

*Annette Kretschmer*

## **Textbasiertes Scaffolding mit Kommentaren im DaM-/ DaZ-/ DaF-Unterricht einer 10. Klasse**

This intervention study with GSL (n=4) and German native students (n=10) of the tenth grade examined changes and differences in their written competencies before and after they had been treated by language-sensitive methods of „scaffolding“ focusing on the text of type commentary (pretest-posttest design). The profile analysis and the literacy values, which were modified according to the text type, were used as measuring instruments. As a result of the four-weeks intervention all students achieved improvements in comment-related literacy competencies. In particular, GSL learners made more progress than their German classmates. Furtheron, the amount of higher literacy values the students have achieved does not correlate automatically with higher profile levels. This means that improvements in literacy do not necessarily reflect linguistic achievements. This is mainly due to the specific features of the text of type commentary.

### **1 Einleitung**

Dass eine gesellschaftliche Teilhabe den Erwerb umfassender Schreibkompetenzen voraussetzt, ist unstrittig. Auch ein qualifizierter Schulabschluss und die spätere Berufsausübung können nicht ohne hinreichend entwickelte Schreibkompetenzen gelingen. Um Schülerinnen und Schüler beizeiten mit entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten im schriftlichen Bereich auszustatten, stehen Lehrkräfte vor einer großen Herausforderung. Eine Hauptschwierigkeit besteht darin, dass die Schreibkompetenz nicht natürlich wie die Alltagssprache erworben wird. Es ist ein komplexer und langer Prozess eine allumfassende Schreibkompetenz aufzubauen, der bis ins Erwachsenenalter hineinreicht (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2015, S. 52). Eine weitere Schwierigkeit der schriftlichen Kommunikation beruht auf einer prinzipiell kontextreduzierten Interaktionsweise. Das heißt, der Kommunikationspartner befindet sich nicht direkt gegenüber und ist deshalb „auf eine explizitere Sprache angewiesen, um

Missverständnisse oder Nichtverstehen zu vermeiden“ (Kniffka, 2012, S. 212). Ehlich (1984) hat dafür den Begriff der „zerdehnten Sprechsituation“ geprägt. Untersuchungen, wie beispielsweise die DESI-Studie<sup>1</sup>, haben herausgefunden, dass gerade nichtmuttersprachliche Schüler/innen Probleme damit haben und es ihnen schwerer fällt, eine literale Kompetenz aufzubauen. Sie können die Erwartungen, die die Mitglieder eines Kulturkreises an eine Textsorte stellen, nicht ohne Weiteres erfüllen. Aus diesem Grund ist es wichtig, diese Schüler/innen hinsichtlich unterschiedlicher Textsorten und deren Merkmale zu sensibilisieren. Es müssen Form und Funktion der erwarteten sprachlichen Mittel und Textarten ins Zentrum des Unterrichts gestellt werden, anstatt „den sprachlichen Anforderungen durch wohlmeinende Vereinfachung aus dem Wege zu gehen“ (Ohm, 2010, S. 88f.). Dabei reicht es nicht, die Merkmale eines Textes zu vermitteln. Diese Merkmale müssen sich die Lernenden durch kognitiv und gegebenenfalls emotional aktivierende Methoden gezielt aneignen.

„Scaffolding“ ist eine Methode, mit der man sprachsensiblen Unterricht gestalten kann. Es handelt sich dabei um ein didaktisches Konzept, das für den Unterricht in sprachlich heterogenen Lerngruppen u.a. von Gibbons (2002) entwickelt und mit australischen Schüler/innen mit Migrationshintergrund empirisch erprobt wurde. Für meine Forschung mit Bezug auf die Textsorte ‚Kommentar‘ wurde genau diese sprachensible Methode verwendet und analysiert, ob und inwiefern texttypische Merkmale vermittelt werden können und ob sich dadurch auch die sprachlichen Fähigkeiten verbessern.

## 2 Forschungsdesign

Die Förderung wurde in einer 10. Klasse eines allgemeinbildenden Gymnasiums durchgeführt. Die Lernendengruppe bestand aus 14 Schülerinnen und Schülern, wobei sechs männlich und acht weiblich waren. Zehn von ihnen haben Deutsch als Muttersprache, vier lernten Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache. Die Nichtmuttersprachler/innen kamen aus China (Probanden XT und YT), Syrien (RT) und aus Afghanistan (QT). Eine Chinesin befand sich zum Zeitpunkt der Förderung seit einem Jahr in Deutschland und in dieser

---

<sup>1</sup> „Die Studie ‚Deutsch Englisch Schülerleistungen International‘ (DESI) untersucht die sprachlichen Leistungen und die Unterrichtswirklichkeit in den Fächern Deutsch und Englisch“ (Klieme, 2006, S. 1). An der Studie nahmen 11.000 Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe aller Schulformen teil.

Klasse, die anderen drei L2-Lernenden waren seit zwei Jahren in Deutschland, wobei der chinesische Schüler XT seit zwei Jahren in dieser Klasse lernt. Die beiden Schüler aus Syrien und Afghanistan nahmen zunächst ein Jahr am Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht teil und wurden danach in die Regelklasse integriert. Zum Zeitpunkt der Untersuchung befanden sich alle Schüler/innen am Ende der Sekundarstufe I in unmittelbarem Übergang in die Sekundarstufe II und waren zwischen 15 und 16 Jahre alt; lediglich die beiden Schüler aus Afghanistan und Syrien waren bereits volljährig. Bei allen Nichtmuttersprachler/innen handelt es sich um sogenannte Seiteneinsteiger. Ihr Vorteil ist, dass sie im besten Fall bereits über Vorerfahrungen in der schriftsprachlichen Varietät verfügen und Literalitätserfahrungen in ihrer Muttersprache haben. Sie bringen eine „bereits ausgebaute Fach- und Sprachkompetenz“ mit und haben „beste Voraussetzungen für den weiteren Wissenserwerb und eine Erlernung der Zweitsprache auf hohem Niveau“ (Ott, 2008, S. 192f.). Allerdings muss bei ihnen besonders auf Transferfehler Acht gegeben werden.

Mein Forschungsprojekt ist eine Interventionsstudie. Interveniert wurde mit einer sprachsensiblen Förderung mit Hilfe von „Scaffolding“. Die Messung von Fördereffekten erfolgte im Rahmen eines Prä-Posttest-Designs. Sowohl vor als auch nach der Förderung wurde der Lernstand der Probanden gemessen, um herauszufinden, ob und wie sich der Lernstand verändert hat. Der Prätest fand am 19.04.2017 zur gewohnten Unterrichtszeit von 11:40 Uhr bis 13:10 Uhr statt. Die Lernenden hatten zuvor, vor den zweiwöchigen Osterferien, die Besonderheiten der Textsorte ‚Kommentar‘ kurz im Plenum besprochen und ein Informationsblatt dazu bekommen. Außerdem hatten sie zwei Beispielkommentare gelesen und anhand dieser die Merkmale der Textsorte diskutiert, jedoch noch keinen Kommentar eigenständig verfasst.

Vor der eigentlichen Schreibaufgabe im Prätest wurden den Schüler/innen drei Aufgaben zur Bearbeitung gestellt, um ihr Vorwissen zu aktivieren. Zudem gab es Aufgaben zur Themenentlastung. Die Schüler bekamen zwei Themen zur Auswahl mit vorgegebener Überschrift. Thema A: „Schule: Alles, nur keine Vorbereitung auf das Leben“ und Thema B, das sich um den Profi-Sport und die Gehälter dort dreht: „Hungerlohn für Weltmeister“. Außerdem erhielten sie Informationen zu den Themen in Form von Tabellen, Grafiken und Zitaten. Der Posttest fand am 19.05.2017 statt, sodass insgesamt ein Zeitraum von vier Wochen für die Förderung zur Verfügung stand. Auch im Posttest bekamen die Schüler/innen wieder zwei Themen zur Auswahl, die sie, genau wie im Prätest, zuvor nicht kannten. Thema A lautete: „Jugendliche sollten ab 16 Jahren wählen dürfen“ und Thema B: „Jeder Jugendliche sollte nach seinem Schulab-

schluss ein halbes Jahr Sozialdienst z.B. in sozialen Einrichtungen oder bei Naturpflegeverbänden ableisten“. Dieser zweite Test war eine bewertete Klassenarbeit. Zudem wurden hier keine Aufgaben zur Aktivierung des Vorwissens gestellt, da davon ausgegangen wurde, dass die Schüler/innen nun wissen, was ein Kommentar ist. Des Weiteren wurden keine Tabellen oder Grafiken als Hilfestellung gegeben. Das hatte zur Folge, dass die Schüler/innen mehr Bearbeitungszeit für den Kommentar des Posttests im Vergleich zum Prätest benötigten und die Tests dadurch insgesamt weniger reliabel sind.

### 3 Praxistest in der Sekundarstufe I

„Scaffolding“ nach Gibbons (2002) setzt sich aus vier Bausteinen zusammen:<sup>2</sup> Der „Bedarfsanalyse“, der „Lernstandsanalyse“, der „Unterrichtsplanung“ und der „Unterrichtsinteraktion“.<sup>3</sup> Dabei bezeichnet Gibbons die ersten drei Bausteine als „Makro-Scaffolding“ und den vierten Baustein als „Mikro-Scaffolding“ (vgl. Kniffka, 2012, S. 215). Bei der Förderung wurde versucht, dem Ablaufmuster zu folgen. Aufgrund des zeitlichen Rahmens und der Gegebenheiten musste das Modell allerdings etwas modifiziert werden.

#### 3.1 Bedarfsanalyse

Bei der Bedarfsanalyse wird der Sprachbedarf aus fachlicher Sicht ermittelt.<sup>4</sup> Der Kommentar ist eine meinungsbetonte Textform. Ausgangspunkt eines Kommentars ist immer ein aktuelles und kontroverses Thema, über das sich ein Autor argumentierend und wertend äußert. Ziel eines Kommentars muss es sein, den Lesenden von der eigenen Meinung zu überzeugen oder ihn zumindest zu einer Meinungsbildung anzuregen. Die Berücksichtigung der Adressaten (ihr Vorwissen, die Erwartungen und die Anpassung des Sprachstils) ist daher besonders wichtig.

---

<sup>2</sup> Die Begriffe dieser vier Schritte wurden u.a. von Kniffka (2010) ins Deutsche übersetzt und in dieser Arbeit übernommen.

<sup>3</sup> Für den Begriff „Scaffolding“ gibt es in der sprachwissenschaftlichen bzw. erziehungswissenschaftlichen Literatur keine einheitliche Definition, weshalb sich diese Arbeit auf Gibbons (2002) stützt.

<sup>4</sup> Die Informationen zu den Merkmalen eines Kommentars wurden folgenden Quellen entnommen: Henniger & Nutz (2016), von la Roche (2013), Wagener (2016) und Weischberg et al. (2005, S. 148–153).

Der Kommentar hat, wie die meisten Textsorten, einen klassischen Aufbau mit Überschrift, Einleitung, Hauptteil und Schluss. Die Überschrift muss die Leserinnen und Leser fesseln und sie zum Lesen animieren. Sie sollte deshalb interessant und provokant geschrieben werden, genauso wie die Einleitung, die den Leser/innen anschlussfähig erscheinen muss, damit sie weiterlesen. Daran anknüpfend kommt der Hauptteil, in welchem die Sachverhalte dargestellt werden, der Leserschaft Zusammenhänge erläutert werden und die eigene Position mit überzeugenden Argumenten formuliert wird. Die Argumente sollen im Wesentlichen stichfest sein, indem sie für die Leserin und den Leser anschauliche Beispiele beinhalten. Die sprachliche Verknüpfung der Argumente spielt ebenso eine wichtige Rolle, denn damit wird eine bestimmte Verweisstruktur im Text erzeugt, die zur Kohärenz des gesamten Textes beiträgt (vgl. Anm. 3).

Mit Hilfe der Sprache können Leserinnen und Leser subtil gelenkt werden. Auf der Wortebene kann man das durch prägnante, wertende Formulierungen erreichen, z.B. durch wertende Adjektive und Nomen, Modalverben und Adverbien sowie durch Stilmittel. Auf der Satzebene sind es oft Hauptsätze, durch die ein schnelles Lesetempo erzeugt werden kann; einfache Sätze, Appelle und rhetorische Fragen sind dominierende Satzstrukturen. Am Ende des Kommentars kann eine Schlussfolgerung zu dem Thema gezogen werden. Mit einem direkten Appell an die Leserschaft kann noch einmal versucht werden, diese zu überzeugen und dadurch das Ziel des Textes zu erreichen.

### 3.2 Lernstandserfassung

Bei der Lernstandsanalyse muss untersucht werden, auf welchem Sprachstand die Lernenden sich befinden, um darauf eine entsprechende Förderung aufbauen zu können. Zur Erfassung des Lernstands der Zehntklässler/innen wurde hier der Prätest herangezogen (vgl. Kap. 2),<sup>5</sup> wobei Folgendes auffiel: Acht der 14 Schüler/innen wissen, wie Argumente aufgebaut sind. Zudem wissen sie in der Theorie, was ein Kommentar ist und durch welche Merkmale er besticht. Allerdings waren sie nicht in der Lage, dieses theoretische Wissen in einem Fließtext umzusetzen.

---

<sup>5</sup> Ein eigener Validitätstest vor Einsatz ‚im Feld‘ war aus organisatorischen Gründen leider nicht möglich.

### 3.3 Unterrichtsplanung

Der Begriff „Scaffolding“ kommt aus dem Englischen und bedeutet übersetzt „Gerüstaufbau“. Wood, Bruner und Ross haben 1976 Vygotskis Theorie von der Zone der proximalen Entwicklung übernommen und das Konzept in der Erstspracherwerbsforschung etabliert. Sie gehen von der Annahme aus, dass ein „kompetenterer Partner (z.B. die Mutter) [...] dem weniger kompetenten Partner (Kind) durch Interaktion helfen [kann], seine kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten auszubauen“ (Kniffka, 2012, S. 213). Der Begriff „Scaffolding“ wird dabei im metaphorischen Sinne benutzt. Das „Gerüst“ impliziert eine vorübergehende Hilfestellung, die abgebaut wird, sobald diese sprachliche Handlung selbständig ausgeführt werden kann. Diese Überlegungen hat u.a. Pauline Gibbons (2002) auf das Zweitsprachenlernen im Regel- und Fachunterricht übertragen. Die Lernenden sollen mit Hilfe von „Scaffolding“ anspruchsvollere Aufgaben lösen, die sie sonst nicht bewältigen könnten. Sie bekommen dazu Hilfestellungen an die Hand, bis sie in der Lage sind, die Aufgaben ohne Unterstützung zu lösen.

	Zeit	Thema der Stunde	Ziel
1	24.04.17: 9:55 Uhr - 11:20 Uhr	Merkmale der Sprache und Aufbau von Kommentaren anhand eines Beispielskommentars untersuchen	Ziel der Textart, Aufbau und Mittel zur Umsetzung sollen klar werden
2	26.04.17: 11:40 Uhr - 13:10 Uhr	Das Reflektieren und Produzieren einer provokanten Überschrift	Die Schüler sollen eine provokante & interessante Überschrift schreiben
3	03.05.17: 11:40 Uhr - 13:10 Uhr	Es wird untersucht, was eine packende Einleitung ausmacht und wie man das gestalten kann	Ziel ist es, eine interessante und fesselnde Einleitung schreiben zu können
4	08.05.17: 9:55 Uhr - 11:20 Uhr	Rhetorische Mittel zur Leserlenkung werden vermittelt	Stilmittel sollen in einem Text erkannt werden und in den eigenen eingebaut werden können
5	10.05.17: 11:40 Uhr - 13:10 Uhr	Die Argumente sinnvoll strukturieren und mit Hilfe von sprachlichen Mitteln verbinden	Schüler sollen ihre Argumente sinnvoll ordnen und mit sprachlichen Mitteln verknüpfen
6	15.05.17: 9:55 Uhr - 11:20 Uhr	Die Besonderheiten eines guten Kommentar-Schlusses untersuchen und umsetzen	Einen interessanten Schluss schreiben, der einen Appell an den Leser enthält
7	17.05.17: 11:40 Uhr - 13:10 Uhr	Überarbeitung des gesamten Kommentars anhand einer Checkliste.	Der eigene Kommentar soll noch einmal hinsichtlich der Kriterien reflektiert und überarbeitet werden

**Tab. 1: Unterrichtsplanung zur Kommentarförderung**

In Tabelle 1 (s.o.) ist die Unterrichtsplanung festgehalten, die aus der Bedarfsanalyse und Lernstandserfassung entstanden ist. In jeder Stunde werden den Schüler/innen Hilfestellungen, „Scaffolding“ entsprechend, an die Hand gegeben, damit sie am Ende der vier Wochen in der Lage sind, Kommentare eigenständig zu verfassen.

### **3.4 Durchführung: „The Curriculum Cycle“**

Nach der Vorbereitungsphase findet die Unterrichtsinteraktion statt, wobei der Unterricht weder lehrer- noch schülerzentriert sein soll. Für das „Mikro-Scaffolding“ schlägt Gibbons hinsichtlich der Fertigkeit „Schreiben“ ein Vorgehen nach Derewianka vor. Derewianka (1990) hat einen Schreibzyklus, genannt „The Curriculum Cycle“, entworfen, mit dessen Hilfe den Schülern Textarten vermittelt werden können. Dieser Zyklus läuft in vier Etappen ab und wird im Idealfall, wie der Name bereits aussagt, mehrfach wiederholt. Die vier Phasen sind dabei folgende: Zuerst sammeln die Schülerinnen und Schüler Informationen über den Inhalt des Themas („Building the field“), über das geschrieben werden soll. Danach werden die Besonderheiten der Textsorte besprochen („Modeling the text type“), daran anschließend schreibt die Lehrperson zusammen mit der Klasse einen Text mit den Textsortenmerkmalen („Joint Construction“), und zum Schluss schreiben die Schüler selbständig einen Text („Independent Writing“). Dem „Schreiben als Prozess“ (vgl. Hayes & Flower, 1980) wird in diesem Modell Raum gegeben. Der Schreibzyklus fand auch in dem hier interessierenden Unterricht Eingang, mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in den einzelnen Unterrichtsstunden.

## **4 Präsentation der Ergebnisse**

Die erhobenen Daten wurden mithilfe der Literalitätswerte und der Profilanalyse ausgewertet. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interventionsstudie präsentiert.

## 4.1 Literalitätswerte und Profilanalyse nach Griebhaber

### *Literalitätswerte*

Die von Wilhelm Griebhaber entwickelten Literalitätswerte sind gut in der Praxis anwendbar, da das Modell inzwischen stark vereinfacht wurde. Bei den Literalitätswerten liegt der Fokus nicht so sehr auf der sprachlichen Korrektheit. Vielmehr sollen tieferliegende Strukturen sichtbar gemacht werden. Die Literalitätswerte beziehen sich nicht auf einzelne Sätze, sondern auf den gesamten Text (vgl. Griebhaber, 2014, S. 6). Die Werte sind dabei an die Merkmale eines Kommentars angepasst. Für die Auswertung der Tests wurden folgende neun Werte festgelegt:

- 1) Interessante und provokante Überschrift
- 2) Einleitung, gestaltet als These, Zitat, Provokation oder Frage
- 3) Aktuelles und kontroverses Thema
- 4) Adressatenbezug
- 5) Zwei überzeugende Argumente und Gegenposition entkräften
- 6) Textgliedernde Verfahren
- 7) Leserlenkung durch wertende Sprache
- 8) Kurze Sätze (entsprechend Stufe 3 der Profilanalyse)
- 9) Schluss: Appell an den Leser

Wenn alle Kriterien erfüllt werden, können die Schüler neun Punkte erreichen.

### *Profilanalyse*

Der Linguist und Spracherwerbsforscher Wilhelm Griebhaber hat bei der Analyse seines Förderprojekts ‚Deutsch & PC‘ herausgefunden, „dass in Texten, die am Ende der ersten Klasse produziert wurden, (Zweit-)Sprachkenntnisse und literale Merkmale miteinander korrespondieren“ (Griebhaber, 2012, S. 155). Wenn sich das Sprachniveau verbessert, steigt gleichzeitig der Literalitätswert an. Das bedeutet im Umkehrschluss: Wenn sich die Literalitätswerte verbessern, dann müsste bezüglich des Sprachniveaus auch eine Leistungssteigerung erkennbar sein. Um das zu überprüfen, wurde bei dieser Förderung die Profilanalyse von Griebhaber herangezogen. Es ist ein Werkzeug, „mit dem sich die syntaktische Komplexität eines Textes schnell und zuverlässig ermitteln lässt“ (Griebhaber, 2014, S. 3). Es wird von der sprachlichen Korrektheit an der Oberfläche, wie der Richtigkeit der Kasus- und Tempusformen abstrahiert, da diese kein geeigneter Indikator für den Sprachstand sind. Deutsch-



kenntnisse lassen sich vielmehr anhand der Stellung von Verben, bzw. von Verbteilen bewerten, weshalb die Verbstellung Grundlage der Profilanalyse ist.

Im Deutschen ist die Klammerstruktur sehr wichtig. „Diese Klammerstrukturen werden ihrer Komplexität entsprechend in einer bestimmten Reihenfolge erworben, sie bilden Erwerbsstufen im Erwerbsprozess“ (Grießhaber, 2010, S. 147) und finden Niederschlag in den Profilstufen der Profilanalyse.

Zu Beginn des Erwerbs der deutschen Sprache stehen bruchstückhafte Äußerungen ohne finites Verb. Diese Sätze sind der Stufe 0 zuzuordnen. Auf Stufe 1 wird das finite Verb an die Position zwei des Satzes gesetzt. Auf Stufe 2 ist man in der Lage, finite und infinite Verbteile zu separieren, wobei das Finitum auf Position 2 und das Infinitum am Ende des Satzes ist (z.B. bei der korrekten Anwendung des Perfekts, Futurs, etc.). Danach folgt auf Stufe 3 die Inversion. Das bedeutet, dass das Subjekt (normalerweise auf Position eins) auf Position drei rutscht, nach dem Finitum, wenn Position eins z.B. von einem Konnektor, wie Adverbial, besetzt ist. Stufe 4 sind Nebensätze. Das finite Verb rückt an das Ende des Satzes. Auf Stufe 5 erfolgt die Insertion eines (Neben-)Satzes. In den Satz wird ein weiterer Satz eingerückt. Schließlich, auf Stufe 6 ordnet man integrierte erweiterte Partizipialattribute, die zwischen Artikel und Substantiv eingeschoben sind. „Als Erwerbsstufe gilt das höchste Muster mit mindestens drei Realisierungen“ (Grießhaber, 2014, S. 5). Im Zusammenhang mit der Beurteilung literaler Fertigkeiten ist vor allem die dritte Stufe der Inversion bedeutsam. Sie „ist besonders für [kommentierende] Texte charakteristisch, da die Vorfeldposition als Scharnier zur Verkettung der aufeinanderfolgenden propositionalen Gehalte dient“ (Grießhaber, 2012, S. 156). Und gerade für die Textsorte ‚Kommentar‘ ist diese Stufe von Bedeutung, da kurze argumentierende und appellierende Sätze dominieren.

## 4.2 Ergebnisse des Prätests

Aus der Analyse (s. Tab 2) geht hervor, dass die Probanden ein mittleres bis schwaches Ergebnis erzielen. Die höchsten Punktzahlen mit 4,5 und 5,5 Punkten werden von muttersprachlichen Schüler/innen erreicht. Die fremdsprachlichen Jugendlichen erreichen im Mittel weniger als einen Punkt. Die meisten von ihnen haben eine Zusammenfassung zu den gegebenen Statistiken und Grafiken geschrieben. Viele beachten nicht den in der Schule schon oftmals geübten Aufbau eines Textes mit Einleitung, Hauptteil und Schluss. Positiv hervorzuheben ist, dass es acht der 14 Schüler/innen gelungen ist zu argumen-

	AT	BT	CT	DT	ET	FT	GT	HT	IT	JT	QT	RT	XT	YT
<b>1) Überschrift</b>	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1
<b>2) Einleitung</b>	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	0	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0
<b>3) Thema</b>	0	0,5	1	1	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0	0
<b>4) Adressat</b>	0	0,5	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>5) Argumente</b>	0	1	0	1	1	0,5	0,5	1	0	0,5	0	0	0,5	0
<b>6) Kohäsion</b>	0	1	0	1	1	0,5	0,5	1	0	1	0	0	0	0
<b>7) Wertungen</b>	0	0,5	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
<b>8) Inversionen</b>	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>9) Schluss</b>	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	0	0	0
<b>Insgesamt</b>	<b>0,5</b>	<b>5,5</b>	<b>3,0</b>	<b>4,5</b>	<b>2,5</b>	<b>3</b>	<b>2,5</b>	<b>2,5</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1,5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Tab. 2: Ergebnisse der Literalitätswertanalyse des Prätests (QT – YT = DaF- bzw. DaZ-Lerner/innen)

tieren. Auch hier schneiden vor allem die muttersprachlichen Schüler/innen gut ab, genauso wie bei den sprachlichen Verknüpfungen.

Schaut man sich nun die Sprache mithilfe der Profilanalyse an, sieht man, dass sich alle auf der Erwerbsstufe vier befinden. Einige Schüler/innen bilden vereinzelt Sätze auf Stufe fünf; dabei handelt es sich ausschließlich um Muttersprachler/innen. Die für Kommentare so wichtige Stufe drei wird von vielen Schüler/innen vernachlässigt. Allein dem Probanden BT gelingt es, viele Inversionen zu benutzen und weniger Nebensätze, was sich auf das Lesetempo und auch auf die Argumentationskraft auswirkt. Bei den Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache fällt auf, dass sie häufig einfache Sätze mit dem finiten Verb auf Position zwei bilden (Stufe 1).

	Stufe 6	Stufe 5	Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	Stufe 0	Sätze insgesamt
AT	0	1	16	7	2	7	0	33
BT	0	1	4	6	2	5	0	18
CT	0	2	15	1	4	4	1	27
DT	0	1	17	6	3	4	0	31
ET	0	1	5	2	2	4	0	14
FT	0	0	17	5	2	5	1	30
GT	0	1	8	1	0	3	2	15
HT	0	0	11	2	1	6	0	20
IT	0	0	14	7	7	10	1	39
JT	0	1	14	4	2	2	0	23
QT	0	0	4	2	2	6	2	16
RT	0	0	7	4	1	7	1	20
XT	0	2	3	3	3	6	2	19
YT	0	0	7	0	1	6	2	16

**Tab. 3: Ergebnisse der Profilanalyse der Prätests**

### 4.3 Ergebnisse Posttest

Vergleicht man diese Ergebnisse nun mit dem Posttest, fallen folgende Aspekte auf: Alle Schüler/innen zeigen Verbesserungen in ihrem Erwerbsstufenprofil. In allen Kommentaren hat der Aufbau Beachtung gefunden. Es wurden provokante und interessante Überschriften und Einleitungen geschrieben. Auch in der Argumentstruktur und in den sprachlichen Verknüpfungen gibt es viele Verbesserungen. Schwierigkeiten bereiten der Adressatenbezug und auch der oftmals in Kommentaren nicht objektiv-sachliche Sprachstil (s. Tab. 4).

	AT	BT	CT	DT	ET	FT	GT	HT	IT	JT	QT	RT	XT	YT
1) Überschrift	0 1	0 1	1 1	0 0,5	0 0,5	1 1	1 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0,5	0 1	1 1
2) Einleitung	0 1	0,5 1	0 0,5	0,5 1	0,5 1	0,5 1	0,5 1	0 1	0,5 1	0,5 1	0 1	0,5 1	0,5 1	0 0,5
3) Thema	0 1	0,5 1	1 1	1 1	0 0,5	0 0,5	0,5 1	0 0,5	0 1	0,5 1	0 0	0 1	0 0	0 1
4) Adressat	0 1	0,5 1	0 0	0,5 0,5	0 0,5	0 1	0 0	0 0,5	0 0,5	0 1	0 0,5	0 0,5	0 1	0 1
5) Argumente	0 0,5	1 1	0 0,5	1 1	1 1	0,5 1	0,5 0	1 1	0 0,5	0,5 1	0 1	0 0,5	0,5 1	0 1
6) Kohäsion	0 1	1 1	0 1	1 1	1 1	0,5 1	0,5 1	1 1	0 1	1 1	0 1	0 1	0 1	0 1
7) Wertungen	0 1	0,5 1	0,5 0,5	0 1	0 0	0 0	0 0	0 0	0 1	0 0,5	0 0	1 0,5	0 1	0 1
8) Inversionen	0 0	1 1	0 0	0 0	0 1	0 0	0 0	0 0	0 0,5	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0
9) Schluss	0,5 0,5	0,5 1	0,5 0,5	0,5 1	0 1	0,5 1	0 0	0,5 0	0,5 1	0,5 1	0 1	0 0,5	0 1	0 1
<b>Insgesamt</b>	<b>0,5 7</b>	<b>5,5 9</b>	<b>3,0 5</b>	<b>4,5 7</b>	<b>2,5 6,5</b>	<b>3 6,5</b>	<b>2,5 3,5</b>	<b>2,5 5</b>	<b>1 6,5</b>	<b>3 7,5</b>	<b>0 5,5</b>	<b>1,5 5,5</b>	<b>1 7</b>	<b>1 7,5</b>

Tab. 4: Ergebnisse der Literalitätswerte von Prä- (oberer Wert) und Postfest (unterer Wert) im Vergleich

Die Profilstufenanalyse zeigt auch einige Veränderungen: Drei der Probanden steigern sich auf die Stufe fünf. Alle anderen befinden sich weiterhin auf der Stufe vier, auch wenn die meisten – ausgenommen die Schüler QT und RT – schon vereinzelt Sätze mit Insertion eines Nebensatzes bilden. Außerdem ist es wiederum nur Schülerin BT, bei der Sätze auf der Stufe drei dominieren.

	Stufe 6	Stufe 5	Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	Stufe 0	gesamt
AT	0	1	18	16	2	12	2	51
BT	0	1	7	15	5	3	3	34
CT	0	2	33	10	3	15	1	64
DT	0	2	25	9	5	8	4	53
ET	0	3	10	12	6	5	3	39
FT	0	2	24	10	6	2	2	46
GT	0	3	17	7	7	8	2	44
HT	0	1	17	7	6	5	0	36
IT	0	1	21	21	6	5	4	58
JT	0	1	18	10	2	9	1	41
QT	0	0	20	5	14	7	1	47
RT	0	0	24	8	5	6	2	45
XT	0	2	17	13	10	10	1	53
YT	0	4	17	5	5	15	1	47

**Tab. 5: Ergebnisse der Profilanalyse der Posttests**

## 5 Diskussion der Ergebnisse

Auf den ersten Blick kann man sagen: Textsortenbasiertes „Scaffolding“ mit Kommentaren hat funktioniert; „Scaffolding“ im Zusammenhang mit textsortenspezifischen Merkmalen von Kommentaren hat offensichtlich zu einer Kompetenzsteigerung auf Seiten der beteiligten DaF-, DaZ- und DaM-Schüler/innen geführt, und sie können Textsortenmerkmale von Kommentaren nach einer sprachsensiblen Förderung mit Hilfe von „Scaffolding“ produktiv anwenden. Die Ergebnisse zeigen vom Prä- zum Posttest einen Anstieg von durchschnittlich 4,1 Punkten, wobei die Muttersprachler mit 3,6 Punkten deutlich hinter den L2-Lernenden mit 5,5 Punkten liegen. Alle scheinen somit von Teilen der Förderung profitiert zu haben; der Posttest zeigt, dass alle Schüler/innen der Klasse einen Kommentar schreiben können. Auch wenn nur die Schülerin BT es schafft, alle Kriterien in ihren Text einfließen zu lassen, so haben doch alle von der Förderung profitiert, was als Erfolg der Methode gewertet werden

kann. Schüler lernen mithilfe von „Scaffolding“ nachhaltig, denn das in vier Wochen Gelernte hat sich eingepreßt und wurde im Posttest angewendet. Inwieweit dieses Ergebnis an die Methode geknüpft ist, ist schwierig zu beurteilen, da es keine Kontrollgruppe gab.

Einige Kategorien haben sich bei fast allen Schülerinnen und Schülern verbessert. Die Textmuster von Überschrift und Einleitung zum Beispiel haben sich die Schüler/innen erfolgreich angeeignet. Diese beiden Teile waren zu Beginn der Förderung Unterrichtsgegenstand. Die Methode „Scaffolding“ war zu diesem Zeitpunkt für alle Schüler/innen neu und spannend. Dagegen wurde der Kommentar-Schluss nicht ganz so erfolgreich umgesetzt, obwohl er vom Schwierigkeitsgrad ähnlich dem der Einleitung und Überschrift ist und er den Schüler/innen bereits von anderen Textarten im Aufbau hätte bekannt sein müssen. Grund für diese Beobachtung könnte ein Neuerungseffekt wegen der bis dato unbekanntem Methode gewesen sein, der im Laufe der Förderung abgebbt ist. Ob der immer gleiche Aufgabenablauf Ursache für die Leistungsabnahme ist, müsste geprüft werden. Um den Neuerungseffekt ausschließen zu können, müsste „Scaffolding“ weiterhin, auch bei anderen Textarten, zum Einsatz kommen. Alles in allem wurden die Teile, die den Schüler/innen bereits in anderen Textarten begegnet waren, aber gut umgesetzt. Das bestätigen auch die Analyseergebnisse der Argumente. Die meisten Probanden haben mit guten Argumenten überzeugt, vor allem auch die nichtmuttersprachlichen Schüler/innen. In der Untersuchung konnten keine Hinweise darauf gefunden werden, dass DaZ-Schüler/innen aufgrund ihrer sprachlichen Voraussetzungen über eine weniger ausgebildete Argumentations-Kompetenz verfügen als die muttersprachlichen Mitschüler/innen.<sup>6</sup>

Andere Kategorien, wie sprachliche Wertungen, waren für die Klasse neu. Die wenigsten konnten im Posttest den Anforderungen hierzu gerecht werden: weder DaM- noch DaZ-Schüler/innen. Der Status der deutschen Sprache als Mutter- oder Zweit- bzw. Fremdsprache war hier scheinbar nicht ausschlaggebend. Ein Grund könnte sein, dass die Schülerinnen und Schüler gerade bei argumentierenden Textsorten lernen, sachlich und objektiv zu schreiben. Dass sie plötzlich argumentierend und wertend schreiben sollen, könnte ihnen schwer gefallen sein; zumindest den Muttersprachlern. Der Schüler RT beispielsweise hatte im Prätest den Sprachstil eines Kommentars gut getroffen. Möglicherweise fiel es ihm leichter als Muttersprachlern, weil der Stil teilweise näher an der Alltagssprache ist und ihm der schriftsprachliche Stil noch nicht so

---

<sup>6</sup> Zu diesem Ergebnis kam auch Petersen (2013, S. 77) in ihrer Untersuchung zu Argumentationsmustern von Oberstufenschülern.

vertraut ist. Auch die Ergebnisse von YT sprechen für diese Hypothese, da auch dieser einen weniger objektiven als vielmehr provokanten Sprachduktus verwendete.

Rhetorische Mittel haben in den Posttests wenig Anwendung gefunden. In einem Feedback merkten die Schüler/innen an, dass ihnen der Einsatz der Stilmittel fremd war und sie sich dabei nicht wohl gefühlt haben. Die Schülerin BT, die die Stilmittel in ihrem Posttest gut eingebaut hat, gab zu, sie bewusst eingesetzt zu haben, da es gefordert war. Sie nahm es aber nicht als etwas Eigenes wahr. Es bleibt zu überprüfen, ob sich durch eine umfassendere Förderung, in der Schüler/innen Stilmittel produktiv anwenden müssen, Veränderungen herbeiführen lassen.

Im Theorieteil wurde deutlich, dass für die Schreibfertigkeit die Adressantenorientierung elementar ist. Den Rezipienten in ihren Texten zu berücksichtigen, fiel den Schüler/innen jedoch vergleichsweise schwer. Vor allem die Schüler aus Syrien und Afghanistan RT und QT hatten damit Probleme. Ihre Texte wiesen viele Brüche auf, was sich unter anderem im Vermischen der Anredeformeln von „Sie“ und „du“ zeigte. Die beiden Chines/innen XT und YT haben dagegen die Perspektive des Lesers gut umgesetzt. Das könnte auf unterschiedliche schreibpraktische Vorerfahrungen hindeuten oder auf kulturelle Unterschiede.

Im Zusammenhang mit der Sprachentwicklung der Zehntklässler/innen zeigt diese Studie ein interessantes Ergebnis: Wenn sich die Spracherwerbsstufe verbessert – fast alle Schüler/innen bilden nun z.B. Sätze mit Insertion eines Nebensatzes – ist auch eine Steigerung der Literalitätswerte nachweisbar. Diese enge Verknüpfung zwischen Profilstufe und Literalitätswerten hatte bereits W. Griebhaber in seiner Studie ‚Deutsch & PC‘ herausgefunden und ist auch unmittelbar einsichtig; denn ohne Deutschkenntnisse kann sich keine literale Kompetenz herausbilden.

Die Datenanalysen haben allerdings auch gegenteilige Ergebnisse hervorgebracht. Der Schüler GT beispielsweise erreichte in seinem Posttest die Erwerbsstufe fünf, genauso wie zwei weitere Mitschüler/innen. GT schnitt aber bei der Literalitätswert-Analyse am schlechtesten ab. Die Schülerin BT wiederum, die am meisten Literalitätswerte erreichte, schaffte die Stufe fünf nicht. Grund dafür könnten die Besonderheiten der Textsorte ‚Kommentar‘ sein. Kommentare sollen den Leser und die Leserin überzeugen. Das geschieht unter anderem durch einen subtilen Sprachgebrauch, durch wertende Adjektive, aber auch einen schnellen Sprachstil, erzeugt unter anderem durch viele aneinandergereihte Hauptsätze, verbunden mit Inversionen. Die für eine hohe Profilstufe

ausschlaggebende hypotaktische Satzstruktur ist demnach gar nicht das vorrangige Ziel. Vielmehr sollten Sätze der dritten Stufe dominant sein. Schülerin BT ist hierfür der beste Beweis; Sätze auf Stufe drei machen 44% des Gesamttextes aus; und dabei erreicht sie alle Literalitätswerte. Viele Literalitätswerte zu erreichen, bedeutet durchaus, den Sprachduktus einer Textart zu treffen, ohne dass aber gleich hohe Werte im Sprachprofil nachweisbar sein müssen. Es gilt zu prüfen, ob dieses Ergebnis nur für Kommentare gilt oder auch für andere Textsorten.

## 6 Ausblick

Die Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse haben in der Förderung nicht nur gelernt, woraus ein Kommentar besteht und wie man diesen durch gezielten Einsatz der Sprache verfasst, sondern sie haben sich auch über vier Wochen intensiv mit einem Thema auseinandergesetzt. Deshalb haben sie Sprache nicht um ihrer selbst Willen reflektiert, sondern diese in einem bestimmten Kontext angewendet. Sprache wurde dadurch für einen bestimmten Zweck verwendet, sodass sich die Merkmale nachhaltig im Langzeitgedächtnis verfestigen können. Es bleibt zu prüfen, ob dieses Ergebnis auch zu späteren Messzeitpunkten nachweisbar bleibt und inwieweit es ggf. mit anderen Methoden, beispielsweise mit dem SIOP-Modell (Echevarria et al., 2007) oder dem 3-Phasen-Modell (Schmölzer-Eibinger, 2008), erreicht werden kann.

## Literatur

- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (Hrsg.) (2015). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (6., überarb. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Derewianka, B. (1990). *Exploring how texts work*. Sydney: Primary English Teaching Association.
- Echevarria, J., Vogt, M. E., Short & Deborah, J. (2004). *Making Content Comprehensible for English Language Learners: The SIOP Model* (4. Aufl.). Boston: Pearson.
- Ehlich, K. (1984). Zum Textbegriff. In A. Rothkegel & B. Sandig (Hrsg.), *Text – Textsorten – Semantik* (S. 9–25). Hamburg: Buske.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Grießhaber, W. (2010). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Univ.-Verl. Rhein-Ruhr.



- Grießhaber, W. (2012). Zweitsprachkenntnisse und Literalität in sehr frühen Lernertexten. In B. Ahrenholz & W. Knapp (Hrsg.), *Sprachstand erheben - Sprachstand erforschen* (S. 155–172). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Grießhaber, W. (2014). Beurteilung von Texten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. leseforum.ch. Verfügbar unter: [http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2014\\_3\\_Grießhaber.pdf](http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2014_3_Grießhaber.pdf) [27.08.2017].
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing process. - In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 3–30). Hillsdale: Erlbaum.
- Henniger, H. & Nutz, M. (Hrsg.) (2016). deutsch.kompetent 10. Stuttgart: Klett.
- Klieme, E. (2006). Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. Verfügbar unter: URL [https://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/DESI\\_Ausgewaehlte\\_Ergebnisse.pdf](https://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf) [11.08.2017].
- 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.
- Ohm, U. (2010). Von der Objektsteuerung zur Selbststeuerung: Zweitsprachförderung als Befähigung zum Handeln. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Fremdsprache* (S. 87–105). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ott, M. (2008). Zweitsprachler in der Sekundarstufe. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 189–199). Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Petersen, I. (2013). Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler/-innen und Studierenden. In H. Brandl, E. Arslan, E. Langelahn & C. Riemer (Hrsg.), *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft* (69–79). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2008). *3-Phasen-Modell: Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. (2. Aufl.). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- von La Roche, W. (2013). *Einführung in den praktischen Journalismus. Mit genauer Beschreibung aller Ausbildungswege Deutschland, Österreich, Schweiz*. (19. neu bearb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Weischenberg, S., Kleinstauber, H. J. & Pörksen, B. (2005). *Handbuch Journalismus und Medien*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Anschrift der Verfasserin:

Annette Kretschmer

Ernst Klett Sprachen GmbH, Martin-Greif-Straße 1, 80336 München

[a.kretschmer@klett-sprachen.de](mailto:a.kretschmer@klett-sprachen.de)