

Una Dirks

„Wir haben so viel bei Ihnen gelernt!“ – Scaffolding-basierter DaZ-Unterricht auf dem Prüfstand

This article presents interim results from the accompanying research of a GFL-class with 15 newly immigrated young people who have been attending a German „Gymnasium“ since autumn 2015. They took part in an intercultural classroom project on how to deal with time, which was carried out by the Arabic, Spanish and GFL teacher Maria Ramos (cf. this volume). She made them work on clearly defined „tasks with a profile“ and used various scaffolding-based methods. On the basis of qualitative and quantitative data collected throughout the teaching project, the language competence levels obtained showcase significant increases, as well as further development needs, especially with regard to text-bound speech patterns.

1 Einleitung

„Vielen Dank, Frau Ramos! Wir haben so viel bei Ihnen gelernt!“ Diesen Satz bekam die Spanisch- und Arabischlehrerin Maria Ramos nach Abschluss eines zehnmonatigen Unterrichtsexperimentes im Fach ‚Sprache und Kultur‘ einer gymnasialen DaZ-Vorbereitungs-klasse mehrfach zu hören. Dabei handelt es sich um 15 unbegleitete minderjährige Jungen aus Syrien (10), Afghanistan (4) und Eritrea (1), die seit Oktober 2015 ihren Unterricht besuchten.

Sowohl die direkte Rückmeldung der Schüler als auch die Ergebnisse der Begleitforschung verdeutlichen, dass insbesondere einem im zweiten Schulhalbjahr von der Lehrerin durchgeführten Unterrichtsprojekt mit dem Titel „Umgang mit der Zeit“ eine zentrale Bedeutung für den weiteren Bildungsweg der DaZ-Schüler beigemessen wurde. Worum es in dem Projekt konkret ging, hat Maria Ramos in diesem Band beschrieben. Als Weltenwanderin zwischen arabischen und westlichen Kulturen hatte sie wie selbstverständlich die Tür zu ihrem Unterricht für Una Dirks mit sechs Studierenden des DaF-Forschungspraktikums der Philipps-Universität Marburg geöffnet, ebenso wie

dies die Schulleiter des Marburger Gymnasiums Steinmühle, Björn Gemmer und Bernd Holly, für ihre Schule taten. Im Rahmen einer sukzessiven Teilintegration (vgl. Ahrenholz et al., 2016) wollten sie den neu zugewanderten Schülern den Weg zum Abitur ermöglichen; ein ambitioniertes Unterfangen, das als Beitrag zu größerer Bildungsgerechtigkeit i.S. der UN-Kinderrechtskonvention betrachtet werden kann.

In den folgenden Abschnitten wird aus Sicht der Begleitforschung darüber berichtet, welche lehr-/lern- und spracherwerbstheoretisch fundierten Prinzipien im Unterrichtsprojekt von Maria Ramos zur Anwendung gelangten und welche Veränderungen sich in den Sprachkompetenzständen der DaZ-Schüler nachweisen ließen.

2 Scaffolding im Kontext dialogischer „Aufgaben mit Profil“

Der Erwerb der deutschen Sprache gilt gemeinhin als *conditio sine qua non* für das Gelingen des Schul- und Bildungserfolgs zugewanderter Personen in Deutschland (vgl. Kempert et al., 2016). Aus diesem Grunde konzentriert sich die Begleitforschung der DaZ-Klasse auch v.a. auf den sprachlichen Kompetenzzuwachs. Da die Präsentation aller Daten (Interviews mit Lehrkräften, Schülern, Schul- und Einrichtungsleitung sowie sprachbiographische Fragebögen mit den Schülern, kontinuierliche Sprachstandsdiagnosen und Unterrichtsbeobachtungen) den Rahmen des Artikels sprengen würde, beschränke ich mich hier auf jene (summativen) Sprachstandsdiagnosen, die vor und nach dem Unterrichtsprojekt von Maria Ramos (vgl. Ramos i.d.Bd.) erhoben und der für die internationale Klasse zuständigen Fachgruppe kommuniziert wurden. Lediglich zur Erläuterung der Ergebnisse werden auch komplementierende Erkenntnisse aus weiteren Datenanalysen herangezogen; insbesondere aus den Protokollen der DaF-Praktikant/innen, die sie während bzw. nach ihrer teilnehmenden Beobachtung des Unterrichtsgeschehens erstellt hatten. Dadurch, dass sie bei den vielen Gruppen- und Partnerarbeiten als Lernhelfer/innen beteiligt waren, boten ihre Mitschriften umfassenden Einblick in die Lernprozesse der Schüler.

Ein zentrales Ergebnis der Evaluation sei bereits vorweggenommen: Anlage und Durchführung des Projektes decken sich mit den Grundprinzipien eines sozial-konstruktivistisch fundierten Scaffolding-Konzeptes (Gibbons, 2015; Kniffka, 2012). Dementsprechend stand am Beginn des Projektes eine detaillierte Diagnose der jeweiligen Lernstände und daraus abgeleiteter Bedarfe

(s. Kap. 2.1).¹ Diesbezügliche Erkenntnisse bildeten sodann das Fundament für den Aufbau eines Lerngerüsts, das aus möglichst passgenau geplanten Fördermaßnahmen bestand (vgl. Ramos i.d.Bd.), um einen erfolgreichen Kompetenzerwerb sicherzustellen. Je nachdem, ob und inwieweit sich die dazu erforderlichen Kompetenzzuwächse nachweisen lassen (s. Kap. 2.2), kann dann das Lerngerüst (vgl. „scaffold“) sukzessive wieder abgebaut werden (vgl. van de Pol et al., 2010).

2.1 Lernstandserhebung und Bedarfsanalyse

Über die Bedarfe für eine erfolgreiche gymnasiale Beschulung von Seiteneinsteigern gibt es kaum empirisch gesichertes Erfahrungswissen. Bisherige Forschungen im deutschsprachigen Raum nehmen v.a. DaZ-Bildungsverläufe an Grundschulen und in Jahrgängen der Sekundarstufe I in den Blick (vgl. BISS-Initiative 2014-2018, Schneider et al., 2012; vgl. Ahrenholz & Maak, 2013; Gogolin et al., 2013 und das Grundschulprojekt von W. Gießhaber: Deutsch & PC von 2001-2006); zwar fanden hier auch gymnasiale Schulformen Berücksichtigung,² aber unter Ausschluss der Sekundarstufe II.³ Das ist insofern nicht verwunderlich, als Schüler/innen mit Migrationshintergrund erst seit kurzem zunehmend auch an Gymnasien vertreten sind (ca. 25 %, Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 93) und sie die allgemeine Hochschulreife deutlich seltener (16 %) als deutsche Jugendliche (44 %) erreichen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 175). Dabei scheinen für erfolgreiche DaZ- und DaM-Bildungskarrieren am Gymnasium ähnliche Grundvoraussetzungen zu bestehen: Eine sozio-ökonomisch gesicherte Familiensituation

¹ Die Reihenfolge wird meist umgedreht und zunächst auf die curricularen Bedarfe geschaut. Dieses Vorgehen erschien im vorliegenden Fall aber nicht sinnvoll, da noch kein gesichertes Wissen über die Sprachkompetenzen der DaZ-Lerner vorlag. Erst mithilfe dieses Wissens konnten für sie Lernangebote bereitgestellt werden, die sich zunehmend auch an den curricularen Bedarfen orientierten.

² Eine schulformübergreifende Interventionsstudie von Rießmann et al. (2016) kommt zu dem Ergebnis, dass die Effekte von Schreibfördermaßnahmen in sprachlich heterogenen Sek. I-Klassen weniger vom familiären Sprachgebrauch der DaZ-Lerner/innen als von der Schulform abhängen.

³ Eine Ausnahme ist die Studie von Marx et al. (2015), die bei Oberstufenschüler/innen nicht-deutscher Familiensprache eine weniger ausgereifte Textqualität als bei jenen mit deutscher Muttersprache feststellt. Diesbezüglich hatte Haberzettl (2009, S. 91) bereits bei jüngeren Zweitsprachenlernenden „Probleme mit der konzeptionellen Schriftlichkeit“ nachgewiesen, die mit der Vermeidung komplexer Satzstrukturen einhergingen.

und die Herkunft aus Bildungshaushalten (a.a.O., S. 168). Die daraus resultierenden Entwicklungsvorteile zeigten sich auch in der hier interessierenden Lerngruppe⁴: Einem syrischen Schüler, dessen Vater in Damaskus eine höhere Schule geleitet hatte, gelang ein vergleichsweise schneller Wechsel von der Vorbereitungsklasse in den Regelunterricht, wo er inzwischen zu den Klassenbesten gehört.

Zu Beginn ihrer Beschulung an einem deutschen Gymnasium im Oktober 2015 verfügten die 15 DaZ-Schüler aber noch über fast keine Deutschkenntnisse. Entsprechend schwierig gestaltete sich die Erfassung ihrer Sprachkompetenzstände,⁵ die zunächst mithilfe eines sprachbiographischen Fragebogens erhoben wurden. Zum Glück verstanden alle Schüler Arabisch, so dass ihre ebenfalls Arabisch sprechende Lehrerin mit Übersetzungen aushelfen konnte. Dabei stellte sich entgegen der Erwartung der Evaluatorin und der mitforschenden DaF-Studierenden heraus, dass alle Schüler – mit Ausnahme eines eritreischen und eines afghanischen Jungen – nur über sehr rudimentäre Englischkenntnisse verfügten und ansonsten in nicht-alphabetischen Sprachen beheimatet waren. Sie mussten also in die deutsche Sprache mit den ihr eigenen Strukturen und Sprachmitteln grundlegend neu eingeführt werden.

Welche Fortschritte konnten nach vier Monaten intensiven Deutschunterrichts in der gymnasialen Vorbereitungsklasse und damit zum Beginn des Unterrichtsprojektes im Februar 2016 beobachtet werden? Die für die DaZ-Klasse zuständige Lehrer/innengruppe hatte auf der Basis von zwei Schreibproben jedes Schülers (Briefe an das Touristenbüro bzw. Einladungsschreiben zum Geburtstag) und von videografierten Interviews deren Sprachstandsniveaus mit Bezug auf den Europäischen Referenzrahmen bestimmt; demnach befanden sich alle Schüler zum damaligen Zeitpunkt auf dem Niveau A1, auf dem sie 60 bis 95% der möglichen Punktzahl erreichten. Die unter Testbedingungen entstandenen Schreibproben wurden im Rahmen der Evaluation zugleich einer Profilanalyse im Anschluss an Wilhelm Griebhaber (2014, 2017a u.a.) unterzogen. Im Zentrum dieser Analyse steht die – im Europäischen Referenzrahmen

⁴ Die 15 unbegleiteten minderjährigen Jugendlichen waren – entgegen anderslautender Absprachen – ohne jegliche Eignungstests an das Gymnasium übersandt worden. Immerhin befinden sich nach drei Jahren, in denen die Schule kontinuierlich DaZ-Kurse und Nachhilfestunden anbietet, noch gut die Hälfte der Jugendlichen (n=7) an der Schule; sie erzielten Leistungen im mittleren und höheren Notenspektrum.

⁵ Für die Lernstandsermittlung jugendlicher Zweitsprachenlerner/innen existieren bis dato kaum geeignete Verfahren, die auch heterogene literale Erfahrungen berücksichtigen (vgl. Schumacher et al., 2018).

nicht hinreichend berücksichtigte – syntaktisch korrekt positionierte Verwendung des Verbs, die zu den entscheidenden Hürden für DaZ-Lerner/innen zählt. Die Verbstellung lässt sich daher als zuverlässiger Indikator für den Erwerb deutschsprachiger Phrasenstrukturen nutzen (s. Apeltauer, 2008). Diese werden jeweils einer von vier bis sechs Profilstufen zugeordnet (vgl. auch Kretschmer i.d.Bd.). Wer z.B. die Stufe 3 erreicht hat, beherrscht die Inversion, d.h. Subjekt und Verb vertauschen ihre Position, wie dies nach Satzbeginn mit einem Adverbial der Fall ist (z.B. „Im Anschluss an den Museumsbesuch *werden wir* in einer Pizzeria Essen gehen.“). Als Maßstab für den nachgewiesenen Kompetenzstand gilt ein mindestens dreimaliger Gebrauch des erwerbsstufenspezifischen Sprachphänomens in einem Text mit ausreichend minimalen Satzeinheiten (Grießhaber, 2017b). Unter der Prämisse, dass die jeweilige Verbstellung offenbar in einer systematischen Reihenfolge erworben wird (vgl. „Processability“-Theorie n. Pienemann, 1998; Grießhaber, 2010, S. 147; Keßler, 2006, S. 237f.), ist entsprechend des Implikationsprinzips davon auszugehen, dass alle vorgelagerten Erwerbsstufen ebenfalls vergleichsweise sicher beherrscht werden (Grießhaber, 2014, S. 5 und 2017a, S. 227). Hat also eine Schülerin die dritte Erwerbsstufe (ES) erreicht, sollte ihr auch der Gebrauch finiter Verben (ES 1) und die Separierung des Verbs (ES 2), die sog. Klammerstellung (Weinrich 2003, z.B. „werden ... gehen“), gelingen.

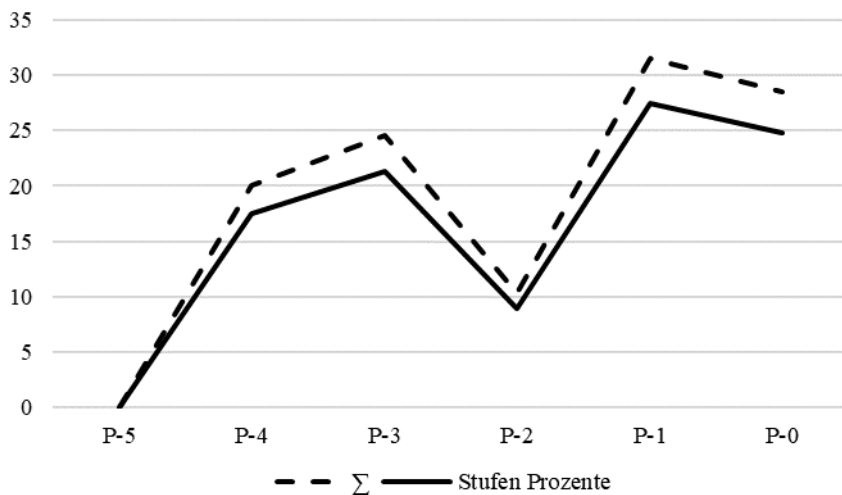


Abb. 1: Profilanalysen (t1)

Der Abbildung 1 ist zu entnehmen, dass sich knapp die Hälfte der 15 Schüler zum damaligen Zeitpunkt bereits auf höheren Erwerbsstufen befindet (P-2: 9%, $SD=0,71$; P-3: 21,3%, $SD=1,02$; P-4: 17,5%, $SD=0,83$), also selbst die für die vierte Stufe wichtigen Nebensätze hin und wieder nutzt, wodurch das finite Verb in die Satzendstellung rückt. Dass die auf Stufe 5 erforderliche Insertion eines Nebensatzes in den Gesamtsatz noch nicht beherrscht wird, war nicht anders zu erwarten; dies gilt auch für die Stufe 6, die für den Gebrauch erweiterter Partizipialattribute zuerkannt wird, hier aber aufgrund des frühen Lernstadiums erst gar nicht mit erhoben wurde.

Der recht hohe Befund mit 25% für Bruchstücke ohne finites Verb, welche die niedrigste Profilerwerbsstufe (P-0) mit der geringsten Streuung ($SD=0,68$) kennzeichnet, erstaunt ein wenig und ist dem Umstand geschuldet, dass die für Briefe typischen Routinemuster (vgl. Feilke, 2012) wie Adressierung und Verabschiedung lediglich aufgrund des Fehlens eines – aus pragmatisch funktionaler Perspektive aber gar nicht benötigten – finiten Verbs der Stufe 0 subsumiert wurden. Damit das Gesamtergebnis nicht verfälscht wird, sollten entsprechende Textbausteine zukünftig wohl von der Profiluordnung ausgenommen und dafür bei der Beurteilung literaler Kompetenzen gewürdigt werden.

Die ermittelten Sprachprofile verdeutlichen, dass sich die DaZ-Lerner zu jenem Zeitpunkt auf einem guten Weg beim Erwerb der für den Schulerfolg unabdingbaren Schreibkompetenz befinden. Erster Förderbedarf besteht offensichtlich im Bereich der von ihnen noch wenig genutzten Verbklammer ebenso wie der Inversion und hypotaktischen Satzgebilde.

Nun ist unbestritten, dass die bildungssprachliche Progression eng mit schriftsprachlicher Kompetenz verknüpft ist und in der DaZ-Beschulung eine zentrale Rolle spielen muss. Allerdings erkannten die Lehrkräfte in der Alltags- und Unterrichtskommunikation der Schüler doch auch großen Handlungsbedarf bei der Verbesserung ihrer mündlichen Rede: Die Sprechmuskel schienen zunächst nicht hinreichend entwickelt für die Artikulation deutschsprachiger Laute, die z.T. nur schwer verständlich ausgesprochen wurden. Hinzu kamen Probleme bei der Intonation und dem Gebrauch adäquater Redemittel, die in der deutschen Sprache meist mit ganz unterschiedlichen Modalpartikeln realisiert werden und als „chunks“ gelernt werden müssen.⁶ Die für die Klasse zuständige Lehrergruppe entschied sich deshalb dafür, die schriftlich ermittelten Förderhorizonte (vgl. Heilmann, 2012) auch im mündlichen Sprachgebrauch zu unterstützen.

⁶ Zu den entsprechenden phonischen, pragmatischen, semantischen, morpho-syntaktischen und diskursiven Basisqualifikationen s. Ehlich (2012).

Unter diesen Prämissen entwickelte die DaZ-Lehrerin ein an die Sprachprofile anknüpfendes Unterrichtsprojekt (vgl. Ramos i.d.Bd.), das zugleich mit einer interkulturellen Anforderungsstruktur verknüpft wurde: Da viele der Schüler aus ihren Herkunftskulturen einen offenbar anderen Zeitbegriff mitgebracht hatten, häufig verspätet zum Unterricht erschienen und selten Terminabsprachen einhielten, sollten sie sich ihres Umgangs mit der Zeit in ihrer Herkunftskultur und an ihrem neuen Lebensort bewusst werden. Um Zeitvorgaben und Terminabsprachen zukünftig besser einzuhalten, sollten sie die Bedeutung des Wertes ‚Pünktlichkeit‘ verstehen und die Auswirkungen einer Verspätung auf ihre Mitmenschen und Umwelt reflektieren.

2.2 Vom schriftlichen Modell zum gesprochenen Dialog-Video

Die Planung und Umsetzung des Unterrichtsprojektes „Umgang mit der Zeit“ (vgl. Ramos i.d.Bd.) orientierte sich an den folgenden Prinzipien, die auch für scaffolding-basiertes Lernen von zentraler Bedeutung sind:

- Vom Gesamtüberblick bzw. Modell ins Detail und wieder zurück,
- Von der Bedeutung zur Form und wieder zur Bedeutung,
- Vom Bekannten zum Unbekannten und wieder zum Bekannten (vgl. Gibbons, 2015, S. 133).

Sprachen- und textartenbezogene Fördermaßnahmen zählten ursprünglich nicht zum Scaffolding-Ansatz⁷ und waren den in der Klasse eingesetzten Lehrkräften zum damaligen Zeitpunkt auch nicht bekannt. Ihre Expertise stützte sich – entsprechend ihrer Selbstangaben – auf ein in jahrelanger Unterrichtsarbeit aufgebautes Erfahrungswissen und die Teilnahme an ganz unterschiedlichen pädagogischen und fachlichen Fortbildungsveranstaltungen. Bei der Aktivierung ihres Wissens und Könnens stand von Anbeginn das Bemühen im Vordergrund, die DaZ-Lerner durch bestmöglich strukturierte Lernangebote so schnell wie möglich für den Übertritt in eine Regelklasse fit zu machen. Wie dieses Ziel erreicht werden könne, war stets Thema der allmonatlichen Fachgruppentreffen und wurde auch in den mit den Lehrkräften geführten Experteninterviews aus ihrer jeweiligen Fachperspektive reflektiert.

⁷ Jerome Bruner (2002, S. 12) gebührt das Verdienst, scaffolding-basiertes Lehren und Lernen auch mit der Nutzung eines „Spracherwerbs-Hilfssystems“ („Language Acquisition Support System“) verknüpft zu haben.

Überblickswissen bereitstellen im Kontext von Mehrsprachigkeit

Unter diesen Prämissen eröffnet die Lehrerin Maria Ramos das Unterrichtsprojekt mit einem multimedial aufbereiteten Kurzvortrag über den Umgang mit der Zeit in unterschiedlichen Teilen der Welt (vgl. Ramos i.d.Bd.). Zur Verständnissicherung bediente sie sich der „translanguaging“-Strategie (Martínez et al., 2015), indem sie als Unterrichtssprache auch die herkunfts- bzw. fremdsprachlichen Ressourcen der ausländischen Schüler nutzte (vgl. Beese et al., 2014, S. 130ff.). Das heißt im vorliegenden Fall: Die Lehrerin übersetzte verständnisrelevante Sätze oder Satzteile ins Arabische und wechselte sofort wieder ins Deutsche, so dass sich die DaZ-Lerner an den Wortlaut der für sie noch fremden Sprache sukzessive gewöhnen und dabei die Bedeutung der jeweiligen „Chunks“ mitlernen konnten (vgl. auch „Sandwich-Technik“ nach Butzkamm, 2007). Diese Technik, die ebenso wie die sog. muttersprachliche Spiegelung (Beese et al. 2014, S. 135)⁸ im Verlauf des Gesamtprojektes parallel zur wachsenden Sprachkompetenz der Lernenden überflüssig wurde, können aktuell nur wenige DaZ-Lehrkräfte nutzen, da sie meist über keine arabischen, persischen o.ä. Sprachkenntnisse verfügen.

Die verschiedenen reproduktiven Aufgaben (z.B. Herausfiltern und Abschreiben zentraler Aussagen zum Umgang mit der Zeit) zielten darauf, dass sich die Schüler ein Basisinventar von Sprachmitteln aneigneten, das sie für Beschreibungen und Erklärungen über interkulturelle Bedeutungsebenen und Kontextbedingungen von Zeit benötigten. Dieses Inventar fand im Rahmen zunehmend produktiver Aufgabenstellungen (z.B. mit den neuen Begriffen eigene Sätze bilden, sich gegenseitig über die eigene Pünktlichkeit interviewen) wiederholt Verwendung und wurde dabei auch stets weiter ausdifferenziert.

Das Genre ‚Dialog‘ im Kontext von Verabredungen und Verspätungen

Die anschließend im Projekt entwickelten Dialoge sollten bestimmte kommunikative Funktionen erfüllen, einmal eine Verabredung und dann eine Entschuldigung für das Zuspätkommen. Die jeweils erforderlichen Sprachmittel standen den Schülern weitgehend zur Verfügung, ebenso das für dialogische Interaktionsweisen benötigte Weltwissen (vgl. Bruner, 1978).⁹

⁸ Dabei wurde das Deutsche *direkt* Wort für Wort ins Arabische übersetzt, um den syrischen Schülern die Struktur der deutschen Sprache zu verdeutlichen.

⁹ Für Schüler/innen, die in westliche Unterrichtskulturen einsozialisiert wurden, hätte außerdem die Kenntnis einer dialogischen Unterrichtsgestaltung vorausgesetzt wer-

Dialoge lassen sich denn auch als ein transkulturell relevantes Genre oder als Bausteine anderer Genres begreifen. In ihrer Grundstruktur zeichnen sich Dialoge durch wechselseitige Sprechbeiträge in einem Frage-/ Antwortschema aus, die auch Widerreden, Gegenthesen o.ä. mit mehr oder weniger stark ausdifferenzierten Argumenten (vgl. Pohl, 2014, S. 287–289, 294–296) und Belegen bzw. Belegerzählungen enthalten können. Je nachdem, in welchen zeitgeschichtlichen¹⁰ und domänenspezifischen Kontexten sie Verwendung finden (z.B. Literatur, Musik), nehmen sie ganz unterschiedliche Text- und Sprechformen an. In Lehr-/Lernkontexten kommt hier auch der Art der Aufgabenstellung eine zentrale Bedeutung zu.

Schreibaufgaben mit Profil

Die von den DaZ-Schülern entwickelten Dialoge entstanden unter Kontextbedingungen, die sich weitgehend mit jenen decken, die Bachmann & Becker-Mrotzek (2010) aus funktional-pragmatischer Perspektive als „Aufgaben mit Profil“ bezeichnet haben:

- Den Schülern wurde die *Funktion* des zu schreibenden Dialogs transparent gemacht (sich verabreden/entschuldigen).
- Die Dialoge wurden (genregemäß) im *Kontext einer Interaktionssituation* verschriftlicht.
- Die durch die Inhalte hervorgerufenen *Effekte* haben die Schüler beim Lesen und Probe-Sprechen immer wieder hinsichtlich ihrer Authentizität und logischen Abfolge überprüft.
- Dabei konnten sie auf das ihnen *verfügbare Sprach-, Welt- und Strategiewissen* zurückgreifen.

Damit die entsprechend profilierten Schreibaufgaben auch dazu beitragen, „das Schreibpotential aller Schüler/innen zu entfalten“ und ihren Dialogen eine angemessene Form zu geben (a.a.O., S. 195), bedarf es weiterer schreibdidaktischer Impulse (vgl. auch Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012).

den können (vgl. Ehlich, 2009). Wie diese im Rahmen eines Scaffolding-Konzeptes im Mathematikunterricht Verwendung findet und mit welchen Ergebnissen, kann in einer umfassenden Sekundärforschung bei Bakker et al. (2015) nachgelesen werden.

¹⁰ Überlieferte Dialogtraditionen sind v.a. aus der sumerischen Literatur in Form von Mythen und Streitgesprächen bekannt, ebenso wie aus der Antike z.B. das von Platon entwickelte Sokratische Gespräch oder im Mittelalter die Reformationsdialoge.

Schreibdidaktische Verfahren

Die im Unterrichtsprojekt umgesetzten Fördermaßnahmen beim Verfassen der Dialoge lassen sich in zwei Hauptkategorien untergliedern. Dabei beziehe ich mich auf das bekannte Schreibprozessmodell von Flower & Hayes (1980, vgl. Hayes, 1996, 2012) und dessen Weiterentwicklung zu einem Textkompetenzmodell im Anschluss an Bachmann & Becker-Mrotzek (2017), das sich durch die Berücksichtigung von sprachlichem Musterwissen auszeichnet:

- (1) *Effektive Schreibinstruktion*: Zielt i.S. des Scaffolding-Ansatzes (s.o.) darauf, dass die Schüler Textstrukturwissen über typische Abläufe von Dialogen und diesbezügliche Sprachmuster entwickeln, sich der dialogspezifischen Struktur und Inhalte durch Diskussionen stärker bewusst werden, indem sie mithilfe verschiedener Strategien modellhaft an die Komposition von Dialogen herangeführt werden, die erforderlichen Teilschritte systematisch memorieren und durch wiederholte Umsetzung üben und festigen, so dass sie letztendlich keiner Unterstützung mehr bedürfen. Entsprechende Förderstrategien sind sowohl auf kognitive als auch auf metakognitive Entwicklungsprozesse bei der Textproduktion ausgerichtet (vgl. auch Graham & Harris, 2016; Harris & Graham, 2009; Philipp, 2016) und wurden im Unterrichtsprojekt mithilfe der folgenden Methoden umgesetzt:

<i>Effektive Schreibinstruktion durch die Förderung ...</i>	
<i>kognitiver Strategien</i>	<i>metakognitiver Strategien</i>
Präsentation von Modelldialogen: Die DaZ-Lerner sollen eine text- und sprechform-adäquate Vorstellung von der jeweiligen Dialogsituation entwickeln und sich mit alltagssprachlichen, für die Gesprächssituation angemessenen Routinemustern vertraut machen.	Anleitungshilfen zur selbstregulativen Überwachung und Kontrolle des Schreibprozesses.
Kohärenz herstellen: Dialogsequenzen planen, schreiben, überarbeiten, u.a. durch steuernde Fragen, Planungsmanuale, Hilfen zur Ideengenerierung (z.B. Brainstorming, Clustering) und Ideenstrukturierung (z.B. Mind Map), sowie durch die Vorgabe von Textbausteinen und Formulierungshilfen, die sich an typischen Ausdrucksweisen orientieren, z.B. mithilfe von Sprechblasen in Kartenform, die in Partnerdialogen geübt und zu einem eigenen Dialog ausgearbeitet werden, oder anhand zeitbezogener Phraseme in Verbindung mit grammatikalischen Phänomenen.	Beratung über real erreichbare und umsetzbare Prozess- und Produktziele (Konzeption und Präsentation der Dialoge).

Tab. 1: Meta-/Kognitive Strategien einer effektiven Schreibinstruktion

(2) Die *Sozialität der Textproduktion*: Der Schreibprozess soll sich als kommunikative Handlung und Realisierung situationsadäquater Sprechakte auf dem Hintergrund eines kommunikativen Ziels vollziehen. Wenngleich diese Strategie nicht ohne kognitive Fähigkeiten auskommt und auch metakognitive Ressourcen mit einschließen kann, rechtfertigt ihre empirisch gesicherte Bedeutung (Hayes, 1996) doch auch eine eigene Kategorie:

<i>Sozialität der Textproduktion</i>	
Kommunikative Ziele:	Ein Treffen vereinbaren, sich für das Zuspätkommen entschuldigen
Adressatenorientierung:	Die Schüler sollten bei der Konzeption der Dialoge darauf achten, die inhaltliche und sprachlich-formale Passung zwischen den einzelnen Beiträgen (vgl. Paarsequenzen bzw. „adjacency pairs“ n. Schegloff & Sacks, 1973) so authentisch wie möglich adressatengerecht zu formulieren.
	Perspektivenwechsel: Wen will ich mit meinen Worten erreichen? Befördert durch die soziale Einbettung der Dialogentwürfe (kooperatives Schreiben in Partnerarbeit).
Peer Review:	Präsentation der videografierten Dialoge: (a) ‚Fehlerjagd‘ zur Schärfung der Wahrnehmung unüblicher/falscher Formulierungen; (b) Reflexion über die erworbenen sprachlichen und kulturellen Kompetenzen mithilfe von Kompetenzrastern (vgl. Ramos i.d.Bd.), die den Schülern eine gut strukturierte, auf die Dialoginhalte abgestimmte Bewertungsgrundlage boten und kriteriengeleitete Diskussionen im Klassenverband ermöglichen.

Tab. 2: Aspekte und Dimensionen von Sozialität in der Textproduktion

Das Sprechprodukt ‚Dialog‘ auf dem Prüfstand

Die folgenden Dialogsequenzen aus Anlass einer Verspätung finden wir bereits in Maria Ramos‘ Beitrag i.d.Bd. Sie werden hier (s. Tab. 3) nochmals abgedruckt, um die seinerzeit analysierten Sprach- und Sprechprobleme der DaZ-Lerner exemplarisch zu präsentieren.

Beim Lesen des Dialogs fällt zweierlei auf: Einmal das gänzliche Fehlen von Modalpartikeln, z.B. in Zeile (2): „Ich warte [bereits] seit einer halben Stunde!“ und (3): „Entschuldige, was sollte ich [denn] machen!“ oder von expressiven Adverbialen, z.B. in Zeile (4): „[Jetzt haben wir] den Film verpasst!“, wodurch die Verbzweitstellung bzw. Inversion vermieden wurde, wenngleich der Schüler diese andernorts durchaus nutzt (vgl. Zeile 6). Zum Anderen

springt die recht schnelle Versöhnung ins Auge. Wenn jemand „stinksauer“ ist, wären i.d.R. schon noch einige weitere Sprechbeiträge erforderlich, bis eine alternative gemeinsame Aktivität auch von dem stärker echauffierten Kommunikationspartner akzeptiert würde. Diese nicht ganz gelungene Passung der Paarsequenzen schien jedoch gegenüber des erfolgreich umgesetzten kommunikativen Ziels sekundär und wurde von der Lehrerin deshalb auch nicht thematisiert. Selbiges gilt für das in Zeiten des Smartphone-Besitzes etwas unrealistische Szenario, dass Khalil (Pseudonym) den wartenden Hamid (Pseudonym) nicht vorab über sein verspätetes Eintreffen informiert hat; die Mitwirkungsbereitschaft der Schüler schien von Anbeginn ungebremst.

<i>Sprechaktspezifische Operatoren und deren Umsetzung</i>
<i>Sich gegenseitig begrüßen:</i> (1) Khalil (kommt rein): „Hallo, Hamid!“
<i>Sich über etwas beschweren:</i> (2) Hamid: „Hey, da bist du! Ich warte seit einer halben Stunde!“
<i>Sich entschuldigen und eine Begründung geben:</i> (3) Khalil: „Entschuldige, was sollte ich machen! Der Bus stand im Stau.“
<i>Erweiterung der Beschwerde durch eine Begründung:</i> (4) Hamid: „Ich bin stinksauer! Wir haben den Film verpasst!“
<i>Bekräftigung der Entschuldigung mit dem Angebot, sich zu versöhnen:</i> (5) Khalil: „Ja, es tut mir leid. Wollen wir ‘was Anderes machen? Wollen wir Fußball spielen?“
<i>Die Entschuldigung/Begründung akzeptieren (oder nicht):</i> (6) Hamid: „Kein Problem, das können wir machen. Wie das letzte Mal mit dem Trainingsfußball.“
<i>Sich versöhnen (oder nicht):</i> (7) Khalil: „Alles klar!“ (8) Hamid: „Alles klar!“

Tab. 3: Ein Dialog im Kontext des Zuspätkommens

Neben diesen funktional-pragmatischen Auffälligkeiten erstaunt bei der Betrachtung bzw. beim Hören des Videomitschnitts noch ein gänzlich anderer Aspekt: Die Sprechbeiträge lassen unisono eine distinkte Phrasenintonation vermissen. Dies fällt v.a. mit Bezug auf die Fragen auf, die ohne Stimmhebung am Ende auf etwa gleichbleibender Tonhöhe realisiert werden, aber auch bei allen anderen Äußerungen. Da die Abfolge von Sprecherwechseln und -inhalten lo-

gisch miteinander verknüpft ist, verweisen die akzentstrukturellen Mängel wohl eher auf fehlendes Konzeptwissen über eine im Deutschen übliche Gesprächsprosodie. Die Performanz der L2-Lerner orientierte sich offensichtlich an einem noch nicht adäquat intonierten Schriftdeutsch. Es war für die Lehrerin daher naheliegend, in ihrem Unterricht hier nachzubessern.

Eine weitere Beobachtung betraf die Flüssigkeit des Sprechens: Derjenige, der sich entschuldigen sollte, geriet i.d.R. eher ins Stocken als derjenige, der sich in der legitimen Rolle des ‚Anklägers‘ befand, dem seine Zeit ‚gestohlen‘ worden war. Beim Rollenwechsel ergaben sich reziproke Auffälligkeiten, weshalb sich Probleme des Sprechflusses weniger auf die eigentliche Sprachkompetenz als auf die jeweils auszufüllende Rolle zurückführen lassen. Der ‚Schuldige‘ nahm seine ‚Verfehlung‘ des Zuspätkommens ganz offensichtlich als eine persönliche Schmach wahr (s. auch Kap. 3). Die mit dem Selbstwert-Kodex arabischer Jugendlicher vertraute Lehrerin Ramos hatte diese Problematik sofort erkannt und dafür Sorge getragen, dass ein stockender Sprechfluss beim Peer Review (vgl. Tab. 2) als Beleg für die interkulturelle Kompetenz des jeweils säumigen Schülers bewertet wurde: „Ich kann mich in die Rolle des Wartenden versetzen, d.h. die Perspektive des Wartenden einnehmen und Empathie für das Befinden und die Situation des Anderen entwickeln.“

2.3 Kompetenzstände nach dem Unterrichtsprojekt

Die verschiedenen Lernangebote und Aufgabenstellungen ermöglichten den L2-Lernern Kompetenzzuwächse im Bereich des Schreibens, Hörens und Sprechens. Die Sprachstandsdiagnosen konzentrierten sich auf die schriftlich nachweisbaren Leistungen, und zwar – ähnlich einem Prä-/Posttest-Design – unmittelbar vor und nach dem hier präsentierten Unterrichtsprojekt mit jeweils etwa gleichschweren Schreibaufgaben (t2: Einladung zur Hochzeit, Brief an ein Touristenbüro), zu denen die Schüler auch fast gleich viele minimale Satzeinheiten produzierten (t1: 115 MSE, t2: 116 MSE). Anders als zum ersten Messzeitpunkt (vgl. Kap. 2.1) zeigt sich in der Abbildung 3 jetzt ein deutlicher Anstieg von der zunächst am häufigsten vertretenen Erwerbsstufe 1 (t1: 27,4 %) zur Stufe 2 (t2: 28,5 %, t1: 9 %). Die anteilmäßig höhere Verwendung separierter Verbphrasen scheint zu entsprechenden Einbußen bei der Nutzung inversiver Subjekt-Verb-Positionen um vier Prozent (P-3: t1 = 21,4 %, t2 = 17,1 %) und bei hypotaktischen Satzkonstruktionen sogar um fast 9 % zu führen (P-4: t1 = 17,5 %, t2 = 8,82 %). Zum zweiten Messzeitpunkt bestreitet v.a. ein Schüler

mit fünf minimalen Satzeinheiten noch die Stufe 4, während zum ersten Messzeitpunkt fast alle Schüler hier schon einmal Versuche unternommen hatten.

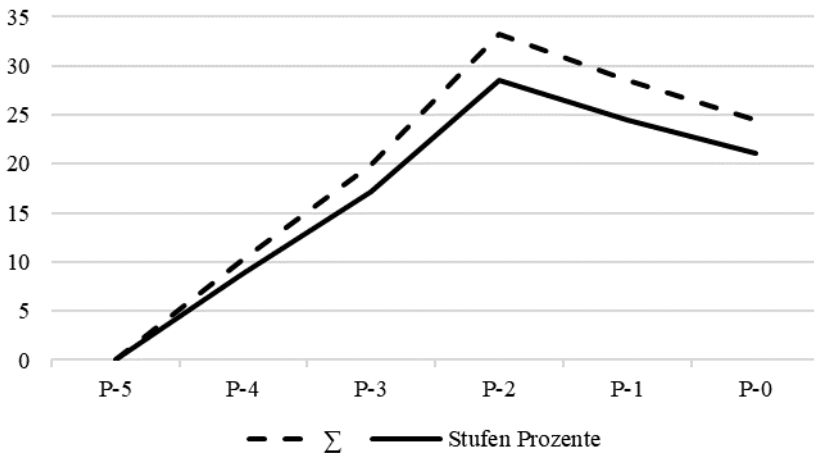


Abb. 3: Profilanalyse (t2)

Wie die folgende Verteilung auf die niedrigeren und höheren Profilstufen zeigt, reduzieren sich die Kompetenzwerte im oberen Bereich um 13 %, die wir nunmehr im unteren finden:

	Summe der Stufenprozente P-0 bis P-2	Summe der Stufenprozente P-3 bis P-5
t1	61,2 %	38,9 %
t2	74,1 %	25,9 %
Dif	+ 12,9 %	- 13,0 %

Tab. 4: Summen der niedrigen und höheren Profilstufen

Fragt man nach den Ursachen für eine in der Gesamtverteilung ausbleibende Lernprogression bei einem aber gleichzeitig nachgewiesenen Kompetenzzuwachs von der Stufe 1 zur Stufe 2, muss wohl der unterschiedliche Stellenwert der Schreibprodukte zu den beiden Messzeitpunkten berücksichtigt werden: Während die zum ersten Zeitpunkt verfassten Texte lediglich als Test zu Übungszwecken durchgeführt wurden, waren jene zum zweiten Messzeitpunkt Gegenstand einer Klausur als ‚Ernstsituation‘. Vor diesem Hintergrund deutet alles darauf hin, dass die Schüler in der Klausur auf ‚Nummer sicher‘ gegangen sind. Dass in ihrem Kompetenzerwerb nach nur vier bzw. acht Monaten

Deutschunterricht insgesamt noch viel Entwicklungsspielraum besteht, ist angesichts der üblichen Zeiträume für den Erwerb einer Zweitsprache im Jugendalter (vgl. Siebert-Ott, 2017, S. 164f.) allerdings nicht weiter erstaunlich. Dementsprechend fallen die Distanzen zwischen den Profilstufen 0 bis 2 zu beiden Messzeitpunkten (Median zu $t_1 = 24,8$, $t_2 = 24,5$) immer noch geringer aus als jene zwischen 2 und 4 (Median $t_1 = 17,5$, $t_2 = 17,1$). Das Ergebnis bestätigt auch frühere Befunde, wonach ältere DaZ-Lerner/innen im Alter von 14 bis 18 Jahren v.a. Probleme mit hypotaktischen, komplexen Satzgebilden und weniger mit der Verbstellung zu haben scheinen (vgl. Habertz, 2009 und den Überblick bei Schindler & Siebert-Ott 2014, S. 203ff.).

Denkbar wäre jedoch auch eine weitere Ursache: Da sich erfolgreiche Deutschlerner/innen fast gesetzesmäßig das für die einzelnen Erwerbsstufen maßgebliche Regelwissen anzueignen scheinen (vgl. Kap. 2.1), könnten die Ergebnisse zum zweiten Messzeitpunkt auch als Belege für einen sich stabilisierenden Spracherwerb nach ersten etwas ‚ausschweifenden‘, weniger regelgeleiteten Suchstrategien gewertet werden. Dass die im Unterricht erarbeiteten Dialoge aufgrund der Nutzung standardsprachlicher Phraseme mit einer Inversion der Verb- und Subjektstellung (vgl. P-3) eigentlich die zunächst sicher zu beherrschende Separierung (P-2) überspringen (vgl. „Processability“-These) und daher nur bedingt mit der „Teachability“-Hypothese (Pienemann, 1998) konform gehen, erwies sich im vorliegenden Fall zumindest als nicht nachteilig. Ohnehin erscheint es wenig realistisch, dass spracherwerbsspezifische Regelabläufe, die von den einzelnen Lernern meist in unterschiedlicher Geschwindigkeit und Qualität absolviert werden, im Unterrichtsalltag mit der ihm eigenen Interaktionsdynamik konsequent berücksichtigt werden können. Ein solches Vorgehen ließe sich auch kaum mit der Bereitstellung der jeweils benötigten „Chunks“ entsprechend des sog. „idiom principle“ (vgl. Siyanova-Chanturia & Martinez, 2015) vereinbaren. Zudem müssten sich alle in der Klasse unterrichtenden Lehrkräfte über die schülerspezifischen Förderbedarfe und deren Umsetzung regelmäßig austauschen, was in der erforderlichen Intensität unter den derzeitigen Bedingungen von Schule und Unterricht kaum zu leisten ist.

Unabhängig von den Messwerten verdeutlichen die Interviews mit den Beteiligten, dass das auf sprachlich-pragmatische Performanz ausgerichtete Unterrichtsprojekt wesentlich zur Entwicklung einer selbstwertstabilisierenden Sicherheit der L2-Lerner im deutschen Sprachgebrauch beigetragen hat. Die in der Sprachintensivklasse eingesetzten Lehrkräfte beobachteten zudem eine insgesamt verbesserte Performanz auf Seiten der Schüler, die nicht zuletzt das zu

keinem Zeitpunkt explizit formulierte Ziel, pünktlich zum Unterricht zu erscheinen, mit einschloss.

3 Zusammenfassung und Ausblick

Welcher schülerspezifischer Fördermaßnahmen es für einen erfolgreichen Abschluss des Gymnasiums bedarf, zumal, wenn es sich um jugendliche DaZ-Lerner handelt, die vor ihrer Ankunft in Deutschland über keine Deutschkenntnisse verfügten, mit nicht-alphabetischen Muttersprachen aufgewachsen sind und aus gänzlich anderen Kulturkreisen stammen, ist weitgehend unbekannt. Ungeklärt ist zudem, ob und welche DaZ-Schülerinnen und -Schüler mit prinzipiell anderen Spracherwerbsproblemen konfrontiert sind als deutschsprachige Schüler/innen bildungsbenachteiligter Herkunft (Böhme et al., 2017, S. 203).

Auch für das in diesem Beitrag vorgestellte Unterrichtsprojekt zum Umgang mit der Zeit aus sprachlicher und kultureller Perspektive gab es kaum gesichertes Erfahrungswissen oder entsprechende Vorbilder; Unterrichtskonzepte beinhalten meist *entweder* sprachen- *oder* kulturbezogene Förderansätze. Die für die zukünftige Lehrer/innengeneration erarbeiteten DaZ-Lehrerbildungsmodule stellen ebenfalls keine systematischen Verknüpfungen her (vgl. Becker-Mrotzek et al., 2017), was aber nicht heißt, dass solche im Rahmen der jeweils nur knapp skizzierten Sprachbildungskonzepte nicht auch entwickelt werden könnten. Der Beitrag über das Unterrichtsprojekt von Maria Ramos (i.d.Bd.) kann als ein in diese Richtung weisender Impulsgeber betrachtet werden. Sprachen lernen wird hier als Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur verstanden, wobei profilierte Aufgaben eigen- und fremdkulturelle Denk- und Handlungsmuster mit den dazugehörigen sprachlichen Routinemustern in den Fokus rücken (vgl. auch Dirks, 2018).

Am Eingang des Projektes stand das Ziel, dass sich die DaZ-Lerner eine alltags- und unterrichtsrelevante Basisqualifikation im Umgang mit der Zeit aneignen und in diesem Zusammenhang insbesondere den kulturspezifischen Wert von Pünktlichkeit besser verstehen lernen. Nach lediglich vier Monaten Deutschunterricht waren sie zum damaligen Zeitpunkt allerdings noch nicht dazu in der Lage, komplexere Syntaxstrukturen zu verwenden. Da diese im Rahmen konzeptueller Mündlichkeit (Koch & Oesterreicher, 1994) aber ohnehin kaum benötigt werden, kam die Erarbeitung von Dialogen ihrer Entwicklungsstufe sehr entgegen. Mit den hier gelernten situations- und textformspezifischen Sprachmitteln konnten sie denn auch jenes deutschsprachige Basiswis-

sen erwerben, das ihnen zugleich wichtige Hilfen im Übergang zur Bildungs- und Fachsprache (vgl. Einleitung i.d.Bd.) bietet (vgl. Merzyn, 1998). Dabei waren sich die für die internationale Klasse zuständigen Lehrkräfte durchaus der Gefahr bewusst, dass auf diese Weise ein an Mündlichkeit angelegter Schreibstil befördert werden könne. Entsprechende Effekte bestätigten sich jedoch nicht in den Testergebnissen.¹¹

Als sehr motivationsförderlich für die Entwicklung und Präsentation der Dialoge erwies sich der Plan, diese zu videografieren und gegenseitig zu bewerten. Dadurch betrieben die Schüler die Videoaufzeichnungen mit sehr großem Ernst; für sie schien es um alles zu gehen, d.h. vermutlich um ihre Ehre.¹² Entsprechend groß war ihr Bemühen, sich keine Blöße zu geben, sich auf Deutsch flüssig ausdrücken zu können und eine sehr gute Bewertung für den eigenen ‚Auftritt‘ zu erhalten. Das im Allgemeinen recht mühsame Auswendiglernen von Texten wurde so quasi automatisch Bestandteil des Unterrichtsprojektes. Durch den Einsatz verschiedener Reflexionsinstrumente (Kompetenzraster, kriteriengeleitete Diskussionen im Klassenverband) erhielten sie zudem Orientierungshilfen, die faire Beurteilungen der jeweiligen Kompetenzen ermöglichten und damit auch Perspektiventransfers von der Person auf den Gegenstand, was insgesamt einer Versachlichung der Dialogthemen und -ziele förderlich war.

Die Verwendung des Scaffolding-Ansatzes im Fach ‚Sprache und Kultur‘ hat in Relation zu den ermittelten schülerspezifischen L2-Sprachressourcen vor und nach dem Unterrichtsprojekt offenbar zur Stabilisierung der ermittelten Kompetenzstände beigetragen. Ob sich diese Stabilisierung auch ohne entsprechende Fördermaßnahmen abgezeichnet hätte, kann zwar nicht methodologisch kontrolliert überprüft werden, erscheint aber angesichts der mit allen Beteiligten geführten Interviews weniger wahrscheinlich.¹³ Positive Effekte des Scaffoldings im Bereich der Sprachbildung und -förderung ließen sich auch andern-

¹¹ Selbst im Falle eines Nachweises konzeptueller Mündlichkeit in den Schriftproben der L2-Lerner wäre zu fragen, ob es sich nicht um ein ohnehin zu beobachtendes Phänomen in den Schreibleistungen von Schüler/innen handelt. Zum Beispiel hat eine Langzeitstudie von Sieber (1998, S. 241) auf der Basis von Abiturarbeiten an einem Schweizer Gymnasium entsprechende Erkenntnisse hervorgebracht.

¹² Die „Ehre des Mannes“ wurde am Beispiel von Gruppen Jugendlicher mit islamisch türkischem Hintergrund en detail von Bohnsack (2002) untersucht.

¹³ Für eine Überprüfung von Sprachfördermaßnahmen ist die „Evidenzbasierung als Prinzip der Qualitätssicherung“ von zentraler Bedeutung (Rauch & Hartig, 2018). Idealerweise ließe sich eine Qualitätsüberprüfung mithilfe von Kontrollgruppen

orts in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern nachweisen, sowohl bei eher sprachschwächeren als auch sprachstärkeren Schüler/innen (vgl. Agel et al., 2012; Bohlmann et al., 2016, S. 160f.), ebenso im Fach Politik (vgl. Luft et al., 2015) oder Mathematik (vgl. Bakker et al., 2015). Dass die verzeichneten Kompetenzzuwächse ggf. auch durch andere Fördermaßnahmen andere positive Ausprägungen erfahren haben könnten, wäre hingegen unter der Prämisse realistisch, dass den Schülern ein an ihren Sprach- und Wissensstand anschlussfähiges strukturiertes und situiertes Lernen ermöglicht wurde (vgl. Bannert, 2007, S. 109; Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010; Bohlmann, 2016; Hansmann & Dirks, 2013, S. 22); entsprechende Förderansätze enthalten denn auch viele Gemeinsamkeiten mit scaffolding-basiertem Lernen.

Schließlich stellt sich die Frage nach Entwicklungsdesideraten eines für L2-Lernende geeigneten Scaffolding-Ansatzes. Angesichts der wachsenden Anzahl online-gestützter, frei zugänglicher Lernressourcen (s. Belland et al., 2015) erscheint u.a. die Nutzung solcher Datenkorpora sinnvoll, die häufig verwendete Kollokationen und Phraseme im Kontext bestimmter Sprech- und Schreibsituationen umfassen und sich für die Ausgestaltung phraseodidaktischer Lehr-/Lernprozesse anbieten (vgl. Chrissou, 2012). Im Zusammenhang mit dem hier vorgestellten Unterrichtsprojekt sei hier nur auf die öffentlich zugängliche Datenbank für Gesprochenes Deutsch DGD und das mit ihm verknüpfte Forschungs- und Lehrkorpus FOLK (vgl. Schmidt, 2014, 2016) verwiesen, das z.Zt. hinsichtlich standardnaher situations-, sequenz- und kollokationsspezifischer sowie prosodischer Interaktionsaspekte weiterentwickelt wird (s. Meliss & Möhrs, 2017; Meliss et al., 2018). Deutschlernende können von solchen Angeboten in hohem Maße profitieren, indem sie diese für ganz unterschiedliche, an ihren jeweiligen Bedarfen orientierte Recherchemöglichkeiten zum autodidaktischen Lernen nutzen. Eine entsprechende Befähigung ist meist nicht mit größeren Hürden verbunden und sollte konstitutiver Bestandteil jedes zweit- und fremdsprachlichen Unterrichts sein.

durchführen, die es im vorliegenden Fall aber aufgrund zu stark divergierender und damit kaum (mehr) kontrollierbarer Kontextbedingungen nicht gab.

Literatur

- Agel, C., Beese, M. & Krämer, S. (2012). Ein erfolgreiches Konzept naturwissenschaftlicher Sprachförderung – Ergebnisse einer empirischen Studie an der Gesamtschule Walsum. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 65 (1), S. 36–43.
- Ahrenholz, B. & Maak, D. (2013). Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern – Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“. Universität Jena, verfügbar unter URL: http://www.daz-portal.de/images/Berichte/bm_band_01_mats_bericht_20130618_final.pdf [23.11.2018].
- Ahrenholz, B., Fuchs, I. & Birnbaum, T. (2016). „... Dann haben wir natürlich gemerkt, der Übergang ist der Knackpunkt ...“: Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in der Praxis. *BiSS-Journal* 5, o.S., verfügbar unter URL: http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/Evaluation_Sekundarstufe.pdf [18.07.2018].
- Apeltauer, E. (2008). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 239–253). Baltmannsweiler: Hohengehren Schneider.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann, verfügbar unter URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> [23.11.2018].
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv, verfügbar unter URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> [23.11.2018].
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 191–210). Duisburg: Gilles & Franke, verfügbar unter URL: http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_07_2010.pdf [14.08.2018].
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 25–54). Münster: Waxmann.
- Bakker, A., Smit, J. & Wegerif, R. (2015). Scaffolding and dialogic teaching in mathematics education: introduction and review. *ZDM Mathematics Education*, 47 (7), 1047–1065.
- Bannert, Maria (2007). *Metakognition beim Lernen mit Hypermedien*. Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

- Becker-Mrotzek, M., Rosenberg, P., Schroeder, C. & Witte, A. (Hrsg.). (2017). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. et al. (2014). *Sprachbildung in allen Fächern* (Deutsch als Zweitsprache, Bd. 16, 1. Aufl.). München: Klett-Langenscheidt.
- Belland, B. R., Walker, A. E., Olsen, M. W. & Leary, H. (2015). A pilot meta-analysis of computer-based scaffolding in STEM education. *Educational Technology & Society*, 18 (1), 183–197.
- Böhme, K., Heppt, B. & Stanat, P. (2017). Zentrale Befunde des Bildungsmonitorings. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 187–210). Münster: Waxmann.
- Bohlmann, N. (2016). *Implizitheit und Explizitheit: Praxeologische und institutionskritische Analysen zum Mathematikunterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R. (2002). „Die Ehre des Mannes“. Orientierungen am tradierten Habitus zwischen Identifikation und Distanz bei Jugendlichen türkischer Herkunft. In: M. Kraul & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographische Arbeit* (S. 117–141). Opladen: Leske & Budrich.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair et al. (Hrsg.), *The child's conception of language* (S. 241–255). Berlin: Springer.
- Bruner, J. S. (2002) (1983). *Wie das Kind sprechen lernt* (2., erg. Aufl.). Aus dem Engl. von Urs Aeschbacher. Bern: Huber.
- Butzkamm, W. (2007). Schwache Englischleistungen – woran liegt's? Glanz und Elend der Schule oder die Wirklichkeit des Fremdsprachenschülers. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12 (1). Verfügbar unter: URL <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/275/267> [19.07.2018]
- Chrissou, M. (2012). *Phraseologie in Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Grundlagen und didaktische Umsetzung eines korpusbasierten Ansatzes*. Hamburg: Kovač.
- Chun, K.T., Campbell, J.B. & Yoo, J.H. (1974). Extreme response style in cross-cultural research – reminder. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 5 (4), 465–480.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working papers on bilingualism*, 19, 121–129.
- Dirks, U. (2018). Interkulturelle Kompetenz und der ‚Schuhplattler‘: Am Beispiel einer Unterrichtsvignette. In: J. Ricart Brede & D. Maak (Hrsg.), *DaZ und Mehrsprachigkeit in Ausbildung und Unterricht*. Münster: Waxmann. (i.Dr.)
- Ehlich, K. (2009). Unterrichtskommunikation. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 327–348). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ehlich, K. (2012). Sprach(en)aneignung - mehr als Vokabeln und Sätze. Projekt ProDaZ, Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Verfügbar unter: URL https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprach_en_aneignung_mehr_als_vokabeln_und_s_tze.pdf [11.07.2018].
- Feilke, H. (2012). Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In H. Feilke & K. Lehnen (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen*.

- Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung* (S. 1–31), Frankfurt/Main: Lang
- Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1980). The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 31–50). Hillsdale: Erlbaum.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2. Aufl.). Portsmouth: Heinemann.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H. H. (Hrsg.). (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (FörMig-Edition, Bd. 9). Münster: Waxmann.
- Graham, S. & Harris, K. (2016). Evidence-based practice and writing instruction. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of writing research* (2. Aufl., S. 211–226). New York, NY: Guilford.
- Grießhaber, W. (2010). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grießhaber, W. (2014). Beurteilung von Texten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. *Leseforum.ch*, 3, 1–19. Verfügbar unter: URL http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2014_3_Griesshaber.pdf, [11.07.2018].
- Grießhaber, W. (2017a). Die Profilanalyse als Diagnoseinstrument. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 221–233). Münster: Waxmann.
- Grießhaber, W. (2017b). *Profilanalyse (nach Grießhaber)*, 29.06.2017. Verfügbar unter: URL <http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=122&Id=15>, [12.07.2018].
- Haberzettl, S. (2009). Förderziel: Komplexe Grammatik. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 39 (153), 80–95.
- Hansmann, W. & Dirks, U. (2013). Forschungsstand zur Analyse von Diagnosekompetenz in der Lehrerbildung. In W. Hansmann, U. Dirks & H. Baumbach (Hrsg.), *Pädagogisch-soziologische Diagnosekompetenz modellieren und analysieren. Eine formative Evaluation im Schnittfeld von Bildungs- und Professionsforschung* (S. 17–38). Marburg: Tectum.
- Harris, K. & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. *British Journal of Educational Psychology*, (6), 113–135.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. E. Ransdell (Hrsg.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (S. 1–27). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, (3), 369–388.
- Heilmann, B. (2012). *Diagnostik & Förderung – leicht gemacht. Das Praxishandbuch*. Stuttgart: Klett.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Paetsch, J., Darsow, A., Wolf, K. M. et al. (2016). Die Rolle der Sprache für zugewanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungser-

- folg. In C. Diehl, D. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 157–241). Wiesbaden: VS Verlag.
- Keßler, J.-U. (2006). *Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren. Linguistische Profilanalysen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Kniffka, G. (2012). Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 208–225). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Koch, P. & Österreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In H. Günter & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An interdisciplinary handbook of international research (1. Halbband)* (S. 587–604). Berlin: De Gruyter.
- Luft, C., Manzel, S. & Nagel, F. (2015). Scaffolding als Unterstützungssystem im sprachsensiblen Fachunterricht. Ansätze einer textsortenorientierten Sprachbildung im Politikunterricht. *CIVES – Forum*, 3, Universität Duisburg-Essen, 1–40.
- Martínez, R. A., Michiko, H. & Durán, L. (2015). Unpacking ideologies of linguistic purism: how dual language teachers make sense of everyday translanguaging. *International Multilingual Research Journal*, 9 (1), 26–42.
- Marx, N., Ehrig, B. & Weiß, L. (2015). Deutsch (stets) als fremde Bildungssprache. Bildungssprachliche Aufgabenprofilierung in der Sekundarstufe II. In E. Tschirner, O. Bärenfänger & J. Möhring (Hrsg.), *Kompetenzprofile Deutsch als fremde Bildungssprache* (S. 187–208). Tübingen: Stauffenberg.
- Meliss, M. & Möhrs, C. (2017). Die Entwicklung einer lexikografischen Ressource im Rahmen des Projektes LeGeDe. *Sprachreport 4/2017*, 42–52. Verfügbar unter: URL <http://pub.ids-mannheim.de/laufend/sprachreport/pdf/sr17-4.pdf> [26.07.2018].
- Meliss, M., Möhrs, C. & Silveira, R. (2018). Erwartungen an eine korpusbasierte lexikografische Ressource zur ‚Lexik des gesprochenen Deutsch in der Interaktion‘: Ergebnisse aus zwei empirischen Studien. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 68 (1), 103–138.
- Merzyn, G. (1998). Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht. *Physik in der Schule*, 36, 203–205, 243–246, 284–287.
- Philipp, M. (2016). Write here! Write now! Curriculare Überlegungen hinsichtlich der systematischen, evidenzbasierten Schreibförderung als (mögliche) Grundlage der Aus- und Weiterbildung der Vermittlerinnen und Vermittler von Literalität. *Leseforum.ch*, (3), 1–16.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Pohl, T. (2014). Schriftliches Argumentieren. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen* (S. 287–315). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rauch, D. & Hartig, J. (2018). Warum sollten Sprachförderkonzepte überprüft werden? Evidenzbasierung als Prinzip der Qualitätssicherung. In C. Titz, S. Weber, A. Rope-

- ter, S. Geyer & M. Hasselhorn (Hrsg.). *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung umsetzen und überprüfen* (S. 65–77). Stuttgart: Kohlhammer.
- 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.
- Schegloff, E.A. & Sacks, H. (1973). Opening Up Closings. *Semiotica*, 8, 289–327.
- Schindler, K. & Siebert-Ott, G. (2014). Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen* (S. 195–215). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schmidt, T. (2014). Gesprächskorpora und Gesprächsdatenbanken am Beispiel von FOLK und DGD. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 15, 196–233. Verfügbar unter: URL <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/fileadmin/dateien/heft2014/px-schmidt.pdf> [26.07.2018].
- Schmidt, T. (2016). Good practices in the compilation of FOLK, the research and teaching corpus of spoken German. *International Journal of Corpus Linguistics*, 21 (3), 396–418.
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Robach, H.-G. et al. (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“*. Berlin.
- Schumacher, A.-C., Mirova, F., Faseli, S. & Czinglar, C. (2018). Ist es möglich, literale Kompetenzen von Deutschlerner*innen ohne Kenntnis der Herkunftssprache einzuschätzen? In T. Studer, M. Barras, K. Karges et al. (Hrsg.), *Konferenzband der XVI. IDT, Fribourg 2017*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. (i. Dr.)
- Sieber, P. (1998). *Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Siebert-Ott, G. (2017). Spracherwerb: ein- und mehrsprachig. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 159–173). Münster: Waxmann.
- Siyanova-Chanturia, A. & Martinez, R. (2015). The Idiom Principle Revisited. *Applied Linguistics*, 36 (5), 549–569.
- van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: a decade of research. *Educational Psychology Review*, 22 (3), 271–296.
- Weinrich, H. (2003). *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Hildesheim: Olms.

Anschrift der Verfasserin:

Prof. Dr. Una Dirks

Philipps-Universität Marburg, FB 09, Institut für Germanistische Sprachwissenschaft,
AG DaF, Deutschhausstr. 3, D-35032 Marburg

dirks@uni-marburg.de