

*Una Dirks*

## **Wie werden Lehr-/ Lernräume zu Bildungsräumen? – Möglichkeiten und Grenzen beim Gebrauch von Deutsch als Fremd-, Zweit- und Muttersprache**

This introductory chapter starts off with some explanations concerning the book title's terms „speech and text forms“ as well as the educational linguistic threshold hypothesis, which helps to find reasons for the comparatively small differences in written artifacts once a certain competence level has been reached in German as a first, second or foreign language. Next, an educational theoretical framework will be outlined in order to provide details on CALP's educational impact which to date hardly has been taken account of, as research programs and concepts referring to Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) usually focus on linguistic phenomena, only. The educational framework presented here bears on theorems of the Enlightenment and of professionalism. They serve as the backbone for defining the scope of reflexive competencies on three levels. Wherever appropriate, references are made to the authors' contributions in this anthology. The chapter concludes with a summary of all articles.

### **1 Worum geht es in diesem Band?**

Der erste Teil des Sammelbands befasst sich mit der *Universität als Bildungsraum* für zukünftige Lehrpersonen. Hier interessiert, wie diese Adressatengruppe innerhalb der Logik wissenschaftlich fundierter Ansätze auf einen professionellen Umgang mit sprachlich heterogenen Unterrichtsansforderungen vorbereitet werden kann. Im zweiten Teil sind dann Beiträge über *schulische Bildungsräume* vereint, die Einblick in verschiedene Dimensionen sprachbildenden Unterrichts geben. Dabei durchzieht den gesamten Band das Anliegen, mit Bezug auf einzelne Sprech- und Textformen zu bestimmten Themen den Erwerb und Gebrauch der deutschen Sprache zu fördern und sicherzustellen. Unter dieser Zielsetzung findet hier nicht nur das Fach Deutsch Berücksichtigung, sondern z.B. auch die Biologie (s. Lange, i.d.Bd.), Mathematik (s. Prediger & Şahin-Gür, i.d.Bd.) und

Geschichte (s. Grell und Müller, i.d.Bd.), da die Verfügbarkeit hinreichend entwickelter sprachlicher Kompetenzen in allen Fächern als *conditio sine qua non* für Bildungserfolg zählt (Kempert et al., 2016).

## 2 Implikation: Bildungssprachliche Schwellenhypothese

Im Fokus der folgenden Ausführungen stehen jene Adressatengruppen, die sich in den für schulische oder universitäre Statuspassagen üblichen Qualifikationsphasen befinden, also nicht in gesonderten Deutschkursen wie bspw. Seiteneinsteiger/innen in DaZ-Intensivklassen, DSH-Kursen o.ä., mit deren Hilfe sie sich erst noch die jeweils benötigten sprachlichen und fachlich-inhaltlichen Kommunikationsmittel aneignen müssen. Dementsprechend liegt den hier referierten Forschungsbefunden und Theorien eine bildungssprachliche Schwellenhypothese zugrunde, wonach die Sprachnutzer/innen über hinreichend deutschsprachige Kompetenzen verfügen, um dem Unterricht bzw. den Hochschulveranstaltungen folgen zu können. Diese Grundannahme ist möglicherweise auch eine Erklärung dafür, warum die hiesige bildungssprachlich relevante Forschung meist gar nicht oder nur zum Teil zwischen den Familiensprachen, der erzielten L1-Literalisierung, dem sozio-ökonomischen Status und der Aufenthaltsdauer in Deutschland unterscheidet (vgl. Rüßmann et al., 2016, S. 46). Nach einer von Rüßmann et al. (2016) durchgeführten repräsentativen Studie mit Sechstklässler/innen bedarf es solcher Unterscheidungen aber auch gar nicht: Im Rahmen einer Interventionsmaßnahme mit verschiedenen schreibförderlichen Aufgabenarrangements ließ sich bei *allen* – auch den mehrsprachigen – Schüler/innen die Qualität der von ihnen verfassten Texte verbessern, insbesondere wenn ihnen Formulierings- und Schemahilfen zur Verfügung gestellt wurden; dabei erwies sich die jeweilige *Schulform als entscheidender Einflussfaktor* und nicht der familiäre Sprachgebrauch (a.a.O.). Unter Berücksichtigung des Forschungsstands über Schreibprozesse, -produkte und -entwicklungen gelangen Nicole Marx und Torsten Steinhoff (2017) denn auch zu der Erkenntnis:

Die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler unter ihnen [mit nichtdeutscher Familiensprache, UD] haben ganz ähnliche Schreibprobleme wie leistungsschwache Schülerinnen und Schüler mit dF [deutscher Familiensprache, UD]. Der Maßstab für die Schreibförderung sollte deshalb nicht die familiäre Spracherfahrung, sondern die beobachtete *Leistung* sein.  
(Herv.i.O., Marx & Steinhoff, 2017, S. 181)

Unter der Voraussetzung, dass die Schwelle von alltagssprachlichen Routinen zum kompetenten Gebrauch bildungssprachlicher Varietäten überschritten wurde, erscheint es mit Bezug auf Sekundarstufenschüler/innen offenbar sinnvoll, nicht zwischen Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache zu unterscheiden (Prediger & Şahin-Gür, i.d.Bd., S. 11) und stattdessen davon auszugehen, dass „die komplexen Anforderungen der Schule für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer sprachlichen Herkunft schwieriger zu bewältigen zu sein (scheinen) als das sprachliche Handeln in alltäglichen Situationen“ (Marx & Steinhoff, 2017, S. 181; vgl. Petersen, 2019, S. 18f.). Hinzu kommt, dass der Einfluss der jeweiligen Schulform in Deutschland – wie immer wieder von den PISA-Autor/innen beobachtet (zuerst im Jahre 2000) – fast selbstläufig die zur jeweiligen Schulform passenden Kompetenzprofile hervorbringt. Dass Schüler/innen mit nichtdeutscher Familiensprache jedoch insgesamt Leistungsnachteile aufweisen und dass diese zwischen den Herkunftsgruppen variieren (vgl. Böhme et al., 2017, S. 192-195, 202-204; Neumann, 2017, S. 183), wird damit keineswegs in Abrede gestellt. Für eine bildungssprachlich adäquate Unterrichtsgestaltung und eine entsprechende Befähigung von (zukünftigen) Lehrpersonen erscheint jedoch vielmehr die empirisch gesicherte Forderung bedeutsam, leistungsschwache Schüler/innen mit und ohne deutsche Familiensprache gleichermaßen zu fördern (Marx & Steinhoff, 2017, S. 181), dabei aber auch die Leistungsstärkeren nicht zu vernachlässigen.

### **3 Sprech- und Textformen: eine didaktische Perspektive**

Sprech- und Textformen stehen im Anschluss an Pohl & Steinhoff (2010) für Sprachgebilde, die im Rahmen didaktisch aufbereiteter Lehr-/Lernsituationen verwendet bzw. von den Lernenden produziert werden. Von besonderem Interesse ist dabei stets die Herstellung individuell anschlussfähiger Passungen zwischen den mit der jeweiligen Sprech- oder Textform verbundenen funktionalen, inhaltlich-fachlichen und diesbezüglichen sprachlichen Anforderungen einerseits und den fachlich-sprachlichen Kompetenzständen der Lernenden andererseits. Um diese z.B. mit passgenau profilierten Aufgaben zu konfrontieren, die von ihnen bearbeitet werden können und einen Kompetenzzuwachs ermöglichen, müssen also ihre domänen- und textformspezifischen Voraussetzungen zuvor ermittelt werden (vgl. auch Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012).

Wenngleich ein Text sowohl mündliche als auch schriftliche Kommunikate in sich vereinen kann (vgl. Ehlich, 1998, S. 218; Feilke, 2016, S. 126; Scherner, 1984), soll mit der expliziten Benennung von „Sprechformen“ deren besonderer Stellenwert in diesem Band betont werden. So behandeln die Beiträge von Wilhelm Griebhaber, Maria Ramos, Una Dirks, Isabell Grell und Kathrin Siebold mutter- und zweitsprachliche Sprechformen des Erzählens und Kommunizierens in Dialogform, nutzen zum Teil aber auch Transfermöglichkeiten von konzeptionell mündlichen in konzeptionell schriftliche Darstellungsformen (vgl. Koch & Oesterreicher, 1985) und umgekehrt. Das hiermit antizipierte Kontinuum von Nähe-Distanz-Kommunikation in unterschiedlichen Ausprägungen (vgl. Dürscheid, 2018, S. 5f., 14) versteht sich zugleich als Reaktion auf Engführungen bildungssprachlicher Konzepte, die den Besonderheiten mündlich formalisierter Kommunikate nur bedingt gerecht werden (vgl. Schneider et al., 2018).

Je nachdem, im Rahmen welcher Disziplin(en) und Diskurse sich die Autor/innen verorten, finden wir in den jeweiligen Artikeln auch Verweise auf *Textsorten* und die für sie typischen Eigenschaften und Funktionen (vgl. Brinker et al., 2014; Fandrych & Thurmair, 2011; Heinemann & Viehweger, 1991; Heringer, 2015). Dabei zeigt die Verwendung des einen und/oder anderen Begriffs – sei es „Textform“, sei es „Textsorte“ – dass sich diese keinesfalls gegenseitig ausschließen. Ersterer fungiert vielmehr als Behelfskonstrukt für die didaktische Öffnung text- und pragmlinguistischer Textsorten-Diskurse, die zwar dem historisch gewachsenen, mehr oder weniger stark kodifizierten Charakter des jeweiligen Kommunikates Rechnung tragen wollen, jedoch nicht ohne die Situationsgebundenheit und Veränderlichkeit der ihn auszeichnenden Merkmale zu berücksichtigen. Nicht unerwähnt bleiben sollen zudem die für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht typischen „Darstellungsformen“ (s. Prediger & Şahin-Gür, i.d.Bd.) und „Repräsentationsformen“, wozu u.a. Originale (Stoffproben, Lebewesen), Abbildungen, Modelle, Texte und Symbole bzw. Gleichungen zählen (s. Lange, i.d.Bd.).

Hintergrund für den didaktischen Fokus ist die Erkenntnis, dass Spracherwerb und -gebrauch immer (auch) an bestimmte Textmuster oder -sorten gebunden ist, meist in Verbindung mit einer bestimmten Lexik bzw. mit themenspezifischen Inhalten (vgl. Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 20f., 24; Feilke, 2013; Keseling, 1987, 105; Philipp, 2015; Zwaan, 1994). Die situationsadäquate Verwendung eines Operators wie *begründen*, *erklären*, *erörtern* oder einer Textsorte wie *Bericht*, *Essay*, *Kommentar* gilt dabei als eine wichtige Bildungsressource. Schwache Schreiber/innen zeichnen sich denn auch durch vergleichsweise gering ausgeprägte basale Schreibfähigkeiten und Textsortenkenntnisse aus (vgl.

z.B. Troia, 2006). Einen wichtigen Förderansatz sieht Afra Sturm daher beim „Verständlichmachen von Schreibprozessen und Textsortenmerkmalen“, so dass schreibbezogene Inhalte „versteh- und lernbar werden“ (Sturm, 2016, S. 118).

#### **4 Sprech- und Textformen als bildungssprachliche Ressourcen**

In der vorliegenden Literatur zum sprachsensiblen Fach-/Unterricht ebenso wie zu Sprachbildung in allen Fächern wird der Begriff ‚Bildung‘ in vielfältigen Varianten als Kompositum verwendet; eine bildungstheoretisch fundierte Rahmung der jeweils vorgestellten Ansätze und Konzepte sucht man hingegen vergebens. Zum ‚state of the art‘ zählen lediglich Hinweise auf die von James Cummins (2000) definierte „Cognitive Academic Language Proficiency“ (CALP) in Gegenüberstellung zu den „Basic Interpersonal Communicative Skills“ (BICS), während mögliche Analogien zu Basil Bernsteins (1973, S. 268 u.a.) soziolinguistische Unterscheidungen zwischen elaboriertem und restringiertem Code meist ‚vergessen‘ werden. CALP wird dann i.d.R. mit Bildungssprache gleichgesetzt und als ein kompetenter Gebrauch von gemeinhin eher dekontextualisierten schriftsprachlichen Fertigkeiten begriffen, die insbesondere bei L2-Lerner/innen als wichtige Schwelle für einen altersgemäßen Schulerfolg gelten. Anders als bei der vergleichsweise schnellen Aneignung (ca. ein bis zwei Jahre) der umgangssprachlichen, meist hochgradig kontextualisierten L2-BICS-Kompetenzen wird davon ausgegangen, dass Kinder für den Erwerb von CALP-Kompetenzen eine mindestens fünfjährige Zweitsprachenförderung benötigen (Cummins, 2000, S. 59). Dabei seien sie mit der großen Herausforderung konfrontiert, sich sowohl mündlich (z.B. im Unterrichtsgespräch) als auch schriftlich formal distanziert ausdrücken zu lernen (vgl. Koch & Oesterreicher, 1985). Als wesentliche Bestandteile jener Strukturmerkmale, die für eine bildungssprachlich angemessene Arbeit mit Unterrichtsinhalten benötigt werden, finden u.a. fachsprachliche Begriffe, komplexe Attribute und unpersönliche Konstruktionen Erwähnung. Außerdem wird auf den Umstand verwiesen, dass eine für Schüler/innen anschlussfähige Verwendung solcher Sprachmittel i.d.R. auch der Nutzung alltagssprachlicher Routinen bedarf, die soweit wie möglich an die Lebenswelten der Schüler/innen anknüpfen. Angesichts dieser Gemengelage kommt Anne Köker (2018) zu dem Ergebnis:

Somit sind Fachsprache und Bildungssprache nicht klar voneinander abzugrenzen. Dies mag ein Grund dafür sein, warum der wissenschaftliche Diskurs gerade auf Begriffsebene wenig konsistent ist: Unterrichtssprache, Schulsprache, fachliche Schulsprache etc. sind zum Teil Synonyme für Bildungssprache, zum Teil werden mit der Begriffswahl auch Schwerpunkte gesetzt. (Köker 2018, S. 46)

Die Einordnung von Bildungssprache als fächerübergreifende Sprachvarietät wird von vielen Autor/innen dieses Bandes geteilt, zugleich aber – wie auch im DaZKom-Projekt der Universitäten Bielefeld und Lüneburg (a.a.O.) – mit der Notwendigkeit einer fachspezifischen Ausdifferenzierung verknüpft, indem zu jedem Fach auch ein fachsprachlich verdichtetes Inventar an themen- und textartenspezifischen Sprachmitteln zur Bildungssprache als fachspezifische Sprachvarietät bzw. Fachregister gezählt wird (vgl. u.a. Feilke, 2013, S. 113; Schleppegrell, 2007; Schmitz & Oleschko, 2017). So erstaunt denn auch nicht die in der zitierten Literatur und in den Beiträgen dieses Bandes meist explizit erwähnte Forderung, es sei jeweils zu klären, welche inhaltlichen Anforderungen sich Schülerinnen und Schüler mithilfe welcher Sprachmittel aneignen sollen und wie Lehrkräfte sie dabei gezielt unterstützen können.

Allerdings gibt es bis dato keinen theoretisch oder empirisch hinreichend begründeten Konsens, aufgrund welcher sprachlich-textlichen Manifestationen eine Zuordnung zum jeweiligen Register in einem – wie auch immer gearteten – fachlichen Zusammenhang erfolgen kann (vgl. auch Stahns, 2016). Selbst die Begriffserläuterungen zu CALP und BICS lassen – vielleicht aus diesem Grunde – keine Bemühungen erkennen, bestimmte sprachlich-textliche Manifestationen einem Register zuzuordnen. Eine sprachgebundene Unterteilung stellt v.a. hinsichtlich text- und domänenspezifischer Ausprägungen sowohl in Erst- als auch in Zweit- und Fremdsprachendiskursen ein theoretisches und empirisches Entwicklungsdesiderat dar.

Wie auch immer diesem Desiderat Genüge getan wird, ist zu beachten: Im Prinzip interessiert weniger das Faktum, *dass* aus dem Sinnuniversum semiotischer – alle bildlich-grafischen, numerischen und alphabetischen Zeichen umfassenden – Ausdrucks- bzw. Repräsentationsformen Einzelne Gegenstand von Unterricht werden, sondern *wie* sich diese auch zur Ausschöpfung bildungsrelevanter Sinnhorizonte nutzen lassen. Daher bedarf es zunächst einer Klärung der theoretischen Prämissen, unter denen sprachliche Fördermaßnahmen auch als bildungssprachliche oder bildungssprachlich relevant gewertet werden können.

## 5 Transformation von Lehr-/Lernräumen zu Bildungsräumen

Lehren und Lernen kann man fast alles, je nachdem, über welche physische, psychische und kognitive Ausstattung die betreffende Person verfügt und welche Art von Anregungsmilieus und Förderung sie erfahren hat. Einmal Gelerntes kann zwar auch als ‚träges‘ Wissen brachliegen, verlernt oder vergessen werden; es kann aber auch reaktiviert und ggf. erweitert werden. Ob solche Entwicklungsverläufe, die sich z.B. während einer Ausbildungsstatuspassage vollziehen, auch in einen Bildungsprozess münden, ist allerdings kein Automatismus. Wird unter dem Begriff ‚Bildung‘ doch eine vergleichsweise komplexe Aggregation unterschiedlicher Erfahrungswelten verstanden, die das Individuum zu bestmöglichen Orientierungen und Urteilen in seinem jeweiligen Handlungsfeld befähigt.

Im Kern geht es um ein dialektisches Verständnis von Bildung, das meist an Traditionslinien der Aufklärung anschließt und sich über mehr oder weniger sinnvoll verknüpfte Selbst- und Weltreferenzen des Individuums herstellt (vgl. Marotzki, 2006, S. 61). Die damit einhergehende Reflexivität ermöglicht es zum Beispiel entsprechend gebildeten Lehrkräften, fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Wissensbestände (vgl. Weltreferenzen) für eigene Denk- und Handlungsmuster im Unterricht (vgl. Selbstreferenzen) zu nutzen, d.h. wechselseitige Bezugnahmen zwischen Wissenschaft und Unterrichtspraxis unter Berücksichtigung ihrer jeweils eigenen Logik herzustellen. Ob ihnen bei ihren Bemühungen um solch eine Relationierung auch der Aufbau professioneller Kompetenz gelingt, ließe sich nicht zuletzt daran ‚messen‘, dass sie die ihnen anvertrauten Schüler/innen ebenfalls an Bildungsprozessen teilhaben lassen, die ihnen die selbstreflexive Aneignung neuer Kenntnisse und Qualifikationen ermöglichen. Beziehen sich diese z.B. auf die sprachlich und inhaltlich adäquate Ausarbeitung einer Erörterung zum Klimawandel, interessiert hier aus bildungstheoretischer Perspektive, ob die eigene Positionierung hinreichend fundiert und ggf. auch eigene Möglichkeiten reflektiert wurden, welchen Beitrag er/sie zu einem nachhaltigen Leben auf diesem Globus leisten könnte.

Zur näheren Ausdifferenzierung des jeweils erreichten Bildungsniveaus wurden bereits andernorts Kompetenzdimensionen entwickelt, die im Anschluss an Immanuel Kant zwischen den Extrempolen einer determinierenden und reflektierenden Urteilskraft angesiedelt sind (vgl. Dirks & Hansmann, 2013, S. 280–287). Während erstere v.a. deskriptiv reproduktive Teilkompetenzen wie z.B. im Rahmen einer Situationsbeschreibung mithilfe registeradäquaten Vokabulars beinhalten, umfassen reflexive Kompetenzdimensionen auch ein mehr oder weni-

ger komplexes Verstehen und Erklären bzw. Interpretieren des jeweiligen Sachverhalts. Je nachdem, welche Kompetenzdimensionen erreicht werden, lassen sich daraus Rückschlüsse auf die Verfügbarkeit und Qualität bildungsspezifischen Orientierungswissens ziehen, das im Idealfall eine umfassend entwickelte reflektierende Urteilskraft widerspiegelt. Diese kann auf ganz unterschiedlichen Ebenen zur Anwendung gelangen, insbesondere mit Bezug auf ...

- die innere Logik des Unterrichts-/Gegenstands (z.B. die funktionale Architektur und inhaltlich-sprachliche Ausgestaltung eines Versuchsprotokolls),
- meta-/kognitive Strategien beim Erstellen eines Schülerproduktes oder in der produktbezogenen Reflexion darüber,
- die Möglichkeiten und Grenzen, diesen Gegenstand unter den institutionellen und organisatorischen Bedingungen von Schule und Unterricht nach den Maßgaben bestimmter Bildungsziele zu behandeln.

Während auf der *ersten* Ebene gegenstandsbezogenes, text-, pragma- und kognitionslinguistisch fundiertes sowie fachwissenschaftliches Expertenwissen gefragt ist (vgl. Fritz, 2013), erfordert die *zweite* Ebene ebensolches Expertenwissen, aber aus einer meta-/kognitiven Perspektive, ergänzt um fachdidaktische Expertise, die letztendlich auf autonomes Lernen zielt: hier geht es um die Bereitstellung, Diskussion, Einordnung und Bewertung der in dem jeweiligen Textprodukt manifest werdenden Informationsverknüpfungen und Darstellungsweisen. So ist das gemeinsame Reflektieren über den jeweiligen Unterrichtsgegenstand nach den von Fürstenau & Lange (2013) durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen wesentlicher Bestandteil einer bildungssprachenförderlichen Unterrichtsgestaltung und zeitigt am Beispiel von Schülertextrevisionen und textbezogenen „Feedbacks“ positive Lerneffekte (s. Ferencik-Lehmkuhl, 2019; vgl. Philipp, 2016, S. 10). Für den universitären Kontext sei zudem auf eine Interventionsstudie von Corinna Peschel und Mirka Mainzer-Murrenhoff (i.d.Bd.) mit Lehramtsstudierenden verschiedener Fächer verwiesen, in der die Unterrichtsplanungen, Reflexionen in den Portfolios und Selbsteinschätzungen der Studierenden nach sechs Monaten bzw. einem Jahr Schreibunterricht mit Schüler/innen einen deutlichen Anstieg schreibförderdiagnostischer Kompetenzen erkennen lassen. Diese wurden evidenzbasiert am Beispiel domänenspezifischer Textformen aufgrund der Auswahl eines passenden Diagnoseinstruments, der Bestimmung geeigneter Lernziele und der Auswahl schreibaufgaben- wie schülergerechter didaktischer Maßnahmen weiter ausdifferenziert (ebd.). Ähnlich positive Selbsteinschätzungen hinsichtlich des eigenen Kompetenzzuwachses finden sich auch in zwei Forschungsprojekten mit Germanistikstudierenden deutscher und nicht-deutscher



Herkunftssprache, die weitgehend online-gestützt im Einsatz verschiedener, meta-/kognitiver Strategien zur Steigerung der Argumentationskompetenz geschult wurden (vgl. Feilke et al., 2016, S. 95ff.). Inwieweit diese Selbsteinschätzungen zutreffen, bedarf allerdings noch einer Überprüfung. Skepsis scheint in jedem Fall geboten, wenn der Zeit- und Arbeitsaufwand für die Umsetzung metakognitiver Handlungspläne vergleichsweise geringer ausfällt als für die Herstellung eines Transfers bildungssprachlicher Inhalte (hier: Forschungsbericht) in eine andere Modalität, z.B. von einer schriftlichen in eine mündliche Repräsentationsform (hier: eine Bewerbungssituation, in der die eigene Forschungsexpertise erläutert werden sollte).<sup>1</sup> Denn der Befähigung zur Anwendung metakognitiver Schreibstrategien<sup>2</sup> kommt offenbar die größte Bedeutung zu – ein Ergebnis der von Maik Philipp (2016, S. 9) durchgeführten Sekundäranalysen über die Effektivität der bereits vielfach untersuchten Vermittlung von Schreibstrategien, die mit einer deutlichen Steigerung selbstregulatorischer Prozesse und einer verbesserten Schreibmotivation einherzugehen scheinen (ebd., vgl. auch Graham et al., 1998; s. Dirks, i.d.Bd., S. 10).

Die *dritte* Reflexionsebene ist im Bereich kontextbezogenen Professionswissens angesiedelt. Denn Bildungsakteure und die Adressaten ihres Bildungsauftrags handeln nicht im luftleeren Raum, sondern in einem von antinomischen Kernproblemen geprägten Handlungsfeld (vgl. Breidenstein & Schütze, 2007; Dirks & Hansmann, 2000). So ist die Kantianische Frage: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant, 1977, A32) auch eine Frage zum Umgang mit der *Antinomie des Selektierens und Förderns*: Selbst eine Lehrkraft, die unter Ausschöpfung ihrer pädagogischen Freiheit ausschließlich fördern möchte, muss im Rahmen ihres hoheitsstaatlichen Auftrags immer auch die von ihren Schüler/innen erbrachten Leistungen bewerten und damit der Selektionsfunktion von

---

<sup>1</sup> Im Anschluss an eine Interventionsstudie mit ausländischen DaF-Studierenden führt der Transfer situationsspezifischer Anforderungen vom schriftlichen in einen mündlichen Handlungskontext nur bedingt zur Steigerung bildungssprachlicher L2,n-Kompetenzen, und zwar v.a. in dem mündlichen Performanzbereich, für den passgenaue Kommunikate ausgearbeitet, geübt und auswendig gelernt wurden (Dirks, Barsky & Zhou, 2019). Es ist zu vermuten, dass noch stärker ausdifferenzierte *Reflexionen* über Stärken und Schwächen der ursprünglich verfassten Forschungsberichte *aus einer Metaperspektive*, aber auch der Transfer in die Erstellung eines anderen *Schreibproduktes* (z.B. der Einsatz inhaltlich adäquater Textmustervarianten im Diskussionsteil eines Forschungsberichts) zielführender gewesen wären.

<sup>2</sup> Dabei handelt es sich um Strategien, mit deren Hilfe „das eigene Handeln und die eigene Kognition zum Gegenstand des Nachdenkens“ gemacht wird und „aus diesen Überlegungen Konsequenzen für das eigene Handeln“ gezogen werden (Siebert-Ott et al., 2014, S. 212).

Schule gerecht werden. Ein weiteres Problem, das der *Interaktionsantinomie* – auch oder gerade unter Mehrsprachigkeitsbedingungen – zugeordnet werden kann, zeigt sich bspw. in dem durch die Lehrperson repräsentierten kulturellen Lernbedarf (z.B. die Ausarbeitung einer Erörterung), der auf Nicht-Akzeptanz bei jenen Schüler/innen treffen kann, die sich durch das Unterrichtsangebot sprachlich oder auch kulturell (z.B. aufgrund der Dominanz linearer Argumentationen in ihrer ersten Sozialisation) überfordert fühlen. Wenn Schüler lediglich über restringierte L2-Deutschkompetenzen verfügen, aber in ihrer Muttersprache bereits einen kognitiven Entwicklungsstand erreicht haben, dessen Nutzung ihnen beim Gebrauch der neuen Sprache verwehrt ist, können Frustration, Ungeduld bis hin zu Arbeitsverweigerung die Folge sein.

Nun lassen sich Antinomien nicht einseitig ‚auflösen‘, sondern erfordern stets situationspezifisch passende Balanceakte. Eine realistische Unterrichtsplanung muss daher immer auch Abstriche allzu großer Selbsterwartungen mit einkalkulieren, entsprechend der Regel:

- Je heterogener die thematischen Vorkenntnisse und deutschsprachigen Kompetenzen der Schüler/innen sind, umso stärker ausdifferenzierte Balanceakte müssen die Lehrpersonen u.B. der situativen Bedingungen (z.B. Gruppengröße, Zeit) vollbringen.

Ob die eigenen Ansprüche an die Umsetzung bestmöglicher Fördermaßnahmen auch umgesetzt wurden, zeigt sich am zuverlässigsten an den Schreibprodukten der Geförderten. Schülertexte, die im Anschluss an eine Unterrichtseinheit entstanden sind, erfüllen für die betreffenden Lehrpersonen zudem auch Evaluationsfunktionen hinsichtlich der (nicht) erreichten Unterrichtsziele und weiterer Förderbedarfe. Dabei dienen solche Dokumente nicht zuletzt auch als Mittel zur Herstellung einer evidenzbasierten Distanzhaltung zum eigenen Handeln und damit zur Sicherung einer Grundprämisse für professionelles unterrichtliches Handeln, wozu nur entsprechend gebildete Akteure in der Lage sind. Für die mit solchen Zielen verbundenen Entwicklungsperspektiven möchte der vorliegende Band eine Orientierung bieten.

## **6 Bildungsrelevante Facetten in den Buchbeiträgen**

Die auf den universitären Bildungsauftrag ausgerichteten Beiträge im *ersten Buchteil* stellen vielfache Bezüge zwischen Bildungs- und Fachsprache einerseits und Professionsdiskursen andererseits her, wobei die fachlich-inhaltlich

adäquate Vermittlung und v.a. schriftliche Aneignung von Textmustern und -sorten im Zentrum steht:

*Lena Decker, Gesa Siebert-Ott et al.* betrachten es als eine Professionalisierungsaufgabe der universitären Lehrer/innenbildung, angehende Lehrpersonen sowohl beim Auf- und Ausbau ihrer eigenen „(bildungs-)sprachlichen Kompetenzen“ zu unterstützen als auch bei der Entwicklung jenes Wissens und Könnens, das sie benötigen, um ihren zukünftigen Schülerinnen und Schülern zum Erwerb (bildungs-)sprachlicher Kompetenzen zu verhelfen. Diese Kompetenzen begreifen sie in Anlehnung an Franz Weinert (2001) und Helmut Feilke (2013) als Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur diskursiven Verknüpfung der Rezeption und Produktion von Texten sowie zur fachlich und pädagogisch begründeten Beurteilung von Texten benötigt werden und im Rahmen einer forschenden Grundhaltung entwickelt und angewendet werden sollen. Auf dem Hintergrund der von ihnen durchgeführten Forschungen gelangen die Autor/innen zu der Erkenntnis, dass die jeweils erforderlichen Text- und Diskurskompetenzen im Studienverlauf eine „über die Anforderungen einer alltäglichen Wissenschaftssprache hinausgehenden (einzel-)fachliche Ausprägung“ erfahren müssen (S. 6).

Die von *Corinna Peschel* und *Mirka Mainzer-Murrenhoff* präsentierten Forschungsergebnisse schließen hier an, indem sie die Diagnose- und Förderkompetenzen angehender Lehrkräfte am Beispiel schülerspezifischer Schreibprodukte evaluieren und ihre Analysen auch in professionstheoretische Zusammenhänge einordnen. Wenngleich detailliertere Erläuterungen den Beitrag gesprengt hätten, stützen sie sich – wie auch alle anderen Autor/innen des Bandes – auf die mehrfach empirisch belegte Erkenntnis, dass hinreichend elaborierte Schreibkompetenzen der Schlüssel für Schulerfolg sind, bei dessen passender Verwendung Lehrkräfte ihren Schüler/innen so gut wie möglich helfen sollten. Ihr Hauptergebnis, das gerade die für einen situationsadäquaten Sprachgebrauch erforderlichen Textmuster in der Diagnose und Förderung angehender Lehrkräfte weitgehend ignoriert werden, stellt somit ein Bildungsdesiderat für eine professionalisierungsförderliche Erste Lehrerbildungsphase dar.

Aus der Perspektive der MINT-Fächer setzt *Marion Lange* den Diskurs über die bildungssprachliche Relevanz und Bedeutung adäquat diagnostizierter fach-/sprachlicher bzw. fachlicher Schülerfähigkeiten für eine fundierte Förderung fort. Dabei geht es ihr v.a. um das bildungssprachliche Ziel, die Sprachbewusstheit hinsichtlich des eigenen Sprachgebrauchs als angehende Lehrkraft und ihr Sprachbewusstsein hinsichtlich einer reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Sprache sowohl auf fach- als auch unterrichtssprachlicher Ebene zu entwickeln. Mit Bezug auf die Repräsentationsform „Diagramm“ verdeutlicht sie,

inwiefern Bildungssprache in den naturwissenschaftlichen Fächern mithilfe der didaktischen Rekonstruktion eines Lerngegenstandes fachlich und sprachlich zur Anwendung gelangt, keineswegs mit der Fachsprache gleichbedeutend ist und einer aktiven Einbeziehung der Alltags- und Unterrichtssprache auf Schüler- und Lehrerseite bedarf.

Während sich der Beitrag von *Marion Lange* mit einem ontologisch fassbaren Unterrichtsgegenstand befasst, der sich auch begrifflich vergleichsweise gut beschreiben und analysieren lässt, sehen sich *Susanne Prediger & Dilan Şahin-Gür* im Oberstufen-Mathematikunterricht mit eher abstrakten Phänomenen konfrontiert, die den Schüler/innen nach ihren Forschungsbefunden große Verständnisschwierigkeiten bereiten: Diese betreffen im Wesentlichen Sprachhandlungen zum Erklären der Bedeutung von mathematischen Konzepten und die dazu erforderlichen Sprachmittel. Wie diese im Oberstufenunterricht sinnvoll verwendet werden können, skizzieren die Autorinnen in ihrem Beitrag als einen didaktisch beschrittenen Weg, der über mehrere Etappen zum mathematischen Bildungsziel führen soll. Damit das gelingt, muss Bildungssprache aus ihrer Sicht als eine „durchgängige Planungsdimension“ von Unterricht Beachtung finden.

Die im zweiten Themenblock vereinten Beiträge über *schulische Bildungs-räume* orientieren sich überwiegend an scaffolding-basierten Unterrichtskonzepten zur Förderung bestimmter Sprachhandlungen: Da am Beginn von Scaffolding stets die Diagnose der jeweils interessierenden Kompetenzstände der Lerngruppe steht, firmiert der Beitrag von *Wilhelm Griebhaber* über diagnostische Indikatoren zur Beurteilung der Literalität in erzählenden Texten an erster Stelle. Die anschließend referierten Interventionsstudien von *Annette Kretschmer, Maria Ramos, Una Dirks, Isabel Grell* und *Kathrin Siebold* können in den geförderten Kompetenzbereichen mit Bezug auf die Erstellung von Kommentaren (Jg. 10), Dialogen zum Umgang mit der Zeit (Sek. I), den zeitgebunden adäquaten Einsatz des Operators „Erklären“ am Beispiel historischer Quellen (Sek. II) und Moderationshandlungen im Interview (Sek. I) deutliche Kompetenzzuwächse verzeichnen. Diese Ergebnisse reihen sich nahtlos in die internationale Forschungssituation ein, wonach eine an der Logik des Gegenstands und der situationsspezifischen Bedingungen orientierte systematische Didaktisierung für alle – auch und v.a. für die leistungsschwächeren – Adressaten zu Lernerfolgen führen kann.

In diesem Zusammenhang besteht u.a. ein großes Forschungsdesiderat hinsichtlich der Schwierigkeiten, denen Schüler/innen bei der Bearbeitung fachspezifischer Lehrmaterialien begegnen. Wie sich diese erfassen lassen, untersucht *Jennifer Müller* für den Geschichtsunterricht und schafft damit die Grundlage für ein linguistisch und thematisch ausdifferenziertes Analyseraster, das Lehrenden

eine Orientierungshilfe bei der Auswahl geeigneter Texte bietet (vgl. auch Fey & Matthes, 2017). Die korpuslinguistischen Analysen von *Franziska Wallner* verdeutlichen sodann aus einer fächerübergreifenden Perspektive, welche Sprachmittel solche Orientierungshilfen berücksichtigen sollten, um eine erfolgreiche Textverarbeitung sicherzustellen: Zum einen geht es um das Verständnis des Verbs und seiner Funktion im Satz- und Textgefüge und zum anderen um die Klärung von Mehrdeutigkeiten. Wenn im Anschluss an Wilhelm von Humboldt „Sprache der Schlüssel zur Welt“ ist, könnte demnach ein sprachsensibler Umgang mit textformspezifischen Verben und Bedeutungsvarianten der Schlüssel zur Erschließung der jeweiligen Fachwelt i.S. eines fachspezifischen Bildungsraums sein.

## Literatur

- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (Hrsg.), *Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11–36). Münster: Waxmann.
- Bernstein, B. (1973). Ein soziolinguistischer Ansatz zur Sozialisation: Mit einigen Bezügen auf Erziehbarkeit. In C. F. Graumann & H. Heckhausen (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie, Bd. 1. Entwicklung und Sozialisation* (S. 257–286). Frankfurt/M.: Fischer.
- Breidenstein, G. & Schütze, F. (Hrsg.) (2007). *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Brinker, K., Cölfen, H. & Pappert, S. (2014). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (Grundlagen der Germanistik, 29 ESV-Basics, 8., neu bearb. und erw. Aufl.). Berlin: Schmidt.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Dirks, U., Barski, R. & Zhou, B. (2019). Vom DaF-Forschungsbericht zum Bewerbungsgespräch – Ein „Scaffolding“-Ansatz. In M.-L. Durand, M. Lefèvre & P. Öhl (Hrsg.), *Sprache und Sprachen in Forschung und Anwendung*. Hamburg. (i.Ersch.)
- Dirks, U. & Hansmann, W. (2000). Lehrerprofessionalisierung: Ein ‚wilder Wandlungsprozess‘. In A. Feindt & H. Meyer (Hrsg.). *Professionalisierung und Forschung* (S. 29–44). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Dirks, U. & Hansmann, W. (2013). Die Ergebnisse aus bildungs- und professionstheoretischer Perspektive. In W. Hansmann, U. Dirks & H. Baumbach (Hrsg.), *Pädagogisch-soziologische Diagnosekompetenz modellieren und analysieren. Eine formative*

- Evaluation im Schnittfeld von Bildungs- und Professionsforschung* (S. 279–302). Marburg: Tectum.
- Dürscheid, C. (2018). Koch/Oesterreicher und die neuen Medien. In T. Gruber, K. Gröbl, K. Jakob & T. Scharinger (Hrsg.), *Was bleibt von kommunikativer Nähe und Distanz? Mediale und konzeptionelle Aspekte von Diskurstraditionen und sprachlichem Wandel* (= *Script Oralialia*). Tübingen: Narr. (i.Dr.), 23 Seiten, verfügbar unter: URL [https://www.researchgate.net/publication/326380868\\_Christa\\_Durscheid-KochOesterreicher\\_und\\_die\\_neuen\\_Medien](https://www.researchgate.net/publication/326380868_Christa_Durscheid-KochOesterreicher_und_die_neuen_Medien) [02.06.2019].
- Ehlich, K. (1998). Funktionale Pragmatik – Terme, Themen und Methoden. In L. Hoffmann (Hrsg.), *Sprachwissenschaft: ein Reader* (S. 214–231). Berlin: de Gruyter.
- Fandrych, C. & Thurmair, M. (2011). *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg Linguistik.
- Feilke, H. (2013). Bildungssprache und Schulsprache – am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 113–130). Münster: Waxmann.
- Feilke, H. (2016). Nähe, Distanz und literale Kompetenz. Versuch einer erklärenden Rezeptionsgeschichte. In H. Feilke & M. Hennig (Hrsg.), *Zur Karriere von ‚Nähe und Distanz‘. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells* (Reihe Germanistische Linguistik 306, S. 113–153). Berlin: de Gruyter.
- Feilke, H., Lehnen, K., Schüler, L. & Steinseifer, M. (2016). Didaktik eristischer Literalität. Zu Kontroversen schreiben und darüber sprechen. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 88, 88–111.
- Ferencik-Lehmkuhl, D. (2019). Metakognition und Revision. Das Potential der Textüberarbeitung für den Auf- und Ausbau von metakognitivem Wissen und metakognitiver Kontrolle. *Ide (Informationen zur Deutschdidaktik). Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 2.
- Fey, C.-C. & Matthes, E. (Hrsg.) (2017). *Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für Bildungsmedien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fritz, G. (2013). *Dynamische Texttheorie*. Gießener Elektronische Bibliothek, verfügbar unter: URL [http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9243/pdf/Fritz-Gerd\\_2013.pdf](http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9243/pdf/Fritz-Gerd_2013.pdf) [02.06.2019].
- Fürstenau, S. & Lange, I. (2013). Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln: Einblicke in eine videobasierte Unterrichtsstudie. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache* (S. 188–219). Münster: Waxmann.
- Graham, S., Harris, K. & Troia, G. (1998). Writing and Self-Regulation: Cases from the Self-Regulated Strategy Development Model. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Hrsg.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Praxis* (S. 20–41). New York: Guilford.
- Heinemann, W. & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung* (Reihe Germanistische Linguistik 115). Tübingen: Niemeyer.
- Heringer, H.J. (2015). *Linguistische Texttheorie. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

- Kant, I. (1977). Über Pädagogik. In ders., *Werkausgabe, Bd. 12*. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Paetsch, J., Darsow, A., Wolf, K. M. et al. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, D. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsvverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 157–241). Wiesbaden: VS Verlag.
- Keseling, G. (1987). Zur Produktion syntaktischer Strukturen in schriftlichen Texten, am Beispiel von Summaries und Wegbeschreibungen. In I. Rosengren (Hrsg.), *Sprache und Pragmatik* (S. 105–118). Stockholm: Almqvist u. Wiksell.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15–43.
- Köker, A. (2018). Zur Relevanz (bildungs-)sprachlicher Förderung in Schule. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 39–56). Münster: Waxmann.
- Marotzki, W. (2006). Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In H.H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2., überarb. und aktual. Aufl., S. 59–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marx, N. & Steinhoff, T. (2017). Schreiben von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 175–185). Münster: Waxmann.
- Neumann, A. (2017). Jugendliche DaZ-Lerner schreiben schulische Textformen – Reanalysen der Leistungsdaten und Schülerbefragungen aus DESI und IMOSS. In B. Ahrenholz & P. Grommes (Hrsg.), *Zweitspracherwerb im Jugendalter* (S. 171–192). Berlin: De Gruyter.
- Petersen, I. (2019). Messung, Beurteilung und Förderung von Schreibkompetenz in Deutsch als Erst- und Zweitsprache – Ein Überblick. In I. Kaplan & I. Petersen (Hrsg.), *Schreibkompetenz messen, beurteilen und fördern* (S. 11–37). Münster: Waxmann
- Philipp, M. (2015). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag-Hohengehren.
- 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.
- Pohl, T. & Steinhoff, T. (2010). Textformen als Lernformen. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 5-26). Köln: Gilles & Francke Verlag.
- Rüßmann, L., Steinhoff, T., Marx, M. & Wenk, A. K. (2016). Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in

- der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen. *Didaktik Deutsch*, 40, 41–59.
- Scheler, M. (1960). *Die Wissensformen und die Gesellschaft*. Bern: Francke.
- Scherner, M. (1984). *Sprache als Text. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlich begründeten Theorie des Textverstehens. Forschungsgeschichte – Problemstellung – Beschreibung (Reihe Germanistische Linguistik 48)*. Tübingen: Niemeyer.
- Schleppegrell, M. J. (2007). The Linguistic Challenges of Mathematics Teaching and Learning: A Research Review. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 23(2), 139–159.
- Schmitz, A. & Oleschko, S. (2017). Die Bedeutung der sprachlichen Bildung im Fachunterricht. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 143–154). Münster: Waxmann.
- Schneider, J. Georg, Butterworth, Judith & Hahn, Nadine (2018). *Gesprochener Standard in syntaktischer Perspektive. Theoretische Grundlagen – Empirie – didaktische Konsequenzen (Stauffenburg Linguistik 99)*. Tübingen: Stauffenburg.
- Siebert-Ott, G., Decker, L. & Kaplan, I. (2014). Modellierung und Förderung der Textkompetenzen von Lehramtsstudierenden. Kompetenzorientiert Lern- und Leistungsaufgaben entwickeln. In B. Ralle, S. Prediger, M. Hamman & M. Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen – Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung* (S. 207–216). Waxmann: Münster.
- Stahns, R. (2016). Bildungssprachliche Merkmale von Texten und Items. Zur Operationalisierung des Konstrukts „Bildungssprache“. *Didaktik Deutsch*, 41, 44–54.
- Sturm, A. (2016). Beurteilen und Kommentieren von Texten als fachdidaktisches Wissen. Leseräume. *Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 3, 115–132.
- Troia, G. A. (2006). Writing Instruction for Students with Learning Disabilities. In C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of Writing Research* (S. 324–336). New York: Guilford Press.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Zwaan, R. A. (1994). Effect of Genre Expectations on Text Comprehension. *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory, and Cognition*, 20(4), 920–933.

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*