B. Helmke, 2015; KMK 2014: Standards für die Lehrerbildung). In den Bildungswissenschaften sind daher in den letzten Jahren einige Modellierungen entstanden, die solche Kompetenzen generell in den Blick nehmen und in Teilkompetenzen ausdifferenzieren (vgl. etwa Abs, 2007). In Präzisierung dieser allgemeinen Modelle wurden in jüngster Zeit Faktoren herausgearbeitet, die Spezifizierungen nahelegen. So betonen beispielsweise Klieme & Leutner (2006) oder Artelt & Gräsel (2009) die Notwendigkeit der domänen- oder fachbezogenen Differenzierung der Kompetenzmodelle, um sowohl die Rolle der spezifischen Inhalte wie der diesbezüglichen diagnostischen (Teil-)Kompetenzen aufzuzeigen. Die in der Debatte um Merkmale von Lehrerprofessionalität einflussreiche Kompetenzmodellierung von Baumert & Kunter (2006) weist der diagnostischen Kompetenz eine zentrale Rolle zu. Sie wird einerseits dem allgemeinen pädagogischen Wissen zugeordnet, die Autoren betonen aber auch ihre domänenspezifische Ausprägung und ihre Verbindung zum fachdidaktischen Wissen und Können (a.a.O., S. 489). In bildungswissenschaftlichen Untersuchungen wurde diagnostische Kompetenz lange Zeit vor allem durch den Faktor Diagnosegenauigkeit bzw. Urteilsgenauigkeit operationalisiert.¹ Diese wird in der Regel über standardisierte Tests oder Urteile von Experten in der entsprechenden untersuchten Domäne ermittelt. Van Ophuysen (2010) hat darauf hingewiesen, dass die Urteilsgenauigkeit gerade in schulischen Kontexten nicht das einzige Kriterium für diagnostische Kompetenz sein sollte.² Vielmehr müsse besonders das Wis-

¹ vgl. dazu im (kritischen) Überblick Schrader (2013).

² Im Vorgriff auf das nächste Unterkapitel ist für das Schreiben von Texten Folgendes anzumerken: Die für eine Bestimmung der Urteilsgenauigkeit notwendige sichere Bestimmung eines Aspekts als „richtig“ oder „falsch“ ist gerade in Bezug auf be-

sen der Lehrkräfte in den Fokus genommen werden. Gemeinsam mit Lintorf hat van Ophuysen (2013) weiterhin das Prozesshafte schulischer Diagnosevorgänge betont, die Hansmann et al. (2013) im Rahmen von Schulpraktika auch auf der Basis unterrichtsspezifischer Fallvignetten erfasst und gefördert haben.

Für eine Fokussierung auf das diagnostische Handeln im Bereich der Sprachförderung wurden verschiedentlich charakteristische Aspekte herausgearbeitet. So heben Arbeiten aus der *Language Assessment Literacy-Forschung* die starke Kontextbezogenheit diagnostischer Vorgänge hervor. Scarino (2013) nennt vor allem die kontextuelle Einbettung und die Möglichkeiten der Überführbarkeit bzw. Nutzbarkeit diagnostischen Wissens in spezifischen (v.a. unterrichtlichen) Handlungssituationen als zentrale Bedingung für gelingende diagnostische Prozesse. Weiterhin wird ein Diskurs über die Differenzierung notwendiger Kompetenzen für unterschiedliche am diagnostischen Prozess beteiligte Akteure oder *Stakeholder* geführt (s. z.B. Harding & Kremmel, 2016) und besonders nach einem spezifischen Kompetenzprofil für Lehrkräfte gefragt und danach welche Kompetenzen diese brauchen (vgl. Taylor, 2013). In Arbeiten zu diagnostischen Kompetenzen von Sprachförderkräften wird zur Präzisierung eines solchen Profils in der Regel eine Unterscheidung zwischen verschiedenen Kompetenzdimensionen vorgenommen, oft zwischen Wissens- und Könnensaspekten (s. z.B. Geist, 2014; Hopp et al., 2010).³ Über das, was Lehrkräfte in dieser Hinsicht tatsächlich benötigen und mitbringen, weiß man allerdings unter empirischen Gesichtspunkten immer noch sehr wenig. Die Erforschung der notwendigen Kompetenzen ist sehr komplex, wie die folgenden kurzen Überlegungen deutlich machen.

Diagnose und Förderung finden immer unter Berücksichtigung des konkreten Unterrichts bzw. der konkreten Sprachfördersituation statt, nicht an isolierten Zeugnissen sprachlicher Teilkompetenzen im luftleeren Raum. Sprachdiagnostische Tätigkeiten laufen dabei immer in die Förderung hinein und sollten daher im Zusammenhang und als Teil eines gemeinsamen Prozesses gedacht werden (vgl. Jeuk & Schmid-Barkow, 2009). Zur Erforschung des sprachförderdiagnostischen Wissens und Könnens von Lehrkräften sollte also sowohl der gesamte förderdiagnostische Prozess in den Blick genommen wie seine Komponenten einzeln analysiert werden. Geist (2014) schlägt in diesem Sinne eine Ausdifferenzierung durch Berücksichtigung verschiedener Teiltätigkeiten im diagnostischen Prozess vor (z.B. Auswahl, Anwendung eines Erhebungs-

stimmte Teilkompetenzen des Schreibens (die nicht die formale Oberfläche des Textes betreffen) ein schwieriges Unterfangen (vgl. Baurmann & Pohl, 2009).

³ Häufig in Anlehnung an bildungswissenschaftliche Kompetenzmodellierungen.

struments, Ableitung von Förderzielen). Hopp et al. (2010) betonen dazu die Wichtigkeit einer reflexiven Kompetenz; Lehrpersonen sollten also in die Lage versetzt werden, ihre eigenen förderdiagnostischen Handlungen zu betrachten und zu hinterfragen.

Bislang haben sich also folgende Aspekte aus dem Diskurs zur Lehrprofessionalisierung als besonders relevant für die Analyse förderdiagnostischer Kompetenzen im Unterricht gezeigt: eine domänen- oder fachspezifische Ausprägung förderdiagnostischer Handlungen und dafür notwendiger Kompetenzen, die zentrale Rolle des Wissens der betreffenden Lehrpersonen, die Prozesshaftigkeit förderdiagnostischer Handlungen und die Integriertheit in die unterrichtliche Gesamtsituation.

Für eine weitere Spezifizierung von schreibbezogenen förderdiagnostischen Bemühungen ist ein Bezug auf die Spezifika des Schreibens notwendig. Diese werden im nächsten Abschnitt kurz dargestellt und auf die Fragestellung des Artikels bezogen.

1.2 Spezifika des Schreibens in allen Fächern und ihre Rolle für förderdiagnostische Kompetenzen

Im Zuge der Diskussion um Bildungssprache und Sprachförderung in allen Fächern ist das Schreiben auch außerhalb der Didaktiken der sprachbezogenen Fächer in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Federführend bezüglich zahlreicher neuer Erkenntnisse war hier in den letzten Jahren die Schreibforschung. Viele ihrer Ergebnisse lassen sich auf das Schreiben in allen Fächern beziehen bzw. adaptieren. Hervorgehoben wird, bezogen auf den Fachunterricht, die Rolle des Schreibens für den Erwerb, die Speicherung und vor allem die Neuorganisation (und damit wiederum Generierung) von Wissen. Schreiben ist Medium des Lernens, wofür es sich durch seine im Vergleich zur Mündlichkeit größere zeitliche Ausdehnung, aber auch seine Prozesshaftigkeit besonders eignet (zum Epistemischen Schreiben vgl. Steinhoff, 2017; Schmölzer-Eibinger & Rotter, 2015; Petersen, 2017).

In umgekehrter Blickrichtung bietet der Fachunterricht (hier in bewusster Erweiterung einer Fokussierung allein auf den Deutsch- oder Sprachunterricht) Gelegenheiten und Kontexte für den Erwerb der Schrift- bzw. Bildungssprache. Die Fächer liefern variable und kontextualisierte bzw. situierte Schreibangebote (vgl. Thürmann, 2012; s. auch Bräuer & Schindler, 2010 zu authentischen Schreibaufgaben). Die einzelnen Fächer sind daher auch für die in ihren Kontexten anfallenden Schreibaufgaben und Schreibangebote zuständig, welche sich

in der Regel musterhaft in fachlichen und fachspezifischen Textsorten ausprägen. Es erscheint daher dringend notwendig, noch stärker herauszuarbeiten, welche Schreibaufgaben und hierfür in der Sprachgemeinschaft übliche Textsorten in den verschiedenen Fächern charakteristischerweise anfallen und welche Hilfestellungen man Schülerinnen und Schülern zu ihrer Bewältigung geben kann⁴.

Generell wird dabei in jüngerer Zeit unter verschiedenen fachdidaktischen und sprach- und schreiberwerbtheoretischen Perspektiven die Orientierung an Musterhaftem oder wiederkehrend Schematischem beim Schreiben (im Fach) als sinnvoll erachtet. Als zentrale steuernde Größen des Schreibens rücken in diesem Zusammenhang Diskursfunktionen und Sprachhandlungen (z.B. Thürmann & Vollmer, 2017) oder Textprozeduren (Feilke, 2015) in den Fokus. In konkreter fachbezogener Ausprägung richtet sich der didaktische Blick vor allem auf Textsorten und Textmuster (Beese & Roll, 2015; Peschel, 2013). Für Lernende kann der sich ausdifferenzierende Erwerb solcher Muster eine große Hilfe beim Schreiben darstellen. Durch den Rekurs auf Musterhaftes (wie eine bereits mehrfach gelesene Textsorte) können sie auf einen Rahmen zurückgreifen, der für die konkrete Schreibaufgabe mit dem entsprechenden Inhalt gefüllt werden muss. Solche Muster erwirbt man einerseits implizit durch häufigen Kontakt mit entsprechenden Textexemplaren, andererseits kann man sie auch thematisieren (vgl. Dehn, 1999; Thürmann & Vollmer, 2017, S. 304ff.). Es leuchtet unter diesem Blickwinkel unmittelbar ein, dass sich Schreiben durch Schreiben übt (Feilke, 2011), ebenso wie durch das Reden über das Schreiben, vor allem über Textsorten und -muster. Die Orientierung an Textsorten ermöglicht weiterhin eine stärkere Profilierung von Schreibaufgaben (vgl. Bachman & Becker-Mrotzek, 2011). Da Schreibaufgaben unmittelbar an fachliche Kontexte angebunden werden (können), können so der Zweck des Schreibens und die jeweiligen Schreibziele für die Schülerinnen und Schüler unmittelbar einsichtig (gemacht) werden. Aus der Fachperspektive betrachtet sind dort typische Textsorten ein Einstieg in sich manifestierende Fachtraditionen und wiederkehrende schriftliche Aufgaben.

Auch für die Bewertung von Schreibprodukten (und -prozessen) ist eine Orientierung an Textsorten zentral (siehe z.B. Sturm, 2014; Becker-Mrotzek &

⁴ Hier hat es in jüngster Zeit erfreulicherweise einige Arbeiten gegeben; etwa Meyer & Prediger (2012) zum Schreiben im Mathematikunterricht, Oleschko & Schmitz (2016) zum Schreiben in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, Hartung (2013) zum Schreiben in Geschichte, Boubakri, et al. (2017) zum Physikunterricht, Pertzelt & Schütte et al. (2016) zum Schreiben im Biologieunterricht.

Böttcher, 2012), da sie Kriterien anbieten, die bei der Bewertung genutzt werden können. Textsorten stellen somit einerseits Hilfen für die Lehrpersonen dar; andererseits können sie dazu beitragen, Bewertungen für Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar und transparent zu machen.

Schreibdidaktische Ansätze (in heterogenen Gruppen) wie etwas das *Scaffolding* können sich gut auf fachspezifische Textsorten als Anker und Zielpunkte stützen und diese unter schrittweisem Aufbau und anschließendem Abbau sprachlicher Hilfen mit den Lernenden erarbeiten (Peschel, 2013). Durch eine solche Orientierung lässt sich auch die Komplexität der Schreibaufgaben differenzieren bzw. erst reduzieren und dann schrittweise steigern. So können beispielsweise zunächst nur bestimmte Teile bzw. Positionen einer Textsorte zu Schreibaufgaben werden, bevor am Ende einer Einheit die Textsorte in Gesamtheit im Fokus steht. Der Prozesscharakter des Schreibens wird hier deutlich ins didaktische Zentrum gerückt. Dass dieser Prozess von der Diagnose in die Förderung hineinreicht und diese beiden Aspekte in Kombination gesehen werden sollten, verdeutlicht das Konzept des „fördernden Beurteilens“ (vgl. Baumann, 2017; Fix, 2006). Die Rolle der beurteilenden Textdiagnose wird vor allem darin gesehen, den Schülerinnen und Schülern durch gezielte und nachvollziehbare Rückmeldung eine Weiterentwicklung ihrer Schreibkompetenzen zu ermöglichen.

Bezüglich des Schreibens in heterogenen Lerngruppen ist in jüngster Zeit der Aspekt der Mehrsprachigkeit verstärkt in den Fragehorizont gerückt. In diesem Kontext geht es einmal um Fragen nach der möglichen Nutzung von Mehrsprachigkeit beim Schreiben (vgl. etwa das Projekt SCHRIFT, z.B. Roll et al., 2016 oder Lange, 2015). Häufiger wird allerdings die Frage gestellt, ob Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache eine besondere und damit eventuell auch gesonderte Schreibdiagnose und -förderung brauchen oder ob diese Lernenden anders herum betrachtet besonders von einem verstärkten Fokus auf das Schreiben in den Fächern profitieren. Die Forschungslage zu etwaigen systematischen Unterschieden zwischen den Schreibkompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erst- und Deutsch als Zweitsprache ist dünn und nicht eindeutig. Tendenziell zeigen die wenigen vorhandenen Studien eher, dass DaM- und DaZ-Lernende in der Sekundarstufe sich nicht systematisch in ihren Schreibleistungen unterscheiden (s. Petersen, 2017; Haberzettl, 2015; Rübmann et al., 2016). Dies scheint allerdings vor allem für Lernende der Sekundarstufe zuzutreffen; in der Grundschule zeigen sich größere Differenzen und breitere Streuungen in den Schreibleistungen (vgl. Griebhaber, 2006; Pelzer-Karpf et al., 2006). Insgesamt deuten die Untersuchungen

aber eher darauf hin, dass es sich – zumindest bei den dort untersuchten Probanden der Sekundarstufe – wahrscheinlicher um generelle Unterschiede zwischen starken und schwachen Schreiberinnen und Schreibern als um solche zwischen Erst- und Zweitsprache handelt (Petersen, 2017).

Die Daten unseres Projekts in der Sekundarstufe I legen ebenfalls keine systematischen Unterschiede der Schreibkompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit DaM und DaZ nahe, die die textuelle Ebene betreffen. Gerade bei der schriftlichen Realisierung fachbezogener Textsorten scheinen DaM- und DaZ-Lernende vergleichbare Schwierigkeiten zu haben. Daher wird die Erstsprache hier nicht systematisch als differentieller Faktor in der Untersuchung gesehen.

1.3 Kurze Zusammenschau: Domänenspezifische förderdiagnostische Kompetenzen als Forschungsgegenstand und Fragestellungen der Untersuchung

Inwiefern lassen sich nun die Forderungen an förderdiagnostische Kompetenzen im Hinblick auf eine Unterstützung schulischen Schreibens in allen Fächern weiter präzisieren? Wie lassen sich entsprechende Kompetenzen bei Studierenden untersuchen und letztendlich ausbauen? Wird die für die Diagnostik geforderte Domänenspezifik (s.o.) auf schulisches Schreiben bezogen, prägt sie sich als Abhängigkeit von fächerspezifischen Schreibaufgaben und zugeordneten Textsorten sowie von den Entstehungsbedingungen von Texten aus. Eine Berücksichtigung dieser Faktoren ist bei diesbezüglichen förderdiagnostischen Handlungen unabdingbar, bislang in der Forschung aber nur in sehr wenigen Fällen überhaupt in den Fokus gerückt.

Eine modellhafte prozessorientierte Einbettung schreibdiagnostischer Handlungen bezogen auf akademische Schreibkompetenzen findet sich im AKATEX-Projekt (Fischbach et al., 2015). Entsprechende Untersuchungen förderdiagnostischen Handelns im schulischen Bereich sind ebenso rar. Sturm (2016) vergleicht Beurteilungen angehender Lehrpersonen zu Schülertexten sowie ihre Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler jeweils mit solchen erfahrener Rater. Die Ergebnisse zeigen große Schwierigkeiten der angehenden Lehrkräfte, vor allem in einer nachvollziehbaren Rückbindung der Kommentare an die konkreten Texte. Dies gilt besonders, wenn es sich nicht um Kommentare auf einer rein formalgrammatischen und orthografischen Ebene handelt. Schmitz & Oleschko (2016) zeigen für das Schreiben in den gesell-

schaftswissenschaftlichen Fächern, dass sich Lehrkräfte bei ihren Kommentaren vor allem auf sprachformale Aspekte wie Orthografie und Grammatik beziehen.

Eine wirkliche Berücksichtigung text(sorten)spezifischer Aspekte bei der Beurteilung des Schreibens im Fachunterricht scheint also erstens eine für (angehende) Lehrpersonen ausgesprochen schwierige Aufgabe und zweitens ein in der diesbezüglichen Forschung kaum betretenes Terrain zu sein. Ziel der folgenden Analysen ist daher die Ermittlung und Beschreibung förderdiagnostischer Handlungen und Kompetenzen angehender Lehrkräfte bezogen auf das Schreiben im Fachunterricht. Bisherige Forschungen weisen sowohl auf die Wichtigkeit dieser Frage und ihre schreibdidaktische Relevanz hin (s.o.) wie auch auf die Schwierigkeit entsprechender Erhebungen. Eine Möglichkeit, sich explorativ zu nähern, besteht in einem analysierenden Abschreiten des förderdiagnostischen Handelns der Studierenden. Als Grundlage für dieses Abschreiten dient ein Modell, das die notwendigen Schritte von der Diagnose zur Förderung und damit verbundene Kompetenzen konzeptualisiert (s. Kap. 2.1). In einem Portfolio können die Schritte dokumentiert und analysiert werden. Gründe für die Wahl des Instruments sowie damit verbundene Vor- und Nachteile befinden sich in Kapitel 2.3. Daraus ergeben sich mit Blick auf eine domänenspezifische Ausprägung folgende Teilfragen:

Auf Basis der erhobenen Daten (s.u.) ist zunächst die Ausgangslage festzustellen: Von welchem Wissen und Können und welchen Erfahrungen im förderdiagnostischen Bereich ist bei den Studierenden bereits auszugehen? Mit Teilfrage 2 soll analysiert werden, inwieweit die Studierenden in der Lage sind, domänenspezifisches Wissen und Können a) in der Diagnose und b) bei der Aufstellung von Förderzielen in der schulischen Praxis einzusetzen. Dies gilt ebenfalls für Frage 3, die auf die Planung und Gestaltung des diagnosebasierten Schreibförderunterrichts abzielt. Diese „Begleitung“ der Studierenden im Verlauf des förderdiagnostischen Handelns trägt der Kohärenz der einzelnen Etappen im förderdiagnostischen Prozess Rechnung und somit dem postulierten engen Zusammenhang zwischen Diagnose und Förderung. Frage 4 schließlich nimmt die Entwicklung der studentischen Wissens- und Könnensbestände in den Blick: Inwiefern zeigen sich Entwicklungen hinsichtlich des domänenspezifischen Handelns⁵ in Bezug auf Diagnose und Förderung im Laufe des Tutorienprogramms?

⁵ Zum Zusammenhang von Wissen, Können und Handeln siehe die bildungswissenschaftliche Diskussion um Lehrerkompetenzen z.B. bei Klieme (2004) oder Blömeke (2009).

Die oben dargelegte Abhängigkeit förderdiagnostischen Handelns von der jeweiligen Schreibumgebung und Aufgabe versuchen wir durch die Verdeutlichung ihrer Domänenspezifik zu berücksichtigen. Vor den eigentlichen Ausführungen zur Untersuchung wird daher der Domänenbegriff kurz umrissen.

1.4 Herleitung des verwendeten Domänenbegriffs: Zur Verortung der Domänenspezifik schreibförderdiagnostischen Handelns

Der Domänenbegriff wird nicht einheitlich verwendet. In den Bildungswissenschaften meint er in der Regel ein gegenstandsbezogenes oder inhaltliches Feld (vgl. Tippelt, 2014); in schulbezogenen Untersuchungen sind damit meist einzelne Fächer gemeint, die durch ihre Inhalte auch auf die Ausprägung (förder-)diagnostischen Handelns Einfluss nehmen (sollten). Ähnlich werden in einigen Arbeiten zum berufsbezogenen Schreiben die entsprechenden Branchen oder Berufsfelder als ‚Domänen‘ bezeichnet (vgl. Jakobs, 2008), die durch ihre Inhalte, durch die für die Branche typischen Textsorten und durch kommunikative Normen auf das Schreiben und damit auch auf schreibförderdiagnostische Aspekte in der beruflichen Bildung einwirken. In der Schreibforschung sind allerdings auch noch weitere Verwendungen des Terminus zu finden. So bezeichnet für den Bereich des Wissenschaftlichen Schreibens Steinhoff (2007) den Akademischen Bereich als Domäne, weil die dort vorhandenen Bedingungen des Wissenserwerbs und der Wissensweitergabe zu deutlichen Unterschieden zwischen wissenschaftlichem und beispielsweise schulischem Schreiben führen. Sturm (2016) sieht das schulische Schreiben als eine eigene Domäne, da es in seinen grundlegenden Anforderungen und Ausprägungen deutlich von der Mündlichkeit abweicht.

Der Terminus ‚Domäne‘ nimmt im Kontext Schreiben in seinen verschiedenen Nuancen also sowohl Aspekte verschiedener Gegenstandsfelder, die sich schulbezogen meist als Fächer ausprägen, auf, wie institutionstypische Aspekte des Kontextes Schule wie auch Spezifika des Schreibens als solchem und einzelner, wiederum fachtypischer Textsorten. Wir werden den Domänenbegriff in diesem Beitrag in diesem flexiblen Sinne verwenden und sowohl den Kontext Schule als auch die einzelnen Schulfächer, in denen die Studierenden agieren, wie auch die Spezifika des dort anfallenden Schreibens als domänenbezogene Einflussfaktoren annehmen. So definiert umfasst eine Domäne verschiedene Dimensionen, die sich skalar anordnen lassen: eine eher allgemeine Makro-Ebene generell textueller Faktoren (wie das Bestehen von Kohärenz, das für

jeden Text charakteristisch ist), eine Meso-Ebene der Textsorten (die zwar teilweise fächerübergreifend vorkommen, sich aber wiederum in den Fächern recht unterschiedlich ausprägen können) und eine Mikro-Ebene der einzelnen Schreibaufgabe als Kernstück. Domänenspezifisches förderdiagnostisches Handeln sollte diese Dimensionen immer mit berücksichtigen.

2 Darstellung des Projektes und der Datenerhebung

Die Erhebung von Daten anhand des entwickelten Kompetenzmodells schreibförderdiagnostischen Handelns sowie die Verortung der Untersuchung und die Beschreibung der Stichprobe und Erhebungsinstrumente sind Gegenstand dieses Kapitels.

2.1 Hintergrundinformationen zur Datenerhebung

Die genannten Fragestellungen des Beitrags werden im Rahmen einer größer angelegten Begleitforschung eines praxisorientierten Lehr-Lernprojektes an der Bergischen Universität Wuppertal untersucht: Lehramtsstudierende unterschiedlicher Fächer werden in der Diagnose und Förderung des Schreibens geschult und erteilen an einer Kooperationsschule einmal wöchentlich Schreibförderunterricht für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I. Ihre Tätigkeit wird beobachtet und dokumentiert. Ziel dieser (Gesamt-)Begleitforschung ist es, a) ein Modell schreibförderdiagnostischer Kompetenz vorzuschlagen, b) zentrale Aspekte schreibförderdiagnostischer Kompetenz bei Studierenden zu erheben, auszubauen und eine (mögliche) Entwicklung zu dokumentieren und somit letztlich c) Empfehlungen für die Lehrkräftebildung auszusprechen.

Aus den theoretischen Überlegungen bezüglich der Frage, über welche schreibförderdiagnostischen Kompetenzen (s.o.) angehende Lehrkräfte verfügen sollten, ist ein Arbeitsmodell entstanden, das als Grundlage und Orientierung für die Datenerhebung dient (s. Abb. 1). Es berücksichtigt die Prozesshaftigkeit förderdiagnostischen Handelns (von der Auswahl eines geeigneten Vorgehens über die Planung und Gestaltung von Fördermaßnahmen bis hin zur Überprüfung der Schreibförderziele). Dabei handelt es sich um eine idealtypische Reihenfolge der zu gehenden Schritte. Das Durchlaufen des Prozesses kann also iterativ und repetitiv erfolgen. Den einzelnen Schritten wurden Kompetenzen zugeordnet, die eine Wissensebene (gegenstandsspezifisches Wissen

zur Diagnose und Förderung des Schreibens) und eine Könnensebene (Fähigkeit zur situationsadäquaten Anwendung relevanter Wissensbestände) berücksichtigen.

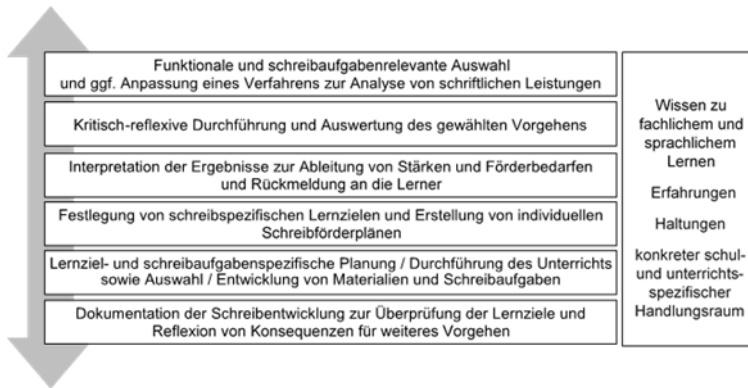


Abb. 1: Arbeitsmodell schreibförderdiagnostischen Handelns

Diese sind auf den Bereich der Diagnose und Förderung des Schreibens bezogen und berücksichtigen somit u.a. die Domänenspezifik in ihrer unterschiedlichen Ausprägung. Die geforderten Kompetenzen für die einzelnen Schritte können dabei auch individuell unterschiedlich stark ausgebildet sein. Oder anders: Es kann sich ein unausgewogenes Kompetenzprofil ergeben.⁶ Die Kompetenzen werden dabei beeinflusst durch unterschiedliche Faktoren (z.B. Haltungen oder den konkreten schulischen Handlungsraum), die aber nicht Bestandteil des eigentlichen Kompetenzmodells sind und somit auch nicht in die Deskriptoren aufgenommen werden.

2.2 Stichprobe

Am Tutorenprogramm nahmen insgesamt 23 Studierende teil. Diese verteilen sich auf einen halbjährigen (n=9) und zwei einjährige Durchläufe (jeweils n=7) von 2015 bis 2018. Die Tutorinnen und Tutoren aus den ersten beiden Durchgängen unterrichteten an einem Gymnasium, ein Teil der Studierenden des letzten Durchgangs zusätzlich an einer Realschule (n=3). Die Probanden sind überwiegend weiblich (n=20), befinden sich im Masterstudium (n=15) und

⁶ Eine umfassende Beschreibung des Modells kann bei den Autorinnen angefragt werden.

studieren das Unterrichtsfach Deutsch (n=18) sowie ein gesellschaftswissenschaftliches Fach (n=14).⁷ Zum Zeitpunkt des Tutorenprogramms besuchten die Probanden gerade das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ oder hatten es bereits abgeschlossen.

2.3 Erhebungsinstrumente und Auswertung

Vor dem Hintergrund der Ziele des Projektes wurde ein Portfolio eingesetzt, das die Probanden kontinuierlich während des Tutorenprogramms bearbeiten: Die Vorteile des Einsatzes eines Portfolios⁸ für die vorliegende Untersuchung liegen u.a. darin, die Prozesshaftigkeit förderdiagnostischen Handelns adäquat abzubilden (z.B. Übergänge von der Diagnose zur Förderung), kontextuelle Einflussfaktoren aus der Praxis zu erkennen, die Wissens- und Könnensebene gleichsam zu erfassen sowie Entwicklungstendenzen über den Erhebungszeitraum von bis zu einem Jahr kontinuierlich zu verfolgen. Gleichzeitig bieten die verschiedenartigen Materialien im Portfolio die Möglichkeit des Abgleichs (z.B. zwischen Reflexion und tatsächlichem Handeln), um ein valides Bild von den Kompetenzen der angehenden Lehrkräfte entstehen zu lassen.⁹ Der Aufbau des eingesetzten Portfolios folgt den Schritten des schreibförderdiagnostischen Prozesses und enthält verschiedene Bausteine, die auf das Wissen der Probanden, ihr Handeln in der Praxis sowie Entwicklungsbezüge in beiden Bereichen abzielen. Wissen und Können werden dabei auf einer deskriptiven (z.B. analysierte Texte, verwendete Diagnoseinstrumente, festgelegte Schreibziele in den Förderplänen, verwendete Fördermaterialien) und reflexiven Ebene (z.B. Begründungen der durchgeführten diagnostischen und schreibförderbezogenen Maßnahmen, Verbalisierung von Schwierigkeiten und geglückten Maßnahmen bei Diagnose und Förderung) eingefordert. Die Auswertung erfolgt mittels Kodierschema für jeden Schritt im Kompetenzmodell durch zwei Rater. Das Kodierschema stellt eine Operationalisierung des im Modell definierten Wissens und Könnens dar und wurde in mehreren Schritten deduktiv und induktiv anhand der Anpassung an die Daten erstellt. Neben dieser fortlaufenden Datenerfassung umfasst das Portfolio vor dem Tutorenprogramm, nach der Schulung

⁷ Schreibförderunterricht konnte zu den Schwerpunkten Deutsch, Biologie, Mathematik, Geschichte und Theologie angeboten werden.

⁸ Zu den Vor- und Nachteilen einer Datenerhebung und -auswertung mittels Portfolio siehe z.B. Michalak (2014) oder Koch-Priewe et al. (2013).

⁹ Darüber hinaus bietet das Portfolio einen Fundus an Material (z.B. Schülertexte, Lehrerkommentare) zur Aufbereitung für die hochschuldidaktische Praxis.

sowie am Ende des Programms die Analyse eines Beispieltextes, in deren Rahmen u.a. Schreibkompetenzen eingeschätzt und Ableitungen für Förderempfehlungen verlangt werden. Analyse wie Empfehlungen werden bei der Auswertung mit Expertenanalysen¹⁰ abgeglichen. Zu diesen Zeitpunkten erfolgt ebenfalls eine Selbsteinschätzung anhand von Skalen (auch diese orientiert sich am Kompetenzmodell). Die konkreten Fragestellungen des Beitrags werden auf Grundlage der hier erhobenen Daten diskutiert. Da einige Fragestellungen verschiedenartige Daten erfordern, kommt es zur Datentriangulation; z.B. werden zur Beantwortung der Frage, inwiefern ein domänenspezifischer Schreibunterricht stattfindet, verschiedene Dokumente kombiniert zu Rate gezogen: dokumentierte Unterrichtsplanungen, Reflexionen in den Portfolios und Selbsteinschätzungen der Studierenden.

Mit der Art des forschungsmethodologischen Vorgehens sind natürlich auch Einschränkungen verbunden: So sind z.B. die Daten im Portfolio nicht frei von sozialer Erwünschtheit. Ebenso kann das Portfolio selbst eine Störvariable sein, z.B. hinsichtlich der Beobachtung von Entwicklungsprozessen, die gerade durch die geforderten Reflexionen angestoßen werden. Doch z.B. auch die Festlegung von Kategorien während der Auswertung der Portfolios führt ggf. zu einer Informationsreduktion. Diese Einschränkungen werden bei der Interpretation der Daten berücksichtigt.

3 Ergebnisse – Domänenspezifik im Prozess schreibförderdiagnostischen Handelns

Im Folgenden werden die ersten Ergebnisse der vier Fragestellungen dargestellt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die Stichprobengrößen aufgrund der unterschiedlichen Datenarten und Erhebungszeitpunkte (z.B. Reflexionen der Studierenden, Förderpläne der Lernenden, Prä-/Post-Erhebungen) sowie fehlender Werte je nach Untersuchungsschwerpunkt unterscheiden.

3.1 Was bringen angehende Lehrkräfte mit?

Um der Frage nachzugehen, welches Wissen und Können angehende Lehrkräfte hinsichtlich der Diagnose und Förderung (fach-)spezifischer Textformen

¹⁰ Referenzantworten wurden aus übereinstimmenden Expertenvorschlägen erstellt (n=3).

mitbringen, wurde auf Teile des Fragebogens und der Beispielanalyse im Rahmen der Prä-/Post-Erhebung (N=13) zurückgegriffen. Dabei geben insbesondere die Fragen nach den Kriterien eines guten Schülertextes sowie die von den Studierenden benannten angelegten Kriterien bei der Beispielanalyse Aufschluss über ein domänenspezifisches Wissen und Können. Die Antworten der Studierenden wurden für weitere Analysen Kategorien zugeordnet.¹¹ Die Häufigkeitsverteilung für beide Variablen zeigt (s. Abb. 2), dass sich nach Ansicht der Studierenden ein guter Schülertext insbesondere durch Kriterien auf morphosyntaktischer Ebene identifizieren lässt (n=10), gefolgt von Aspekten auf orthographischer und textueller Ebene (n=8). Ebenso scheint für die Hälfte der Probanden die Berücksichtigung des Text-/Aufgabenumfeldes für einen guten Text von Bedeutung zu sein (n=7). Die Erfüllung von textmusterspezifischen Anforderungen wird hingegen weitaus weniger häufig benannt (n=3). Bei der erbetenen Analyse eines Schülertextes legt die Mehrheit der Studierenden morphosyntaktische und orthographische Kriterien an (n=12). Textuelle (n=4) und das Text-/Aufgabenumfeld (n=5) betreffende Aspekte werden selten herangezogen.

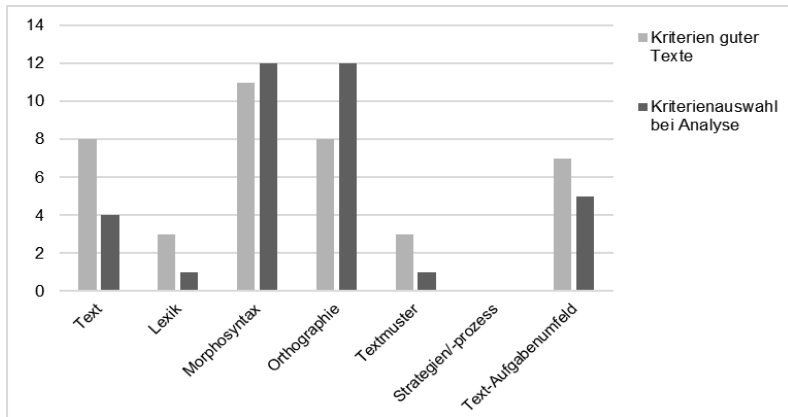


Abb. 2: Häufigkeit der benannten Ebenen auf die Fragen, was einen guten Schülertext ausmacht und welche Kriterien bei der Analyse des Beispieltexes angelegt wurden (N=13).

¹¹ Die Kategorien zielen auf die textuelle (z.B. Verständlichkeit, Aufbau, lässt sich leicht lesen), lexikalische (z.B. abwechslungsreiche Sätze), morphosyntaktische und orthographische Ebene sowie die Ebene der Textmuster (z.B. Abstraktion, weil es sich um eine Zusammenfassung handelt, Richtigkeit dem Texttyp entsprechend), der Schreibstrategien, des Schreibprozesses und des Text-/Aufgabenumfeldes (z.B. Erfüllung der Aufgabe, Inhalt) ab.

Und auch die Ebene der Textmuster wird bei der Beispielanalyse lediglich von einer Person berücksichtigt. Aspekte von Schreibstrategien bzw. des Schreibprozesses spielen weder in der Theorie noch in der Anwendung eine Rolle. Ein kreuzweiser Paarvergleich der Variablen verdeutlicht (s. Abb. 3), dass eine Konsistenz zwischen angegebenen und angewendeten Kriterien nur im morphosyntaktischen und orthographischen Bereich vorliegt. Alle die Domänenspezifik betreffenden Bereiche weisen sehr geringe oder gar keine Konsistenz auf.

	Text	Lexik	Morphosyntax	Orthographie	Textmuster	Text-Aufgaben-umfeld
Übereinstimmung Kriterien guter Texte und Kriterienauswahl bei Textanalyse	2	1	10	8	0	4

Abb. 3: Kreuzweiser Paarvergleich der Kriterien guter Texte und Kriterienauswahl bei der Textanalyse (N=13)

Die Kommentare der Studierenden im Rahmen der Beispielanalyse zeigen darüber hinaus, dass es ihnen schwerfällt, domänenspezifische Bereiche adäquat zu benennen und zwischen Kriterien der Analyse sowie möglichen Empfehlungen für Förderansätze konsequent zu bleiben. So berücksichtigt z.B. Proband DL3VT bei der Analyse des Textes keinerlei domänenspezifische Aspekte:

Kriterienauswahl bei der Analyse	Ansätze für eine Förderung
Ich habe danach geschaut, ob der Text verständlich geschrieben ist und wie viele Rechtschreibfehler enthalten sind. Danach habe ich mich damit befasst, wie die Sätze aufgebaut sind. Der Schüler hat zwar einen Nebensatz eingebracht, doch zum Ende des Textes wurden die Sätze wieder einfacher und kürzer.	Man kann daran ansetzen, dem Schüler mehr Möglichkeiten für einen umfangreicheren Wortschatz beizubringen, zum Beispiel „Die Schuhe weisen xy auf“, „besitzen“ [...]. Des Weiteren kann man den Schüler dazu anregen, den Schuh farblich genauer zu bestimmen [...] Details genauer zu beschreiben. Dadurch wird der Text lebhafter und man kann sich etwas besser vorstellen, je detaillierter etwas beschrieben ist. Dies ließe sich dann auch auf andere, weitere Suchanzeigen übertragen.

Abb. 4: Beispielhafter Kommentar auf die Frage nach den angelegten Kriterien bei der Analyse und der Formulierung möglicher Förderansätze (Proband DL3VT)

Die domänenspezifischen Aspekte tauchen dann jedoch bei der Benennung von Ansätzen für eine Förderung auf, werden allerdings konzeptuell und terminolo-

gisch nicht adäquat erfasst. Gleiches zeigt sich auch an manchen Stellen bei der Einschätzung der Schreibkompetenz, wobei implizit die Textebene in den Blick gerät (hier die mangelnde referentielle Kohärenz), entsprechende Phänomene explizit aber der morphosyntaktischen Ebene zugeordnet werden: „Es liegt eine fehlerhafte Zuordnung der Subjekt-, Prädikat- und Objektstellung im Satz vor. Dadurch werden die Chucks[sic] nicht als Synonym für den Schuh als solchen verstanden.“ (Proband SP3VT)

Im Vergleich zwischen Wissen um Kriterien eines guten Textes und der konkreten Anwendung von Kriterien bei der Analyse zeigt sich, dass die Probanden Schreibkompetenz auf theoretischer Ebene nicht nur auf formale Aspekte (d.h. grammatische und orthographische Korrektheit) reduzieren, diese sich jedoch bei der eigenen Analyse in den Vordergrund schieben. Ein domänenspezifisches Handeln ist bei der Diagnose also nicht vorauszusetzen, auf theoretischer Ebene jedoch angelegt.¹² Die Abweichung zwischen Wissen und Können, ebenso wie das Ungleichgewicht in der Berücksichtigung verschiedener Ebenen in Schreibprodukten und die Schwierigkeit, domänenspezifische Aspekte adäquat zu benennen, mag in der weniger „griffigen“ Operationalisierbarkeit textueller, textmuster- oder schreibaufgabenspezifischer Aspekte liegen. Die Ergebnisse decken sich somit mit Studien zum Beurteilungsvorgehen und allgemein zur Kompetenzentwicklung von Lehrkräften, die Diskrepanzen zwischen Wissen und Können einerseits und einen Fokus auf formale Aspekte von Schreibkompetenz bei der Beurteilung oder Analyse von Schülertexten andererseits zeigen konnten (z.B. Sturm, 2016; Oleschko & Schmitz, 2016).

3.2 Diagnostizieren und Formulieren von Schreibzielen

Um Aussagen zum domänenspezifischen Diagnostizieren und Formulieren von Förderzielen der Probanden während des Tutorenprogramms machen zu können, wird auf Daten aus den Portfolios zurückgegriffen, die das erstmalige Durchlaufen des schreibförderdiagnostischen Prozesses, d.h. das erste Diagnostizieren und Fördern in der Praxis nach der Schulung dokumentieren.

Für die Frage nach dem Erkennen eines domänenspezifischen Diagnostizierens bietet die Auswahl der Diagnoseinstrumente einen ersten Zugang. Hier zeigt sich, dass die Probanden (N=23) die Fehleranalyse (n=15) und das profilanalytische Verfahren Tulpenbeet (n=11) am häufigsten als Diagnoseinstru-

¹² Obwohl 64 % (n=9) der Probanden (N=14) angaben, im Studium noch nicht mit der Beurteilung oder Analyse von Schülertexten in Berührung gekommen zu sein.

ment wählten. Instrumente oder Vorgehen, die den Schreibaufgaben und Textsorten in der Sekundarstufe I nachkommen, wurden kaum genutzt (Prozessbegleitende Schreibdiagnose $n=3$; selbst erstellte Analyseraster $n=6$; vorhandene Kriterienraster $n=4$), ebenso wie entwicklungsbezogene Instrumente (Niveaubeschreibung DaZ $n=5$). Die Begründungen für die Auswahl des Diagnosevorgehens (s. Abb. 5) machen deutlich, dass es den Probanden um eine möglichst breite Erfassung des Konstrukts von Schreibkompetenz (Variable Dimensionalität $n=12$) sowie um den Informationsgehalt bezüglich eines Entwicklungsbezugs geht ($n=8$). Eine domänenspezifische Begründung ist in der Variable Schulisches Schreiben angelegt ($n=8$), wobei in diese Kategorie textsortenspezifische Argumentationen (z.B. Beschreibungen sind gefordert im Biologieunterricht, Erzählung ist eine wichtige Textsorte in der Sekundarstufe I) sowie die Wichtigkeit von Korrektheit fallen. Ein kreuzweiser Paarvergleich zwischen den gewählten Instrumenten und den angegebenen Begründungen zeigt, dass diejenigen, für die Dimensionalität wichtig war, am häufigsten die Fehleranalyse ($n=8$) oder das Tulpenbeet ($n=7$) wählten. Die Erwartung, dass diejenigen, die ihre Auswahl an die Wichtigkeit schulischen Schreibens rückbinden, domänenspezifische Instrumente auswählen (z.B. Prozessbegleitende Schreibdiagnose oder eigene Kriterienraster), kann anhand der Daten somit nicht bestätigt werden. Probanden, die diese Begründung anführten, wählten Instrumente, die über alle Diagnoseverfahren streuen.

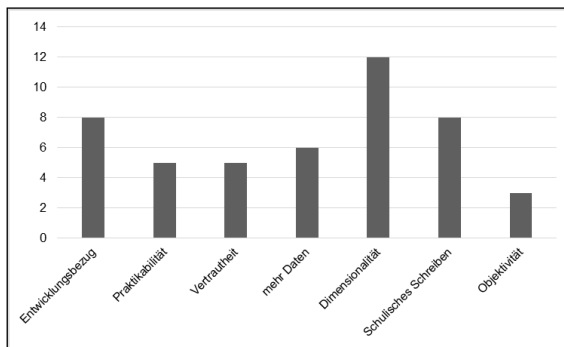


Abb. 5: Begründungen für die Auswahl der Diagnoseverfahren (N=23)

Der Blick auf den Schritt von der Diagnose hin zur Förderung soll an dieser Stelle exemplarisch anhand der Festlegung und Formulierung von Schreibförderzielen für den Förderunterricht erfolgen. Die Auswertung aller Förderpläne

der am Projekt teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (N=58) zeigt, dass die Studierenden Förderziele am häufigsten auf orthographischer (n=38) und morphosyntaktischer Ebene (n=33) festlegen, gefolgt von Zielen auf lexikalischer (n=26) und textueller Ebene (n=24), auf Ebene der Textmuster (n=20), der Schreibstrategien bzw. des Schreibprozesses (n=14) sowie des Text-/Aufgabenumfeldes (n=9). Damit sind die meisten Förderziele nicht domänenspezifisch ausgerichtet. Die konkreten Formulierungen der Förderziele lassen erkennen, dass die text- und schreibaufgabenbezogenen Ziele allgemein und unspezifisch formuliert sind. Auf diesen Ebenen finden sich Lernziele, wie z.B. einen Text mit eigenen Worten schreiben, Vertiefung der Schreibkompetenz, verschiedene Textsorten unterscheiden und produzieren, Aufgabenstellung oder musterhafte Vorlagen einüben. Die Ziele auf orthographischer und morphosyntaktischer Ebene können hingegen konkreter formuliert und terminologisch exakter gefasst werden (z.B. Groß- und Kleinschreibung, Relativsätze). Erste Beobachtungen in den Studierendenkommentaren lassen darüber hinaus vermuten, dass die Festlegung der Förderziele ein komplexer Prozess ist, in den nicht nur die Ergebnisse aus der Diagnose einfließen, sondern in dem auch Abwägungs- und Beeinflussungsprozesse stattfinden:

Außerdem standen Klassenarbeiten an, für die sich die SuS Vorbereitung wünschten, sodass auch die Inhalte des Regelunterrichts integriert werden mussten. [...] Es gab Schwierigkeiten, die Ansprüche der jeweiligen SuS, wie zum Beispiel ihre Ausdrucksfehler zu verbessern, mit den Ansprüchen des Tutorenprogramms, also Schreibstrategien zu entwickeln, und den Ansprüchen des Lehrers, die Kinder auf die Klassenarbeit vorzubereiten in einem Förderplan zu konkretisieren. (Proband LJ3P1)

Der Studierendenkommentar zeigt, dass in der Praxis eine Reihe externer Faktoren bei der Lernzielbestimmung zum Tragen kommen, die sich auf die Berücksichtigung unterschiedlicher Bereiche von Schreibkompetenz auswirken können.

Bezüglich des Diagnostizierens muss also festgehalten werden, dass wenig domänenspezifische Instrumente genutzt werden bzw. die häufige Nutzung des Tulpenbeets dann nicht funktional mit den Schreibaktivitäten der zu fördernden Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I einhergeht. Hier scheinen eher die Breite und die Zugänglichkeit des Analyseinstruments die Auswahl zu bestimmen. Auch die Begründungen sind kaum text- oder schreibaufgabenbezogen angelegt. Hinzu kommt, dass die Begründungen generell eine Inkongruenz zur Auswahl der Instrumente aufweisen. So wird die Fehleranalyse, die einen Ausschnitt von Schreibkompetenz erfassen kann, an Detailliertheit rück-

gebunden, wobei diese keinerlei textuelle Aspekte erfasst.¹³ Dies wirft die Frage auf, ob die Probanden eine möglichst vielfältige Erfassung von Schreibkompetenz mit einer sehr kleinschrittigen Analyse (dann allerdings nur eines Kompetenzbereichs) gleichsetzen, die Konstrukte der Instrumente nicht durchdringen oder kein relevanter Zusammenhang zwischen Diagnoseinstrument und tatsächlicher Schreibaufgabe hergestellt wird. Auch bei der Festlegung und Formulierung von Förderzielen bleiben textuelle und schreibaufgabenspezifische Aspekte hinter orthographischen und grammatischen zurück, wobei zu vermuten ist, dass die gewählten Instrumente Einfluss auf dieses Ergebnis haben.¹⁴ Die Schwierigkeiten bei der konkreten Benennung und Operationalisierbarkeit domänenspezifischer Schreibziele werfen zudem die Frage auf, inwiefern im Stadium der Erstdiagnose konzeptuelle Unklarheiten auf Wissensebene herrschen.

3.3 Planung und Gestaltung des Schreibförderunterrichts

Das Modell schreibförderdiagnostischen Handelns umfasst auch die Planung und Gestaltung der Schreibförderung. Inwiefern in diesem Schritt domänenspezifische Aspekte zu finden sind, wird im Folgenden anhand von Daten aus den Portfolios dargestellt. Eine Durchsicht aller Unterrichtsplanungen der Probanden (N=23) hinsichtlich domänenspezifischer Anteile ergibt, dass von (bislang)¹⁵ insgesamt 212 stattgefunden Unterrichtssitzungen 125 eindeutig textform(en)spezifische Themen behandeln (z.B. Textplanung zur Beschreibung eines Tieres/Mind-Map, Kooperative Schreibaufgabe zur Erstellung einer Charakterisierung, Textsortenwissen zur Beschreibung von Diagrammen und Schaubildern). Warum im Durchschnitt etwa jede zweite Sitzung text- und schreibaufgabenspezifische Gegenstände aufgreift, verdeutlichen die angegebenen Prinzipien bzw. Kriterien, die bei der Planung des Unterrichts und der Auswahl von Materialien angelegt wurden. Auch diese Antworten der Studierenden wurden für weitere Auswertungen einzelnen Kategorien zugeordnet. Abbildung 6 zeigt die Häufigkeitsverteilung der identifizierten Prinzipien bzw.

¹³ Dabei muss erwähnt werden, dass sich 78 % (n=18) der Studierenden (N=23) für eine Kombination verschiedener Verfahren entschieden.

¹⁴ Eine Analyse der tatsächlichen Bedarfe steht noch aus. Es ist allerdings unwahrscheinlich, dass über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler keine Bedarfe auf textueller oder textmusterbezogener Ebene aufweisen. Ebenso steht eine systematische Auswertung der Begründungen für die Festlegung der Förderziele aus.

¹⁵ Der dritte Durchlauf des Tutorenprogramms unterrichtet noch bis Mitte Juli 2018.

Kriterien. Demnach übt die Passung zum Regelunterricht am häufigsten Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung und Materialauswahl aus (n=21).

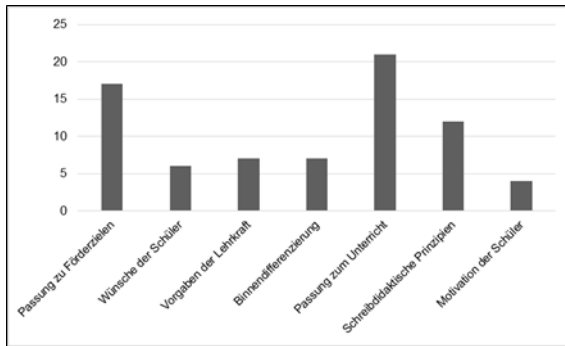


Abb. 6: Prinzipien/Kriterien bei der Planung des Schreibförderunterrichts und Auswahl von Material (N=23)

Doch auch der Rückbezug zu den formulierten Förderzielen ist für viele Probanden relevant (n=17). Daneben sind für einige Studierende weiterhin schreibdidaktische Prinzipien (z.B. Prozesshaftigkeit des Schreibens, kooperatives Schreiben) und binnendifferenzierende Überlegungen (z.B. Welche Übungen sind für alle Schüler geeignet? Wo bieten sich Differenzierungsmaßnahmen an?) sowie Wünsche und Vorgaben anderer Personenkreise in der Praxis von Bedeutung. Die Erwartung, dass die domänenspezifische Ausrichtung des Unterrichts auch mit der überwiegenden Nutzung von fertigen (schreibaufgabenspezifischen) Unterrichtsmaterialien in Verbindung stehen könnte, kann auf Grundlage der Daten nicht eindeutig bestätigt werden. So nutzen 14 von 23 Probanden bereits vorhandenes Material aus dem Internet oder dem Lehrbuch, 12 von 23 erstellten jedoch auch eigene Materialien. Auch die prozentualen Anteilsangaben der Studierenden (n=14) halten sich in dieser Hinsicht durchschnittlich die Waage (Anteil vorhandenes Material 30 %; Anteil selbst erstelltes Material 33 %).

Die Unterrichtsplanung und -gestaltung zeigt im Vergleich zur Diagnose und Lernzielbestimmung leicht häufigere Nennungen textmusterspezifischer Aspekte und damit eine gewisse Bruchstelle im schreibförderdiagnostischen Prozess. Aufgrund der häufigsten Nennung, der Passung zum Regelunterricht, schließt sich die Frage an, ob die Domänenspezifik bei der Unterrichtsplanung aus den gängigen unterrichtlichen Vorhaben übernommen wurde. Der Rückbezug auf die Förderziele bei der Unterrichtsplanung erscheint ungeklärt – sind

doch die genannten Schreibziele überwiegend nicht domänenspezifisch ausgerichtet. Mögliche Erklärungen lassen sich in der sozialen Erwünschtheit der Antworten bzw. Diskrepanz zwischen dem, was man sagt und dem, was man tut, im Sinne eines Lippenbekenntnisses vermuten. Eine Überprüfung des Grades der Übereinstimmung zwischen Förderzielen und den Inhalten der Unterrichtsstunden sowie der genutzten Unterrichtsmaterialien steht noch aus. Diese könnten weitere Erklärungen liefern.

3.4 Entwicklungsperspektive

Inwiefern sich Entwicklungen hinsichtlich des domänenspezifischen Handelns in Bezug auf Diagnose und Förderung im Laufe des Tutorenprogramms zeigen, kann an dieser Stelle lediglich durch einen punktuellen Blick in die Daten der Prä-/Post-Erhebungen erfolgen. Zum einen stehen zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht alle Daten zur Verfügung (z.B. Portfolios mit Entwicklungsbezug aus dem aktuellen Durchlauf), zum anderen wurde noch keine systematische Auswertung der vorhandenen Daten vorgenommen. In Bezug zu den Ergebnissen der Frage nach dem Wissen und Können, das die Probanden mitbringen, fokussieren sich die folgenden Darstellungen ebenfalls auf die benannten Kriterien eines guten Textes sowie auf die angelegten Kriterien bei der Beispielanalyse. Ein Vergleich zwischen den erhobenen Daten vor und zum Ende des Tutorenprogramms soll überprüfen, ob sich die Kriterien für eine Textanalyse um text- und aufgabenspezifische Aspekte erweitern und sich die beobachtete Lücke zwischen Wissen und Können verkleinert.

Es zeigt sich, dass sich die Kriterien dessen, was einen guten Schülertext auszeichnet, im Laufe des Tutorenprogramms verändern (N=13):¹⁶ So werden textuelle Kriterien am Ende des Programms um 38% häufiger genannt, die lexikalischen Aspekte nehmen um 100% zu, der morphosyntaktische Bereich verliert an Bedeutung (-37%), orthographische Aspekte werden leicht häufiger benannt (13%), textmusterbezogene Aspekte werden wichtiger (33%), und hinsichtlich der Bedeutung des Text-/Aufgabenumfeldes zeigt sich keine Veränderung. Abbildung 6 zeigt die angelegten Kriterien bei der Analyse des Beispieltextes im Prä-/Post-Vergleich. Orthographische und morphosyntaktische Kriterien nehmen demnach ab, lexikalische und textmusterbezogene Kriterien werden häufiger angelegt. Die deutlichste Veränderung ist dabei hinsichtlich

¹⁶ Vergleich mit den Prä-Daten.

der textuellen Ebene zu beobachten. Die Benennung von Kriterien, die das Text-/Aufgabenumfeld betreffen, bleibt auch bei der Beispielanalyse stabil.

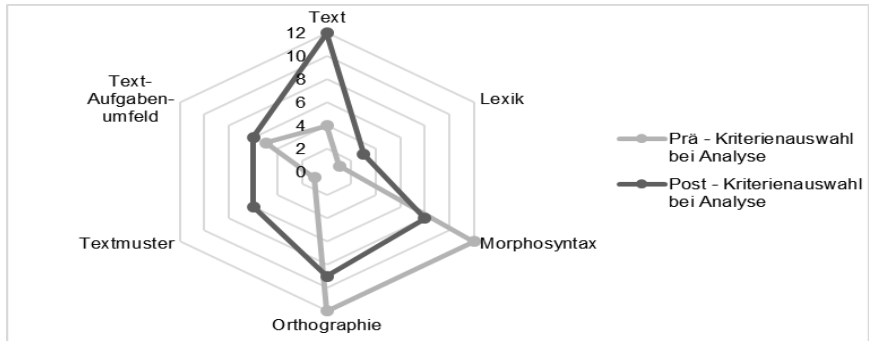


Abb. 7: Angelegte Kriterien bei der Beispielanalyse im Prä-/Post-Vergleich (N=13)

Erste Einsichten in die Studierendenkommentare zeigen, dass auch die Benennung bzw. Operationalisierung der domänenspezifischen Aspekte bei der Analyse konkreter ausformuliert wird (z.B. Ziel des Textes erreicht/ Zusammenfassung, Textkohärenz, Struktur/Merkmale einer Beschreibung erfüllt, textsortenspezifisches Wissen angewendet). Der folgende Kommentar eines Probanden (s. Abb. 8) zeigt darüber hinaus eine Tendenz zur Schließung der Lücke zwischen Wissen und Können. So entsprechen die angelegten Kriterien bei der Textanalyse in der Post-Erhebung den benannten Kriterien eines guten Schülertextes, während in der Prä-Erhebung Aspekte auf theoretischer Ebene benannt werden, die dann in der Anwendung nicht mehr zum Tragen kommen (Struktur und Aufgabenstellung). Ob sich diese Entwicklung auch bei anderen Probanden zeigt, gilt es noch zu überprüfen.

	Kriterien guter Texte	Kriterienauswahl bei Analyse
Prä-Erhebung	Lässt sich leicht lesen/Struktur; Grammatikalisch richtig; Abwechslungsreicher Wortschatz und Satzbau; Aufgabenstellung	Deutsche Rechtschreibung; Grammatikalische Richtigkeit; Ausdruck
Post-Erhebung	Textsorte getroffen; Kohärenz; großer und vielseitiger Wortschatz und Schreibstil; Richtige Grammatik und Rechtschreibung	Textsortenwissen, Kohärenz; Grammatik, Rechtschreibung

Abb. 8: Angelegte Kriterien bei der Beispielanalyse im Prä-/Post-Vergleich (Proband DF3NT)

Die Interpretation der Daten zur Frage der Entwicklung schreibförderdiagnostischer Kompetenzen im Rahmen des Tutorenprogramms muss generell mit Einschränkungen erfolgen (u.a. aufgrund von Einflüssen, die nicht auf das Tutorenprogramm zurückzuführen sind, sozialer Erwünschtheit der Antworten oder Gruppeneffekten in den drei Durchläufen des Tutorenprogramms). Dies gilt auch für den Untersuchungsschwerpunkt einer möglichen domänenspezifischen Entwicklung von Diagnose und Förderung. Vor dem Hintergrund einer noch nicht möglichen systematischen Auswertung und der aufgeführten Einschränkungen der Daten lassen sich an dieser Stelle nur vorsichtig Tendenzen aufzeigen: Am Ende des Tutorenprogramms scheinen text- und aufgabenspezifische Aspekte hinsichtlich der diagnostischen Annahmen und des Vorgehens mehr Berücksichtigung zu finden, wobei an mancher Stelle auch mehr Sicherheit in der Kategorisierung und Benennung i.S. der Nutzung fachlicher Terminologie zu beobachten ist. Darüber hinaus ist eine stärkere Annäherung von Analysekriterien auf theoretischer und anwendungsbezogener Ebene aufgrund erster Einblicke zu vermuten. Inwiefern sich die Analyse der Probanden den Expertenurteilen im Verlauf des Programms annähert, ist noch zu untersuchen. Ebenso stehen Analysen des weiteren förderdiagnostischen Handelns (z.B. Empfehlungen für Förderung und Fördermaßnahmen) aus, auch um diese in Relation zu den bisherigen Überlegungen zu setzen.

4 Diskussion und Ausblick

Die bisherigen Analysen zur Bestimmung domänenspezifischer Anteile in den schreibförderdiagnostischen Kompetenzen von angehenden Lehrkräften im Rahmen des Projektes skizzieren folgendes Bild: Bei der Auswahl eines funktionalen und schreibaufgabenrelevanten Diagnosevorgehens fokussiert die Mehrheit der Studierenden auf wenig domänenspezifische Instrumente, sondern eher auf solche, die eine relativ breite Analyse von Schreibkompetenz versprechen und leicht verfügbar sind. Die Domänenspezifität spielt als Begründung für die Auswahl eine untergeordnete Rolle. Damit kongruiert das Diagnosevorgehen im Tutorenprogramm nicht mit dem, was die Studierenden eigentlich selbst unter einem guten Text verstehen und an Vorwissen mitbringen. Die Festlegung schreibspezifischer Lernziele weist in geringem Umfang Anteile domänenspezifischer Aspekte auf, wobei sich deutliche Unsicherheiten in der begrifflichen und terminologischen Fassung textueller und textmusterbezogener Aspekte zeigen. Orthographische und grammatische Erscheinungen können

genauer und sicherer angesteuert werden. Im Rahmen der Planung und Gestaltung der Schreibförderung erhält die Domänenspezifik leichten Aufschwung. In den einzelnen Unterrichtsstunden finden sich textmuster- und schreibaufgabenbezogene Themen, die aber nicht allein organisch aus den Diagnoseergebnissen und den Förderzielen hervorgehen. Der Prä-/Post-Vergleich lässt vermuten, dass bei der Diagnose mehr Sicherheit in der Betrachtung sowie konzeptuellen und begrifflichen Fassung textmusterbezogener (aber insbesondere textueller) Aspekte angesteuert werden kann.

Der Grad an Text- und Schreibaufgabenbezug ist somit je nach Schritt unterschiedlich stark ausgeprägt und bei der Förderung am stärksten zu beobachten. Hierfür sind u.E. mehrere Gründe denkbar: Zum einen scheint der steigende Ausprägungsgrad der Domänenspezifik mit den konkreten Erfordernissen und Vorgaben des Regelunterrichts assoziiert, dessen fachliche Bedürfnisse durchaus textbezogen sind; zum anderen ist er verknüpft mit der aktuellen Diagnose- und Materiallandschaft, d.h. dem, was den Studierenden an „Werkzeug“ für das förderdiagnostische Handeln zur Verfügung steht. Während es zur Förderung immer mehr Vorschläge zum textmusterspezifischen Schreiben in den Fächern gibt, sind Diagnoseinstrumente, die verschiedene relevante text- oder schreibaufgabenspezifische Konstrukte bedienen können, rar.

Die dargestellten Daten und Zwischenergebnisse sind vor dem Hintergrund der Gesamtintention des Projektes zu betrachten, in dem es um eine vorzuschlagende Beschreibung erforderlicher Kompetenzen, die Identifizierung von schwierigen Stellen sowie beeinflussender Faktoren im schreibförderdiagnostischen Prozess und damit vorrangig um hypothesengenerierende Forschung geht. Vor dem Hintergrund der insgesamt geringen Repräsentativität der Stichprobe wird daher keine abgesicherte Darstellung von Ergebnissen beansprucht. Hinzu kommt bei der Interpretation der Daten, dass einzelne Antworten der Studierenden durch das geprägt sind, was im Rahmen der Projekt-Schulungen vorgestellt wurde und unter Umständen Einfluss auf die soziale Erwünschtheit der Antworten ausübt.

Gleichwohl lassen sich zum jetzigen Zeitpunkt einige vorsichtige Schlüsse für eine stärkere Implementation von Fragen der Diagnose und Förderung des Schreibens von Texten in allen Fächern der Lehrerbildung ziehen. Grundlage ist die Frage, was Lehrkräfte gebrauchen könnten: So scheint als Erstes eine verstärkte Reflexion über und Rückmeldung zu potenziellen Bruchstellen wichtig, um die „Geradlinigkeit“ zwischen Diagnose und Förderung anzusteuern und zu problematisieren. Zum einen handelt es sich um beobachtete Brüche im Prozess, zum anderen aber auch um Brüche zwischen Wissen und Können, die

es von den Studierenden zu bemerken und daraufhin durch Strategien zu reduzieren gilt. Die Daten zeigen, dass der Wissensebene eine große Bedeutung zukommt, wenn es um den Grad der domänenspezifischen Ausprägung bei Diagnose und Förderung geht und diese essentiell für erfolgreiches Handeln ist (Konzeptualisierung und Operationalisierung von text- und textmusterbezogenen Aspekten von Schreibkompetenz). Sie sollte in der Ausbildung verstärkt Beachtung finden, um eine dysfunktionale Auswahl von Diagnoseinstrumenten, inadäquate Kriterien bei der Analyse, Formulierungen unspezifischer Schreibziele etc. zu vermeiden. In diesem Zusammenhang ist auch die stärkere Thematisierung von Schreibaktivitäten und -aufgaben in den einzelnen Fächern unerlässlich, ebenso wie die mit ihnen verbundenen Konstrukte und ihre Operationalisierung (und letztlich auch zu diagnostizierende Lernziele). Der Aufbau eines solchen systematischen Wissens scheint dabei nicht wie bislang ausschließlich von der Diagnose zur Förderung, sondern auch von der Förderung zur Diagnose vielversprechend. Hier ließe sich im Vermittlungsprozess nämlich auch da ansetzen, wo bereits konkrete schreibbezogene Lernzielformulierungen, erstes Material und Operationalisierungsbeispiele vorliegen. Davon ausgehend wäre zu überlegen, wie Kriterienraster oder Aufgaben zur Erfassung jener Schreibkompetenzen aussehen müssten, ebenso wie ein passender Einsatz und eine Adaption. Auf diese Weise könnten best-practice-Beispiele aus dem Fachunterricht und die sich differenzierende Ausbildung diagnostischen und planerischen Wissens näher zusammenrücken und sich gegenseitig positiv beeinflussen.

Als weiteres Zwischenfazit sei der Praxisbezug hervorgehoben. Gelegenheiten zur Anwendung und Übung domänenspezifischer Diagnose und Förderung, sei es durch Fallanalysen oder im Unterrichtskontext, sind unabdingbar. Erst in diesem Zusammenhang werden Mechanismen und Unstimmigkeiten (z.B. Mehrwert von diagnostischen Ergebnissen, Ableitung von Förderzielen aus verschiedenen Informationen) sichtbar und als Lerngelegenheit erfahrbar. Dass sich dieser Weg lohnt, zeigen die ersten Beobachtungen zur Entwicklung der Studierenden. Somit sind auch Aktivitäten und Strategien zu vermitteln, die immer wieder herangezogen werden können, um das eigene schreibförderdiagnostische Handeln zu hinterfragen und zu steuern.

Was Lehrkräfte aller Fächer für eine domänenspezifische Diagnose und Förderung brauchen ist – kurzum – anspruchsvoll. Die hohen Anforderungen sind überdies noch nicht ausreichend spezifisch formuliert und sequenziert; somit sind Lehrkräfte bislang noch sehr auf sich gestellt. Hier besteht deutlicher Bedarf sowohl an der Aufarbeitung der (schreibbezogenen) Themen/Aufgaben

wie an didaktischen Hilfestellungen und Angeboten von Seiten der Sprach- und Fachdidaktiken. Erste Orientierungspunkte hinsichtlich der Frage, wo der Schuh am meisten drückt oder welche Ausbildungsziele am ehesten den Bedarf in der Praxis treffen, können reflexive Zugänge zu förderdiagnostischen Wissens- und Könnensbeständen von Lehrkräften eröffnen. Hierzu erweisen sich Portfolios wie das in diesem Projekt verwendete – auch unter Berücksichtigung der genannten Einschränkungen – durch das prozessorientierte und kleinschrittige Vorgehen als günstig für detaillierte Einblicke in den förderdiagnostischen Prozess der Studierenden. Erste Ansätze für mögliche in die Lehrerbildung zu implementierende Maßnahmen lassen sich so erkennen.

Literatur

- Abs, H. J. (2007). Überlegungen zur Modellierung diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung: Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 63–84). Münster: Waxmann.
- Artelt, C. & Gräsel, C. (2009). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23, 157–160.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2011). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In J. Berning (Hrsg.), *Textwissen und Schreibbewusstsein* (S. 201–219). Berlin: Lit Verlag.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Baurmann, J. (2017). *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen*. Seelze: Kallmeyer.
- Baurmann, J. & Pohl, T. (2009). Schreiben – Texte verfassen. In A. Bremerich-Vos et al. (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret* (S. 75–103). Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek M. & Böttcher, I. (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (4. Neu bearbeitete Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Beese, M. & Roll, H. (2015). Textsorten im Fach - zur Förderung von Literalität im Sachfach in Schule und Lehrerbildung. In C. Benholz, M. Frank & E. Gürsöy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ* (S. 51–72). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Blömeke, S. (2009). Voraussetzungen bei der Lehrperson. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 122–126). Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB. Verfügbar unter URL: <https://www.erziehungswissenschaften.hu-nerlin.de/de/institut/abteilungen/didaktik/data/aufsaeetze/handbuch-unterricht.pdf>, [02.08.2018].

- Boubakri, C., Beese, M., Krabbe, H., Fischer, H. E. & Roll, H. (2017). Sprachsensibler Fachunterricht. In M. Becker-Mrotzek & H. J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Band 1* (S. 335–350). Münster: Waxmann.
- Brauer, G. & Schindler, K. (2010). Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht. *Zeitschrift Schreiben, 1*, 1–6. Verfügbar unter URL: https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2010/brauer_schindler_schreibaufgaben.pdf, [19.03.2018].
- Dehn, M. (1999). *Texte und Kontexte: Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Berlin: Volk und Wissen.
- Feilke, H. (2011). Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. *Leseforum.ch*, 11–18. Verfügbar unter URL: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf [19.03.2018].
- Feilke, H. (2015). Text und Lernen - Perspektivenwechsel in der Schreibforschung. In S. Schmöller-Eibinger & E. Thürmann (Hrsg.), *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (S. 47–72). Münster/New York: Waxmann.
- Fischbach, J., Schindler, K. & Siebert-Ott, G. (2015). Akademische Textkompetenzen modellieren – Entwicklung und Beschreibung eines Kompetenzmodells für das Beurteilen von SchülerInnen-texten. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzen an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 129–151). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fix, M. (2006). *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh UTB.
- Geist, B. (2014). *Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften*. Berlin: De Gruyter.
- Grießhaber, W. (2006). Schreiben mit ausländischen Kindern. In J. Berning, N. Keßler & H. Koch (Hrsg.), *Schreiben im Kontext von Schule, Universität, Beruf und Lebensalltag* (S. 306–333). Berlin: LIT.
- Haberzettl, S. (2015). Schreibkompetenz bei Kindern mit DaZ und DaM. In H. Klages & G. Pagonis (Hrsg.), *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen – Konzepte – Desiderate*. (S. 47–69). Berlin: De Gruyter.
- Hansmann, W., Dirks, U. & Baumbach, H. (Hrsg.) (2013). *Pädagogisch-soziologische Diagnosekompetenz modellieren und analysieren. Eine formative Evaluation im Schnittfeld von Bildungs- und Professionsforschung*. Marburg: Tectum.
- Harding, L. & Kremmel, B. (2016). Teacher assessment literacy and professional development. In D. Tsagari & J. Banjeree (Hrsg.), *Handbook of Second Language Assessment* (S. 413–426). Boston/Berlin: De Gruyter.

- Hartung, O. (2013). Sprache und konzeptionelles Schreibhandeln im Fach Geschichte. Ergebnisse der empirischen Feldstudie „Geschichte – Schreiben – Lernen“. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 335–352). Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. (6. überarbeitete Auflage). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Model. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (3), 609–629.
- Jakobs, E. M. (2008). Textproduktion und Kontext: Domänenspezifisches Schreiben. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen* (S. 151–166). Tübingen: Narr.
- Jeuk, S. & Schmid-Barkow, I. (Hrsg.) (2009). *Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht*. Freiburg: Fillibach.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen: Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 876–903.
- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik*, 56 (6), 10–13.
- KMK (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Verfügbar unter URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/KMK-Beschluesse/Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf>, [01.08.2018].
- Koch-Priewe, B., Pineker A, Leonhard T, Störtländer JC. (Hrsg.) (2013). *Portfolio in der LehrerInnenbildung: Konzepte und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lange, U. (2015). Mehrsprachige Wege zu einsprachigen Texten. Eine Unterrichtsreihe mit Schreibstationen. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 4, 133–141.
- Meyer, M. & Prediger, S. (2012). Sprachenvielfalt im Mathematikunterricht – Herausforderungen, Chancen und Förderansätze. *Praxis der Mathematik in der Schule*, 54, 2–9.
- Michalak, M. (2014). Das Lehrportfolio als Instrument professioneller Entwicklung im DaZ-Bereich. In U. Bredel, I. Ezhova-Heer & S. Schlickau (Hrsg.), *Zur Sprache.kom, Materialien DaF*, 89, 301–324.
- Oleschko, S. & Schmitz, A. (2016). Sprachliches Handeln von Lernenden im Sachfachunterricht. In J. Menthe, D. Höttecke, T. Zabka, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung*. (Fachdidaktische Forschung Bd. 10, S. 219–230). Münster: Waxmann.

- Peltzer-Karpf, A. et al. (2006). *A kući sprecham Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Wien.
- Pertzel, E. & Schütte, A. U. (2016). *Schreiben in Biologie, Geschichte und Mathematik (Klasse 5/6). Schriftlichkeit im sprachsensiblen Fachunterricht*. Münster: Waxmann.
- Peschel, C. (2013). Schreiben in der Zweitsprache Deutsch – Orientierung an Textmustern im Fachunterricht. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache* (S. 99–117). Weinheim: Beltz.
- Petersen, I. (2014). *Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit. Reihe DaZ-Forschung (DAZ-FOR)*, 5. Berlin: De Gruyter.
- Petersen, I. (2017). Schreiben im Fachunterricht. Mögliche Potenziale für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 99–125). Berlin: De Gruyter.
- Roll, H., Gürsoy, E. & Boubakri, C. (2016). Mehrsprachige Literalität fördern. Ein Ansatz zur Koordinierung von Deutschunterricht und herkunftssprachlichem Türkischunterricht am Beispiel von Sachtexten. *Der Deutschunterricht*, 6, 57–67.
- Rüßmann, L., Steinhoff, T., Marx, N. & Wenk, A.K. (2016). Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen. *Didaktik Deutsch*, 40, 41–59.
- Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, 3, (30), 309–327.
- Schmitz, A. & Oleschko, S. (2016). Die Bedeutung der sprachlichen Bildung im Fachunterricht. Empirische Befunde zur Rezeption und Produktion von Texten aus gesellschaftswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *DaZ in der Lehrerbildung – Modelle und Handlungsfelder* (Sprachliche Bildung, Bd. 2, S. 141–152). Münster: Waxmann.
- Schmölzer-Eibinger, S. & Rotter, D. (2015). Schreiben als Medium des Lernens in der Zweitsprache. Förderung literaler Kompetenz im Fachunterricht durch eine prozedurenorientierte Didaktik und Focus on Form. In S. Schmölzer-Eibinger & E. Thürmann (Hrsg.), *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben in allen Fächern* (S. 72–97). Münster: Waxmann.
- Schrader, F. W. (2013). Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (2), 154–165.

- Steinhoff, T. (2017). Epistemisches Schreiben. In J. Baurmann, C. Kammler & A. Müller (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens* (S. 80–83). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Sturm, A. (2016). Beurteilen und Kommentieren von Texten als fachdidaktisches Wissen. *Leseräume*, 3, 115–132. Verfügbar unter URL: http://leseräume.de/wp-content/uploads/2016/12/lr-2016-1-sturm_115-132.pdf, [19.03.2018].
- Sturm, A. (2014). Basale Lese- und Schreibfertigkeiten bei BerufsschülerInnen und die Notwendigkeit kompensatorischer Fördermaßnahmen. *Leseforum*, 1, 1–19. Verfügbar unter URL: https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2014_1_Sturm.pdf [19.03.2018]
- Taylor, L. (2013). Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections. *Language Testing*, 30 (3), 403–412.
- Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (2017). Sprachliche Dimensionen fachlichen Lernens. In M. Becker-Mrotzek & H. J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 299–320). Münster: Waxmann.
- Thürmann, E. (2012). Lernen durch Schreiben? Thesen zur Unterstützung sprachlicher Risikogruppen im Sachfachunterricht. *dieS-online*, Nr. 1.
- Tippelt, R. (2014). Der pädagogische und bildungspolitische Rahmen der modernen Kompetenzdebatte – Zur Differenzierung von Kompetenzkonzepten. *BAP – Journal für politische Bildung*, 3, 8–17.
- van Ophuysen, S. & Lintorf, K. (2013). Pädagogische Diagnostik im Schulalltag. In S.-I. Beutel, W. Bos, W. & R. Porsch (Hrsg.), *Lernen in Vielfalt. Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 55–76). Münster: Waxmann.
- van Ophuysen, S. (2010). Professionelle pädagogisch-diagnostische Kompetenz – eine theoretische und empirische Annäherung. In N. Berkemeyer et al. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (S. 203–234). Weinheim: Beltz Juventa.

Anschrift der Verfasserinnen:

PD Dr. Corinna Peschel & Mirka Mainzer-Murrenhoff

Bergische Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung, Arbeitsbereich Mehrsprachigkeit in der Schule, Gaußstr. 20, D-42119 Wuppertal.

peschel@uni-wuppertal & mirka.mainzer@rub.de