

Forschungskolloquium

Beiträge

Mittwoch, 11.02.2026

- 14:00–15:30 **Inger Petersen** (Kiel)
DaZ-Unterricht für neu zugewanderte
Schüler:innen. Effekte, Desiderata und
Herausforderungen für das Fach DaF/DaZ

- 16:00–17:00 **Ketevan Zhorzhiani-Metz** (Hannover/Dresden)
Argumentative Schreibkompetenz von
neu zugewanderten Schüler:innen –
Ergebnisse einer Vorstudie

- 17:00–18:00 **Karin Schöne** (Dresden)
Wahrnehmung und Nutzung von KI-gestützten
Technologien zum Sprachenlernen durch Studierende:
Implikationen für die Planung von Aufgaben im
Sprachunterricht

Donnerstag, 12.02.2026

- 09:00–10:00 **Carolin Hagemeier** (Hannover/Dresden)
Sprachliches Verdichten beim Schreiben: Ergebnisse einer Interventionsstudie

- 10:00–11:00 **Marie Hempel** (Dresden) & **Anke Michel** (Hannover)
Von zwickenden Eimern und geschlagenen Tigern – Eine Zusammenschau aktueller
empirischer Erkenntnisse zur Verständlichkeit von erweiterten Partizipialattributen

- 11:30–12:30 **Laetitia Brand** (Dresden)
Starkes – stärkeres – stärkstes Verb? Wie sich deutsche Verb(form)en mit starken Flexionsmerkmalen
unterscheiden und welche Faktoren das L2-Verstehen beeinflussen – ein experimenteller Ansatz

DaZ
—
DaF



11.–12.02.2026



Institut für Germanistik
Wiener Str. 48
Raum W48/001

Programm und Abstracts

Organisation: constanze.doerr@tu-dresden.de

Veranstalterin: anja.binanzer@tu-dresden.de



<https://tud.link/ywadsg>

3. Forschungskolloquium DaZ/DaF

TU Dresden · Institut für Germanistik und Medienkulturen · Wiener Str. 48 · Raum W48/001 ·
11.-12.02.2026
Veranstalterin: anja.binanzer@tu-dresden.de · Organisation: constanze.doerr@tu-dresden.de

Programm (Stand 29.01.2026)

Mi, 11.02.2026

13:00	Anmeldung, Kaffee
14:00–	Inger Petersen (Kiel)
15:30	<i>DaZ-Unterricht für neu zugewanderte Schüler:innen. Effekte, Desiderata und Herausforderungen für das Fach DaF/DaZ</i>
15:30–	Kaffee
16:00	
16:00–	Ketevan Zhorzhiani-Metz (Hannover/Dresden)
17:00	<i>Argumentative Schreibkompetenz von neu zugewanderten Schüler:innen – Ergebnisse einer Vorstudie</i>
17:00–	Karin Schöne (Dresden)
18:00	<i>Wahrnehmung und Nutzung von KI-gestützten Technologien zum Sprachenlernen durch Studierende: Implikationen für die Planung von Aufgaben im Sprachunterricht</i>
19:00	Gemeinsames Abendessen im <i>Restaurant HOMAGE</i> (Webseite: https://www.oma- opa.de/) Wasaplatz 1 01219 Dresden Dresden-Prohlis

Do, 12.02.2026

09:00–	Carolin Hagemeier (Hannover/Dresden)
10:00	<i>Sprachliches Verdichten beim Schreiben: Ergebnisse einer Interventionsstudie</i>
10:00–	Marie Hempel (Dresden) & Anke Michel (Hannover)
11:00	<i>Von zwickenden Eimern und geschlagenen Tigern – Eine Zusammenschau aktueller empirischer Erkenntnisse zur Verständlichkeit von erweiterten Partizipialattributen</i>
11:00–	Kaffee
11:30	
11:30–	Laetitia Brand (Dresden)
12:30	<i>Starkes – stärkeres – stärkstes Verb? Wie sich deutsche Verb(form)en mit starken Flexionsmerkmalen unterscheiden und welche Faktoren das L2-Verstehen beeinflussen – ein experimenteller Ansatz</i>
13:00	Gemeinsames Mittagessen im <i>CompAsia Restaurant & Sushibar</i> (Webseite: https://compasia.de/) Richard-Strauss-Platz 4-6 (Ecke Wienerstraße) 01219 Dresden Dresden-Altstadt

Eröffnungsvortrag: 60 min / Diskussion: 30 min

Vorträge: 40 min / Diskussion: 20 min

Starkes – stärkeres – stärkstes Verb? Wie sich deutsche Verb(form)en mit starken Flexionsmerkmalen unterscheiden und welche Faktoren das L2-Verstehen beeinflussen – ein experimenteller Ansatz

Laetitia Brand¹

¹Institut für Germanistik und Medienkulturen, Technische Universität Dresden

Nach Bittner (1996) lassen sich im Deutschen – abzüglich der Modalverben – sieben Verbflexionsklassen unterscheiden (,horizontale Ebene‘). Diese sieben Flexionsklassen unterscheiden sich wiederum darin, wie viele und welche spezifischen (Flexions-)Formen ein und desselben Verbs jeweils starke (d. h. unregelmäßige) Merkmale aufweisen (Bittner, 1996). Während z. B. das Verb *geben* eine maximale Anzahl starker Verbformen aufweist (d. h. betroffen sind Imperativ Sg., 2./3. Sg. Präsens Indikativ, Präteritum, Konjunktiv Präteritum, Partizip II) und damit nach Bittner (1996) Flexionsklasse 1.6 angehört, gehört das Verb *fallen* Flexionsklasse 1.5 an, denn hier fehlen immerhin im Imperativ Sg. die starken Merkmale. Das (Nicht-)Vorhandensein starker Merkmale in den unterschiedlichen Verbflexionsklassen folgt nach Bittner (1996) wiederum systematisch einem bestimmten Muster, dem sogenannten „Implikationsmuster“ (Bittner, 1996, S. 83). Betrachtet man jedoch die einzelnen Bittner’schen Verbflexionsklassen näher (,vertikale Ebene‘), so fällt auf, dass diese nicht nur auf morphologischer Ebene mit einer unterschiedlichen Anzahl starker Verbformen einhergehen. Stattdessen unterscheiden sich die Flexionsklassen u. a. auch in ihrer Anzahl an Verben und darin, ob und welche Ablautreihen sie präferiert repräsentieren.

Die Frage, ob bzw. inwieweit (L2-)Lerner:innen das oben genannte Implikationsmuster abstrahieren und erwerben, wurde in Ansätzen bereits systematisch untersucht, v. a. mithilfe von *Offline*-Methoden in Form von *constrained elicitation tasks* (Bittner & Köpcke, 2007; Binanzer et al., i. V.) oder auch in Form einer *free elicitation task* (Binanzer & Wecker, ang.). Inwieweit sich der L2-Erwerb des Implikationsmusters auch auf *Online*-Ebene nachweisen lässt, scheint derzeit erst in Teilen untersucht worden zu sein (z. B. Bordag et al., 2015).

Neben der Thematisierung der Frage, wie sich der L2-Erwerb des Implikationsmusters an sich auf Ebene der *Online*-Verarbeitung noch systematischer erforschen lässt (horizontale Ebene), zielt der Kolloquiumsbeitrag im Rahmen eines laufenden Dissertationsprojekts zusätzlich auf die Thematisierung einer daran anknüpfenden Fragestellung ab. So stellt sich auch die Frage, inwieweit die implizit mit den Flexionsklassen einhergehenden Unterschiede (vertikale Ebene) wiederum einen zusätzlichen Einfluss auf den L2-Erwerb bzw. die L2-Verarbeitung des Implikationsmusters ausüben. Wie sich diese Fragestellungen jeweils mithilfe eines experimentellen Studiendesigns auf *Online*-Ebene untersuchen lassen, soll im Rahmen des Kolloquiumsbeitrags ausgeführt und diskutiert werden.

Referenzen

- Binanzer, A., & Wecker, V. (ang.). Erwerb und Vermittlung der starken Verbflexion bei mehrsprachigen Schüler:innen. In V. Cristante, S. Geyer (Hrsg.), *Grammatikdidaktik und Mehrsprachigkeit. Theoretische und empirische Perspektiven*. SLLD-B.
- Binanzer, A., Hagemeier, C., & Wecker, V. (i. V.)
- Bittner, A. (1996). *Starke ‚schwache‘ Verben – schwache ‚starke‘ Verben. Deutsche Verbflexion und Natürlichkeit*. Stauffenburg.
- Bittner, A., & Köpcke, K.-M. (2007). Überlegungen zur Repräsentation grammatischen Wissens am Beispiel der Verbmorphologie des Deutschen. In C. Di Meola, L. Gaeta, A. Hornung, L. Rega (Hrsg.), *Perspektiven Zwei. Akten der 2. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien (Rom, 9.-11. Februar 2006)* (S. 3–15). Instituto Italiano Di Studi Germanici.
- Bordag, D., Kirschenbaum, A., Opitz, A., Rogahn, M., & Tschirner, E. (2016). Incidental acquisition of grammatical features during reading in L1 and L2. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(3), 445-483. doi:10.1017/S0272263115000315

Sprachliches Verdichten beim Schreiben: Ergebnisse einer Interventionsstudie

Carolin Hagemeier¹

¹Deutsches Seminar, Leibniz Universität Hannover

¹Technische Universität Dresden

Der Ausbau von Nominalgruppen durch Präpositional- und Genitivattribute sowie durch Nominalisierungen ist ein Mittel der sprachlichen Informationsverdichtung, das in verschiedenen schulischen Textsorten funktional ist, beispielsweise um beim Erklären Zusammenhänge auszudrücken (Feilke & Rezat 2021). Vorliegende Korpusstudien zeigen jedoch, dass in der Sekundarstufe I viele Schüler:innen nur wenige ausgebauten nominale Strukturen in eigenen Texten nutzen (u.a. Gamper 2022). Bislang bleibt offen, inwiefern dieser Befund dadurch bedingt ist, dass den Schüler:innen die textuellen Funktionen von Attributen und Nominalisierungen nicht ersichtlich sind, oder dadurch, dass die Produktion ausgebauter nominaler Strukturen eine morphosyntaktische Herausforderung darstellt. Erkenntnisse zu diesen diagnostischen Fragen bilden eine wichtige Grundlage, um wirksame unterrichtliche Maßnahmen für die Förderung des nominalen Ausbaus beim Schreiben zu entwickeln.

Im Vortrag werden Ergebnisse eines Promotionsprojekts (Hagemeier i.V.) vorgestellt, das diese Desiderate im Rahmen einer Prä-Post-Interventionsstudie mit Schüler:innen der Jahrgangsstufe 8 einer Integrierten Gesamtschule (N=162) bearbeitet. In dem Projekt wurde ein multi-methodisches Erhebungsinstrument konzipiert, mit dem die schriftliche Produktion ausgebauter nominaler Strukturen auf Textebene (Schreibaufgabe zur Textsorte Lexikonartikel) und auf Satzebene (Lückensätze) untersucht wurde. Auf Textebene wurde geprüft, inwiefern die produzierten Attribute und Nominalisierungen einen positiven Beitrag zur Textqualität leisten. Auf Satzebene wurden gezielt morphosyntaktische Merkmale (Nominalkern, Attributkombination) variiert und ihr Einfluss auf die Produktion analysiert. Das Erhebungsinstrument wurde eingesetzt, um zu messen, inwiefern sich die Produktion ausgebauter nominaler Strukturen durch ein Unterrichtskonzept fördern lässt, das Funktion und Form konsequent verknüpft, indem genre-didaktische Überlegungen (Akin et al. 2021) mit einer zusätzlichen sprachlichen Aufmerksamkeitslenkung (Madlener-Charpentier & Pagonis 2022) verbunden wurden. Der Fokus des Vortrags liegt auf Ergebnissen zur Wirksamkeit der Intervention und auf der Diskussion daraus ableitbarer didaktischer Konsequenzen.

Referenzen

- Akin, S.; Akkuş, N.; Enzenbach, C., Steck, C. & Roll, H. (2021). *Deutsch: Materialien für ein textsortenbasiertes Schreiben im Deutschunterricht*. Online unter: https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00074199.
- Feilke, H. & Rezat, S. (2021). Textprozeduren und der Erwerb literaler Kompetenz. *Der Deutschunterricht*, 73(5), 69–79.
- Gamper, J. (2022). Ausbau nominaler Strukturen in der Sekundarstufe I. Eine textkorpusanalytische Studie. *KorDaF*, 2(2), 13–42.
- Hagemeier, C. (i.V.). *Sprachliches Verdichten beim Schreiben. Eine empirische Studie zur Diagnose und Förderung des Ausbaus nominaler Strukturen in der mehrsprachigen Sekundarstufe I*. Dissertation. Technische Universität Dresden.
- Madlener-Charpentier, K. & Pagonis, G. (2022). *Optionen der didaktischen Formfokussierung zwischen Aufmerksamkeitslenkung und Bewusstmachung*. In K. Madlener-Charpentier & G. Pagonis (Hrsg.), *Aufmerksamkeitslenkung und Bewusstmachung in der Sprachvermittlung: Kognitive und didaktische Perspektiven auf Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache* (S. 11–30). Narr Francke Attempto.

Von zwickenden Eimern und geschlagenen Tigern – Eine Zusammenschau aktueller empirischer Erkenntnisse zur Verständlichkeit von erweiterten Partizipialattributen

Marie Hempel¹, Anke Michel²

¹Technische Universität Dresden

² Leibniz Universität Hannover

Komplexe Nominalgruppen, die durch ein erweitertes Partizipialattribut nach links ausgebaut sind (z. B. „die [mit der Nahrung aufgenommenen] Nährstoffe“), gelten als ein Merkmal des für Fachsprachetypischen Nominalstils und werden darüber hinaus auch als ein sprachlicher Indikator der schulischen Bildungssprache beschrieben (Gogolin & Lange 2011). Es wird angenommen, dass dieser Attributtyp rezeptiv schwer zu verarbeiten sei, weil erweiterte Partizipialattribute erheblich zum Umfang und damit zur Komplexität einer Nominalgruppe beitragen können und dabei durch ihre Linksverzweigung das Arbeitsgedächtnis beim Lesen besonders belasten. Doch ob und unter welchen Bedingungen diese komplexe Form der Attribution tatsächlich Lesenden Schwierigkeiten beim Textverständnis bereitet, wurde in der Vergangenheit kaum oder nicht differenziert genug untersucht (u.a. Ender & Kaiser 2020).

Dieses Desiderat wurde in zwei Dissertationen (Hempel 2024, Michel i.V.) mit einem jeweils unterschiedlichen methodischen Ansatz adressiert und so konnten neue Erkenntnisse zur Verarbeitung und zum Verständnis von erweiterten Partizipialattributen gewonnen werden. Im Vortrag werden die zum Teil divergierenden Ergebnisse dieser beiden Dissertationen zunächst vor- und gegenübergestellt sowie Erklärungen angeboten, welche Ursachen diesen Unterschieden zugrunde liegen könnten. Im Anschluss daran wird ein zusammenfassender Überblick darüber gegeben, zu welchen Aspekten der Rezeption von Partizipialattributen bereits eindeutige Evidenz vorliegt und welche Untersuchungsaspekte in den Dissertationen nicht (eindeutig) beantwortet werden konnten und in zukünftigen Studien gezielt bearbeitet werden sollten. Für zwei dieser aus unserer Sicht noch offenen Fragen werden im Vortrag Skizzen für entsprechende experimentelle Studiendesigns vorgestellt.

Referenzen

- Ender, A. & Kaiser, I. (2020). Fressen oder gefressen werden? Rezeptive bildungssprachliche Kompetenzen bei ein- und mehrsprachigen Jugendlichen der Sekundarstufe I. In Miriam Langlotz (Hrsg.), *Grammatikdidaktik: Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität* (S. 117-143). Schneider Verlag Hohengehren.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel* (S. 107–127). VS Verlag Sozialwissenschaften.
- Hempel, M. (2024). *Bildungssprache durch die Augen von Schüler:innen und Erwachsenen. Eyetracking-Studien zur Verarbeitung und Verständlichkeit von erweiterten Partizipialattributen in Sachtexten* [Unveröffentlichte Dissertation]. Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Michel, A. (i.V.). *Ein kognitionslinguistischer Zugang für den Deutschunterricht am Beispiel der Partizipialattribute*. Dissertation, Leibniz Universität Hannover.

DaZ-Unterricht für neu zugewanderte Schüler*innen. Effekte, Desiderata und Herausforderungen für das Fach DaF/DaZ

Inger Petersen¹

¹Germanistisches Seminar, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Kinder und Jugendliche, die im schulpflichtigen Alter nach Deutschland einwandern, stehen vor der anspruchsvollen Aufgabe, sich in einem neuen Schulsystem zu orientieren und zugleich die deutsche Sprache anzueignen. Zentrale Herausforderung ist dabei, sowohl basale Sprachkenntnisse als auch fachrelevante schriftsprachliche Kompetenzen im Deutschen zu entwickeln, um eine möglichst schnelle und erfolgreiche Teilhabe an altersgemäßer formaler Bildung zu ermöglichen. Die in Deutschland praktizierten Beschulungsmodelle reichen von vollständig separaten Vorbereitungsklassen über teilintegrative Modelle mit stundenweiser Teilnahme am Regelunterricht bis hin zur unmittelbaren vollständigen Inklusion in Regelklassen. Zwei aktuelle Studien aus der empirischen Bildungsforschung stellen den Erfolg vorgesetzten, separaten DaZ-Unterrichts sowohl für Kinder im Grundschulalter (Höckel & Schilling 2022) als auch für Jugendliche (Winkler & Carwehl 2025) in Frage. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass sowohl separierende als auch integrierende Beschulungsformen mit inkludierenden wie exkludierenden Praktiken einhergehen und die Sprachaneignung entsprechend fördern oder behindern können (vgl. Petersen et al. 2025). Vor diesem Hintergrund ergibt sich die dringende Notwendigkeit, schulischen DaZ-Unterricht systematischer im Hinblick auf seine Qualität, seine Wirkungen und seine Zusammenhänge mit Bildungserfolg zu untersuchen. Der Vortrag skizziert und diskutiert dieses Spannungsfeld und schließt mit Überlegungen zu den daraus resultierenden Aufgaben für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Referenzen

- Höckel, L. S., & Schilling, P. (2022). *Starting off on the right foot – Language learning classes and the educational success of immigrant children*. Ruhr Economic Papers No. 983. RWI - Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung. <https://doi.org/10.4419/96973148>
- Petersen, I., Erichsen, G., & Eckardt, I. C. (2025). Zwischen Separation und Inklusion – Beschulungsmodelle und Unterrichtskonzepte für neu zugewanderte Schüler*innen: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 30(1), 1–26. <https://doi.org/10.48694/zif.4227>
- Winkler, O., & Carwehl, A.-K. (2025). Institutional conditions and acquisition of language skills among young refugees: Investigating the German context. *Acta Sociologica*. <https://doi.org/10.1177/00016993251351531>

Wahrnehmung und Nutzung von KI-gestützten Technologien zum Sprachenlernen durch Studierende: Implikationen für die Planung von Aufgaben im Sprachunterricht

Karin Schöne¹

¹Lehrzentrum Sprachen und Kulturen, Technische Universität Dresden

Die zunehmende Verfügbarkeit KI-gestützter Werkzeuge eröffnet Sprachlernenden neue Möglichkeiten, stellt die Fremdsprachenlehre jedoch gleichzeitig vor didaktische und konzeptionelle Herausforderungen. Der Einsatz KI-gestützter Chatbots als Tutoren, Kommunikationsagenten und Gesprächspartner hat das Potential, die produktiven und interaktiven Fertigkeiten sowie den nachhaltigen Wortschatzerwerb von Studierenden zu verbessern, Kommunikationsangst zu reduzieren sowie generell die Bereitschaft zur fremdsprachlichen Interaktion zu befördern (DU/Daniel 2024; Zhang/Huang 2024; Klímová et al. 2024). Auch da KI-gestützte Technologien Teil der zukünftigen Arbeitswelt der Studierenden sein werden, ergibt sich für die Sprachlehre zwingend die Notwendigkeit, diese sinnvoll in Lehr-/Lernszenarien zu integrieren und gleichzeitig die kritische Auseinandersetzung mit den Werkzeugen zu initiieren (Klímová et al. 2024; Klar & Schleiss 2024).

Im Projekt „Mit KI im Dialog“ pilotiert das Sprachenzentrum der TU Dresden in Kooperation mit den Sprachenzentren der Universitäten Liberec und Ústí nad Labem KI-gestützte Lernformate im Deutsch- und Tschechischunterricht. Ziel ist es, Chatbots systematisch in den Lernprozess einzubeziehen und geeignete Lernszenarien zu erproben. Studierende führen daher Sprachlerntagebücher, in denen sie ihre KI-Nutzung dokumentierten und reflektierten.

Im Vortrag wird diskutiert, welche Rolle die Studierenden KI-gestützten Werkzeugen beim Sprachenlernen zuschreiben und wie sie diese bei der Bearbeitung von Textaufgaben und zur sprachlichen Vorbereitung auf die Kooperationssituationen einsetzen. Es werden Methoden der Reflexion KI-generierten Feedbacks besprochen und Implikationen sowie weiterführende Fragen für die (Um-)Gestaltung von Aufgabenformaten im Sprachenunterricht abgeleitet.

Referenzen

- DU, J., & Daniel, B. (2024). A systematic review of AI-powered chatbots in EFL speaking practice: Transforming language education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100230. <https://doi.org/10.1016/j.caai.2024.100230>
- Klar, M., & Schleiss, J. (2024). Künstliche Intelligenz im Kontext von Kompetenzen, Prüfungen und Lehr-Lern-Methoden: Alte und neue Gestaltungsfragen. *Medienpädagogik. JFMH23*. <https://doi.org/10.21240/mpaed/58/2024.03.24.X>
- Klímová, B., Pikhart, M., & Al-Obaydi, L. (2024). Exploring the potential of ChatGPT for foreign language education at the university level. *Frontiers in Psychology*, 15, 1269319. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1269319>
- Zhang, Z., & Huang, X. (2024). The impact of chatbots based on large language models on second language vocabulary acquisition. *Heliyon*, 10. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e25370>

Argumentative Schreibkompetenz von neu zugewanderten Schüler*innen – Ergebnisse einer Vorstudie

Ketevan Zhorzhiani-Metz¹

¹Deutsches Seminar, Leibniz Universität Hannover

¹Technische Universität Dresden

Argumentatives Schreiben gilt eine zentrale, zugleich sehr komplexe schulische Schlüsselkompetenz, die sowohl sprachliche als auch kognitive Ressourcen in besonderem Maße beansprucht (vgl. Becker-Mrotzek/Schindler 2007). Im Kontext aktueller Migrationsbewegungen gewinnt die Frage an Relevanz, wie neu zugewanderte Schüler*innen ihre argumentativen Schreibkompetenzen in einer Zweitsprache entwickeln und inwiefern dabei vorhandene Schreibkompetenzen aus der Erstsprache wirksam werden.

Der Vortrag präsentiert erste Ergebnisse einer Vorstudie im Rahmen einer laufenden Promotionsarbeit. Untersucht wird, wie neu zugewanderten Schüler*innen aus der Ukraine der Auf- und Ausbau argumentativer Schreibkompetenz im Deutschen gelingt – unter Berücksichtigung ihrer erworbenen Deutschkenntnisse (L2) sowie der mitgebrachten Ressourcen in Form argumentativer Schreibkompetenz in der Erstsprache Ukrainisch (L1).

Ausgehend von der Annahme, dass L1-Schreibpraktiken durch Konventionen der jeweiligen Diskursgemeinschaft geprägt sind (Dengscherz 2022), die sich bei der Gestaltung argumentativer Texte von jenen deutschsprachiger Diskursgemeinschaften unterscheiden können, zielt die Vorstudie darauf, potenzielle Konventionsunterschiede sichtbar zu machen und erste Einblicke in die argumentativen Schreibkompetenzen ukrainischer Schüler*innen zu gewinnen.

Methodisch basiert die Untersuchung auf der Analyse argumentativer L1-Texte von 20 ukrainischen Schüler*innen, die zum Erhebungszeitpunkt noch in der Ukraine leben. Die Texte werden hinsichtlich ihrer Qualität sowohl anhand statistischer Maße als auch durch ein globales naives Rating beurteilt und entlang ausgewählter, konzeptionell als universell geltender Merkmale argumentativer Schreibkompetenz ausgewertet:

- Komplexität der Argumentation (Multiperspektivität, Breite, Tiefe, Dichte)
- Umsetzung situationeller sowie textsorten- bzw. texthandlungsspezifischer Merkmale (Briefmerkmale, Merkmale des Texthandlungstyps Argumentieren)
- Lesendenorientierung anhand textpragmatischer Rahmungselemente.

Der Beitrag skizziert die methodische Anlage, berichtet erste deskriptive Befunde zur Textqualität sowie zu Strukturierungs-, Begründungs- und Positionierungsmustern und diskutiert deren Relevanz für die anschließende Untersuchung des Auf- und Ausbaus argumentativer Schreibkompetenzen im Deutschen (L2). Der Vortrag schließt mit einem Ausblick auf die weitere Auswertung im Rahmen der geplanten Hauptstudie.

Referenzen

- Becker-Mrotzek, M. & Schindler, K. (2007). Schreibkompetenz Modellieren. In: M. Becker-Mrotzek & K. Schindler (Hrsg.): *Texte schreiben*, KöBes (5). (S. 7-26). Duisburg: Gilles & Francke.
- Dengscherz, S. (2022). Schreibfunktionen und Schreibkompetenz(en) im Kontext DaF/DaF. Reflektive Perspektiven. In I. Feld-Knapp (Hrsg.) *Cathedra Magistrorum 6. Kompetenzen und Standards* (S. 178-209). ELTE Eötvös József Collegium, Buda.