TÜRKISCHE REPUBLIK
ÇUKUROVA UNIVERSITĀT
INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHDIDAKTIK

DIE ROLLE DER DYNAMISCHEN LEISTUNGSMESSUNG UND -BEWERTUNG BEI DER ENTWICKLUNG DES LERNERFOLGS, DER SELBSTREGULIERUNG UND PROBLEMLÖSUNGSKOMPETENZ DER TÜRKISCHEN DAF-LERNENDEN IM KONTEXT VON SCHREIBKOMPETENZ

Ayhan Yavuz ÖZDEMİR

DOKTORARBEIT

ADANA / 2020

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRENEN TÜRK ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİ BAĞLAMINDA BAŞARILARININ, ÖZDÜZENLEMELERİNİN VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE DİNAMİK ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMENİN ROLÜ

Ayhan Yavuz ÖZDEMİR

Danışman: **Prof. Dr. Ergün SERİNDAĞ**
Jüri Üyesi: **Prof. Dr. Tahir BALCI**
Jüri Üyesi: **Doç. Dr. Bülent KIRMIZI**
Jüri Üyesi: **Dr. Öğr. Üyesi Ahmet DÖNGER**
Jüri Üyesi: **Dr. Öğr. Üyesi Sabahattin ÇAM**

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2020

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından …… Ana Bilim/Ana Sanat Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

İmza buraya atılacak!

Başkan: Ünvanı, Adı Soyadı
(Danışman)

İmza buraya atılacak!

Üye: Ünvanı, Adı Soyadı

İmza buraya atılacak!

Üye: Ünvanı, Adı Soyadı

İmza buraya atılacak!

Üye: Ünvanı, Adı Soyadı

İmza buraya atılacak!

Üye: Ünvanı, Adı Soyadı

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

…/…/20… *(Noktalı kısımları BOŞ bırakınız! Noktalı kısımlara, tez işlemlerinden sorumlu enstitü memurları tarafından, tezinizi enstitüye teslim ettiğiniz tarih yazılacaktır.)*

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 28/07/2020

İMZA

Ayhan Yavuz ÖZDEMİR

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRENEN TÜRK ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİ BAĞLAMINDA BAŞARILARININ, ÖZ DÜZENLEMELERİNİN VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE DİNAMİK ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMENİN ROLÜ

Ayhan Yavuz ÖZDEMİR

Doktora Tezi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Ergün SERİNDAĞ
Haziran 2020, 306 Sayfa

Günümüzde modern bir yaklaşım olarak karşımıza çıkan dinamik ölçme ve değerlendirme, yabancı dil eğitiminde öğrencilerin başarılarının hangi ölçme ve değerlendirme yöntemine göre ele alınacağı sorusuna yönelik önemli çözüm önerileri sunmaktadır. Klasik testlerinin ve IQ testlerinin kullanılmasını eleştiren dinamik ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, bireyin gelişimine yönelik tespitler yapılırken, yakınsal gelişim alanını dikkate alan, öğretme-öğrenme ve ölçme değerlendirmenin biraradalığı ile mümkün olan bir yaklaşımı savunur. Burada öğrenme ve gelişim ilişkisine vurgu yapan Vygotsky ve Feuerstein'ın teorilerini temel alan dinamik ölçme ve değerlendirme sosyal verilerin interaktif bir biçimde psikolojik olarak içselleştirilebileceğini öngörür. Buna göre interaktif ve psikolojik bir eğitim anlayışını benimser. Araştırmada dinamik ölçme ve değerlendirmenin, üniversite düzeyinde yabancı dil olarak Almanca öğrenen Türk öğrencilerin yazma becerilerine etkisi ele alınmıştır. Hakkari Üniversitesi Üniviersitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı hazırlık sınıfı öğrencileri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Oluşturulan deney ve kontrol grupları aracılığı ile dinamik ölçme değerlendirme yaklaşımı olarak aracılı öğrenmenin öğrencilerin yazma becerilerine yönelik başarılarına, özdüzenlemelerine ve problem çözme becerilerine etkisi sınanmıştır. Veri toplama aracı olarak dinamik ölçme ve değerlendirme kapsamında öntest, sontest ve takip testi, sadece deney grubuna dinamik ölçme ve değerlendirme sürecinde öntest ve sontest arasında iyileştirme programı uygulanmıştır. Öğrenci metinlerinin değerlendirilmesinde metinsellik kriterleri kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada özdüzenleme becerilerinin gelişimini değerlendirmek

için öğrencilerin yardım ihtiyaçları ve bunlara reaksiyonu, problem çözme becerilerinin gelişimini değerlendirmek için revizyon stratejileri kullanılmıştır. Toplanan verilerin değerlendirilmesinde sütun analizi yönteminden faydalanılmış, veriler nitel olarak değerlendirilmiştir. İstatistiksel bulgulara ulaşmak amacı ile elde edilen veriler SPSS Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bağımsız değişkenlerin karşılaştırılması için Mann-Whithey U testi kullanılmış, bağımlı değişkenlerin karşılaştırılması için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Anahtar kelimeler: Dinamik Ölçme ve Değerlendirme, Yazma Becerisi, Yabancı Dil olarak Almanca, Yakınsal Gelişim Alanı

ZUSAMMENFASSUNG

DIE ROLLE DER DYNAMISCHEN LEISTUNGSMESSUNG UND -BEWERTUNG BEI DER ENTWICKLUNG DES LERNERFOLGS, DER SELBSTREGULIERUNG UND PROBLEMLÖSUNGSKOMPETENZ DER TÜRKISCHEN DAF-LERNENDEN IM KONTEXT VON SCHREIBKOMPETENZ

Ayhan Yavuz ÖZDEMİR

Dissertation, Institut für Sozialwissenschaft, Abteilung für Deutschdidaktik
Betreuer: Prof. Dr. Ergün SERİNDAĞ
Juni 2020, 306 Seite

Dynamische Leistungsmessung und –bewertung, nach der Sprache als eine der wichtigsten mediierenden Werkzeuge ist, bringt in die Fremdsprachenunterricht neue Chancen mit sich. Sie bietet Alternative für statistische Bewertung, die sich auf die Messung der Modifizierbarkeit der Lernenden konzentriert. Somit wird es bezweckt, die strukturellen Lerndefizite der Lernenden zu verbessern und Daten zur zukünftigen Entwicklung der kognitiven Strukturen zu erheben. Dabei verfolgt man einen Weg, auf dem dynamische Leistungsmessung und -bewertung Theorie und Praxis zusammenbringen. In dieser Fusion rückt sich die mediationale Interaktion zwischen Lernenden und den mehr erfahrenen Mediator in den Vordergrund. Somit wird es möglich, dass soziale Daten auf interaktive Weise psychologisch internalisiert werden, was dazu führt, dass die Lernenden höhere psychische Funktionen erwerben. Dafür ist es Vorbedingung, dass die interventionale Interaktion zwischen Lernenden und Mediator in der Zone nächster Entwicklung vonstattengeht. Ausgehend von dieser Tatsache bildet die Frage danach, welche Rolle dynamische Leistungsmessung und –bewertung die türkischen DaF- Lernenden auf der üniversitären Stufe bei der Entwicklung ihres Lernerfolgs, ihrer Selbstregulierung und ihrer Kompetenz zur Problemlösung im Kontext von der Schreibkompetenz spielt, das Hauptproblem der Untersuchung. Diese Untersuchung wird mit den Studierenden, die die Vorbereitungsklasse besuchen, an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Pädagogischen Fakultät von der Universität Hakkari durchgeführt. Als

Datenerhebungsinstrument in der Untersuchung wurden Vortest, Nachtest und Folgetest innerhalb der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung, instrumentelle Bereicherung nur der Experimentalgruppe zwischen dem Vortest und dem Nachtest im Verfahren der dynamischen Leitunsgmessung und –bewertung durchgeführt, während traditioneller Unterricht der Kontrollgruppe zwischen dem Vortest und dem Nachtest durchgeführt wurde. Die Texte der Lernenden wurden durch die textuellen Kriterien bewertet. Ferner wurden die Bedürfnisse an Hilfestellungen der Lernenden und Reaktionen darauf eingesetzt, um die Entwicklung der Selbstregulierungskompetenz auszuwerten, und die Revisionstrategien wurden benutzt, um die Entwicklung der Problemlösungskompetenz auszuwerten. Bei der Auswertung der erhobenen Daten wurde von der Methode der Rubrikanalyse Nutzen gezogen, die Daten wurden qualitativ und interpretativ ausgewertet. Ferner wurden die erhobenen Daten statistisch mit SPSS-Programm ausgewertet. Dabei wurden die Daten zu den unabhängigen Stichproben mit Mann-Whitney U Test und die Daten zu den verbundenen Stichproben mit Wilcoxon-Vorzeichenrangtest getestet. Deswegen besitzt die vorliegende Untersuchung gemischte Untersuchungsformat. Damit wurde es untersucht, ob instrumentelle Bereicherung, die der Experimentalgruppe durchgefürht wurde, positive beeinflusste, dass die Lernenden in dieser Untersuchungsgruppe die neu gelernte Fremdsprache als semiotisches Werkzeug zur Leitung ihrer mentalen Verfahren beim zielsprachlichen Textproduktion benutzen.

Keywords: Dynamische Leistungsmessung und –bewertung, Schreibkompetenz, Deutsch als Fremdsprache, Zone der nächsten Entwicklung

VORWORT

Ich möchte mich hierbei vor allem bei einigen bedeutenden und hilfsbereiten Persönlichkeiten bedanken, die mich beim Schreiben dieser Untersuchung unterstützt haben.

Zuerst möchte ich mich bei meinem Betreuer Prof. Dr. Ergün SERİNDAĞ für seine wertvollen Vorschläge, klaren Orientierungen und für die Motivation bei der Themenfindung herzlich bedanken.

An dieser Stelle möchte ich mich besonders meinem Abteilungsleiter Prof. Dr. Tahir BALCI für seine endlose Hilfsbereitschaft und Unterstützung bedanken.

Mein großer Dank gilt Ass. Prof. Sabahattin ÇAM für seine Betreuung und hilfreiche Unterstützung beim emprischen Teil dieser Arbeit.

Schließlich möchte ich meinen Dank auch meiner lieben Familie aussprechen, die mich bei der Durchführung dieser Arbeit mit Verständnis und Liebe unterstützt hat. Der größte Dank geht jedoch an meinen Sohn Hüseyin Dinçer und meine Ehefrau Özlem ÖZDEMİR, die mich beim Schreibprozess dieser Arbeit emotional unterstützt hat.

INHALTSVERZEICHNIS

Seite

ÖZET ..... **iv**
ZUSAMMENFASSUNG ..... **vi**
VORWORT ..... **viii**
INHALTSVERZEICHNIS ..... **ix**
ABKÜRZUNGEN ..... **xiv**
LISTE DER TABELLE ..... **xv**
LISTE DER GRAFIKEN ..... **xvi**
LISTE DER ABBILDUNGEN ..... **xvii**
ANHÄNGE ..... **xviii**

I.TEIL
EINLEITUNG

1.1.Problemstellung 1
1.2.Ziel der Untersuchung 3
1.3.Relevanz der Untersuchung 4
1.4.Grenzen der Untersuchung 4

II.TEIL
LEISTUNGSMESSUNG UND BEWERTUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

2.1.Lernen 5
2.2.Fremdsprachenlernen 7
2.2.1.Gehirn und Sprache Beziehung beim Fremdsprachenlernen 9
2.2.2.Gedächtnis und Sprache Beziehung beim Fremdsprachenlernen 11
2.2.3.Mentales Lexikon 14
2.2.4.Sprachverarbeitung 15
2.2.4.1.Sprachrezeption 19
2.2.4.2.Sprachproduktion 23

2.3.Leistungsbewertung im Fremdsprachenunterricht 25
2.3.1.Begriffsbestimmung von Leistungsmessung und –bewertung 25
2.3.2.Beziehung zwischen Lernen und Leistungsmessung und -bewertung..... 27
2.3.3.Historische Entwicklung der Leistungsmessung und -bewertung 28
2.4. Lerntheoretische Grundlagen der Leistungsbewertung im Fremdsprachenunterricht 31
2.4.1.Behavioristische Theorie..... 32
2.4.2.Kognitivistische Theorie 33
2.4.3.Konstruktivistische Theorie 34
2.5.Formen der Leistungsmessung und -bewertung im Fremdsprachenunterricht..... 38
2.5.1.Summative Leistungsmessung und –bewertung..... 39
2.5.2.Formative Leistungsmessung und –bewertung..... 40
2.6.Messung und Bewertung der Fremdsprachenleistung in der Türkei 40

III.TEIL

DYNAMISCHE LEISTUNGSMESSUNG UND -BEWERTUNG BEIM FREMDSPRACHENLERNEN

3.1.Dynamische Leistungsmessung und –bewertung 42
3.2.Leistungsverständnis in der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung..... 45
3.3.Theoretische Grundlagen der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung..... 47
3.3.1.Soziokulturelle Theorie von Vygotsky 47
3.3.2.Das Konzept Zone der nächsten Entwicklung von Vygotsky..... 52
3.3.3.Lernpotenzial 55
3.4.Dynamische und traditionelle Leistungsmessung und -bewertung im Vergleich..... 57
3.5.Prinzipien zur dynamischen Leistungsmessung und -bewertung 59
3.5.1.Validität..... 59
3.5.2.Objektivität..... 60
3.5.3.Reliabilität..... 60

3.6.Mikrogenetischer Ansatz in der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung 60
3.7.Intervention 62
3.8.Internalisierung und Transendenz 63
3.9.Selbstregulierung in der Fremdsprachenausbildung 65
3.9.1.Selbstreguliertes Lernen 65
3.9.2.Selbstregulierungstheorien 67
3.9.3. Selbstregulierte Lernstrategien 68
3.9.4.Selbstregulierung in der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung 70
3.9.5.Messung und Bewertung der Selbstregulierung 72
3.10.Problemlösungskompetenz in der Fremdsprachenausbildung 72
3.10.1.Begriffbestimmung von Problemlösungskompetenz 73
3.10.2.Theorien und Modellen zu Problemlösungskompetenz 74
3.10.3.Prozess der Problemlösung 75
3.10.4. Problemlösungskompetenz in der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung 76
3.10.5.Messung und Bewertung der Problemlösungskompetenz 77

IV. TEIL

DYNAMISCHE LEISTUNGSMESSUNG UND -BEWERTUNG IN DER PRAXIS

4.1.Instrumente zur dynamischen Leistungsmessung und –bewertung 78
4.2.Durchführungen in der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung 79
4.3.Modelle zur dynamischen Leistungsmessung und -bewertung 81
4.3.1.Interaktionistisches Modell 81
4.3.2.Interventionistisches Modell 82
4.3.3.Cake Modell 83
4.3.4.Sandwich Modell 84
4.4. Ansätze zur dynamischen Leistungsmessung und –bewertung 84
4.4.1.Ansatz von Budoff (Learning Potential Measurement) 84
4.4.2.Ansatz von Guthke (Lerntest) 84
4.4.3.Ansatz von Carlson und Wiedls (Testing The Limits) 85
4.4.4.Ansatz von Campione und Brown (Graduated Prompting) 86

4.4.5.Ansatz von Feuerstein (Mediated Learning):mediierte Lernerfahrung..... 87
4.5.Relevanz der Mediation 98
4.6.Relevanz der Rückkopplungen 101
4.7.Rückmeldungen in dem Leistungsmessung- und –bewertungsprozess 101

V.TEIL

SCHREIBKOMPETENZ BEIM FREMDSPRACHENLERNEN

5.1.Schreibkompetenz..... 105
5.2.Entwicklung der Schreibkompetenz 106
5.3.Modelle und Theorien zum Schreiben..... 109
5.4.Vermittlung der Schreibkompetenz 112
5.5.Selbstregulierung im Schreibprozess..... 113
5.6.Problemlösungskompetenz im Schreibprozess..... 117
5.7.Messung und Bewertung der Schreibleistung..... 119
5.7.1.Dynamische Messung und Bewertung der Schreibleistung..... 121
5.7.2.Fehleranalyse 123

VI.TEIL

METHODOLOGIE DER UNTERSUCHUNG

6.1.Methodische Vorgehensweise..... 125
6.1.1.Untersuchungsablauf..... 126
6.1.2.Untersuchungsgruppe..... 129
6.1.3.Verfahren der Datenerhebung..... 132
6.2.Instrument der Datenerhebung..... 133
6.2.1.Vor- und Nachtest..... 134
6.2.2.Kriterien für Textualität..... 136
6.2.3. Typologie der Mediation und Typologie der Rückkopplung zur Selbstregulierung 144
6.2.4. Typologie der Revision zur Problemlösungskompetenz 154
6.2.5. Folgetest..... 155
6.2.6.Ton- und Videoaufnahme und Transkription..... 156

6.3.Verfahren der Datenauswertung 157

VII.TEIL

BEFUNDE

7.1. Auswertung der Daten zum Lernerfolg..... 159
7.1.1.Auswertung der Befunde zum Lernerfolg der Experimentalgruppe..... 160
7.1.2.Auswertung der Befunde zum Lernerfolg der Kontrollgruppe..... 167
7.1.3.Vergleich der Befunde zum Lernerfolg zwischen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe 174
7.2.Auswertung der Daten zur Selbstregulierung 177
7.2.1.Befunde zur Mediation der Experimentalgruppe..... 179
7.2.2.Befunde zur Rückkopplung der Experimentalgruppe..... 196
7.2.3.Befunde zur Mediation der Kontrollgruppe..... 205
7.2.4. Befunde zur Rückkopplung der Kontrollgruppe..... 219
7.2.5.Vergleich der Befunde zur Mediation und Rückkopplung zwischen Experimentalgruppe und Kontrollgruppe 226
7.3.Auswertung der Daten zur Problemlösungskompetenz 234
7.3.1.Befunde zu Revisionstypen der Experimentalgruppe..... 235
7.3.2.Befunde zu Revisionstypen der Kontrollgruppe..... 241
7.3.3.Vergleich der Befunde zur Problemlösungskompetenz zwischen Experimentalgruppe und Kontrollgruppe 244
7.4.Quantitative Analyse der Befunde 245
7.5.Erklärung der Ergebnisse..... 259

VIII.TEIL

DISKUSSION UND SCHLUSSFOLGERUNG

8.1. Zusammenfassung der Untersuchung 271
8.2.Schlussfolgerungen 273
8.3.Vorschläge für zukünftige Untersuchungen..... 279
LITERATURVERZEICHNIS..... 281
ANHÄNGE 298
LEBENSLAUF..... 306

ABKÜRZUNGEN

VT	: Vortest
NT	: Nachtest
FT	: Folgetest
LPAD	: Learning Potential Assessment Device
P-Text	: Prätext
R-Text	: revidierter Text
KZG	: Kurzzeitsgedächtnis
LZG	: Langzeitsgedächtnis

LISTE DER TABELLE

Seite

Tabelle 1. Typen von Beurteilung und Bewertung (Europarat, 2001, S.178) 39
Tabelle 2. Unterschiede der Ergebnisse zwischen Experimental- und Kontrollgruppe im Vortest 131
Tabelle 3. Befunde zum Lernerfolg der Experimentalgruppe 162
Tabelle 4. Befunde zum Lernerfolg der Kontrollgruppe 169
Tabelle 5. Befunde zur Mediation der Experimentalgruppe 181
Tabelle 6. Befunde zur Rückkopplung der Experimentalgruppe 198
Tabelle 7. Befunde zur Mediation der Kontrollgruppe 207
Tabelle 8. Befunde zur Rückkopplung der Kontrollgruppe 221
Tabelle 9. Befunde zur Revisionstypen der Experimentalgruppe 237
Tabelle 10. Befunde zur Zahl der Wörter der Experimentalgruppe 237
Tabelle 11. Befunde zur Revisionstypen der Kontrollgruppe 242
Tabelle 12. Befunde zur Zahl der Wörter der Kontrollgruppe 242
Tabelle 13. Unterschiede der Testergebnisse der Experimentalgruppe zwischen Vor- und Nachtest 246
Tabelle 14. Unterschiede der Testergebnisse der Experimentalgruppe zwischen Nach- und Folgetest 248
Tabelle 15. Unterschiede der Testergebnisse der Kontrollgruppe zwischen Vor- und Nachtest 250
Tabelle 16. Unterschiede der Testergebnisse der Kontrollgruppe zwischen Nach- und Folgetest 252
Tabelle 17. Unterschiede der Ergebnisse zwischen Experimental- und Kontrollgruppe im Nachtest 254
Tabelle 18. Unterschiede der Ergebnisse zwischen Experimental- und Kontrollgruppe im Folgetest 257

LISTE DER GRAFIKEN

Seite

Grafik 1. Entwicklung des Lernerfolgs der Experimentalgruppe 161
Grafik 2. Entwicklung des Lernerfolgs der Kontrollgruppe 168
Grafik 3. Mediationsbedürfnisse der Experimentalgruppe 179
Grafik 4. Befunde zur Rückkopplung der Experimentalgruppe 196
Grafik 5. Mediationsbedürfnisse der Kontrollgruppe 206
Grafik 6. Befunde zur Rückkopplung der Kontrollgruppe 219
Grafik 7. Befunde zu Revisiontypen der Experimentalgruppe 235
Grafik 8. Befunde zu Revisiontypen der Kontrollgruppe 241

LISTE DER ABBILDUNGEN

Seite

Abb.1. Verarbeitung der Informationen (Wode, 1993, S.45)..... 16

Abb.2. Theorien von Feuerstein und ihre praktischen Durchführungen als Eisberg-Modell (Burden, 2000, S.47)..... 89

ANHÄNGE

Seite

Anhang 1 298
Anhang 2 299
Anhang 3 300
Anhang 4 301
Anhang 5 302
Anhang 6 303
Anhang 7 304
Anhang 8 305

I.TEIL

EINLEITUNG

1.1.Problemstellung

Mit dem Paradigmawechsel sind neue Perspektiven im Fremdsprachenunterricht entstanden, die zu wirkungsvollen Veränderungen im Fremdsprachenunterricht geführt haben. Eine dieser wichtigen Veränderungen ist auf Leistungsmessung und –bewertung im Fremdsprachenunterricht bezogen. Die Bestimmung der Leistungsmessung- und Bewertungsmethode im Fremdsprachenunterricht ist zweifellos von groβer Bedeutung, weil die Lernprogramme und der Lernprozess nach den Feststellungen und den Rückmeldungen der Lesitungsbewertung gestaltet werden.

Im traditionellen Sinne kann man die Leistungsmessung wie folgt beschreiben: “Leistungsmessung in Form von Test und Prüfungen ist zunächst zu verstehen, als Sammlung von Informationen über den Kenntnisstand der geprüften Personen” (Perlmann-Balme, 2010, S. 1276). Diese Beschreibung ist offen zu kritisieren, weil die Prüfungen wie summative Prüfungen zeigen können, was die Lernenden gelernt haben. “Die Leistungsfeststellung und –beurteilung als Unterrichtsmittel rücken so in den Vordergrund, dass sie selbst zum Ziel werden. Zweck des Unterrichts für die Lehrperson wird es, zu Noten für die SchülerInnen zu kommen” (Öztürk, 2011, S. 41). Individuelle Interesse, Bedürfnisse und Lernpotenziale der Lernenden werden in den traditionellen Leistungsbewertungen in der Fremdsprachenausbildung ignoriert. Heutzutage fokussieren moderne Leistungsbewertungsmethoden im Unterricht auf den Lernprozess und das Lernpotenzial der Lernenden. Mit dem erweiterten Leistungsverständnis verändert sich die Perspektive der Leistungsbewertung. Was man heutzutage im Unterricht bewertet, ist es nicht mehr es, was im Unterricht vermittelt wird. “Lernfortschritt wird nicht mehr nur am Zuwachs von Wissen abgelesen, das wieder vergessen werden kann, sondern am Zuwachs an Können” (Stern, 2010, S. 25). Deswegen ist traditionelle Leistungsbewertung sowohl hinsichtlich der Lernenden als auch hinsichtlich der Lehrenden ein umstrittenes Problem in der Fremdsprachenausbildung.

Dynamische Leistungsmessung und -bewertung im DaF-Unterricht ist als Ausgangspunkt von der modernen, lernerzentrierten und prozessorientierten

Leistungsbewertung anzusehen. Dynamische Leistungsmessung und –bewertung, die auf soziokultureller Theorie von Vygotsky basiert, beschäftigt sich mit dem Lernprozess und dem Lernpotenzial der Lernenden mehr als Lernprodukte.

Leistungsmessung und -bewertung kann im traditionellen Sinne für viele Ziele in der Fremdsprachenausbildung benutzen. Die durch Leistungsmessung und Bewertung gesammelten Informationen können zu vielem wie Diagnotistik des Sprachstandes und Lernerfolgskontrolle dienen. Lernprozess und Messungs- und Bewertungsprozess sind getrennt. Aber in der dynamischen Bewertung geht es um Zusammenführung von dem Unterricht und der Leistungsmessung. Die Lehrenden wollen die Entwicklung der Lernenden sehen. Deswegen soll die Leistungsmessung und –Bewertung nicht auf die Ergebnisse der Prüfungen konzentrieren. Es ist wichtiger als das Lernprodukt, das die Lernenden zusammen mit den Lehrenden und Peeren in der Klasse schaffen können. Denn Schaffungen durch andere Hilfen zeigen, was die Lernenden selbständig in der nächsten Zukunft schaffen können (Yıldırım, 2008, S. 302). Hauptziel der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung ist Lernpotenzial der Lernenden zu bearbeiten, zu erschliessen und zu bewerten. In diesem Zusammenhang ist zu sagen, dass dynamische Leistungsbewertung prozessorientiert ist, während traditionelle Leistungsbewertung produktorientiert ist. In dieser Untersuchung kommt ein hoher Stellenwert dem Recherchieren der interaktiven Wechselwirkung zwischen Lehrenden und Lernenden zu. Die Ergebnisse der bisherigen Untersuchungen zur Leistungsmessung und -bewertung sind zweifellos von groβer Bedeutung. Aber es ist nicht genügend, das Desiderat in diesem Bereich zu stillen, weil das Spektrum des jeweiligen Problems sehr breit ist.

Es geht um ein Desiderat zum Einfluss der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung auf Lernenden. Bisherige Untersuchungen zur dynamischen Leistungsmessung und –bewertung wurden hauptsächlich die Beziehung Lernerfolg, Mediation und Rückkopplungen bearbeitet, während es sich um noch keine Untersuchungen, die diese Phänomene treffen oder als Ausgangspunkt ansehen, im DaF-Bereich in der Türkei handelt. Deshalb lässt es sich sagen, dass es nötig ist, Untersuchungen zu erstellen, die der folgenden Frage im DaF-Bereich in der Türkei nachgehen können: Welche Rolle spielt dynamische Leistungsmessung und -bewertung bei der Entwicklung des Lernerfolgs, der Selbstregulierung (im Hinblick auf Mediationsbedürfnisse und Reaktion darauf) und der Problemlösungskompetenz der türkischen DaF-Lernenden im Kontext von der Schreibkompetenz beim

Fremdsprachenlernprozess? Deswegen möchten wir uns die obige Frage zu Leistungsmessung und -bewertung der Schreibkompetenz im Fremdsprachenunterricht bezüglich des Lernerfolgs, der Selbstregulierung und Problemlösungskompetenz der türkischen DaF-Lerneden auf der universitären Stufe in der Türkei widmen.

1.2.Ziel der Untersuchung

Das Hauptanliegen dieser Arbeit besteht darin, zu untersuchen, welche Rolle dynamische Leistungsbewertungsmethoden bei der Entwicklung des Lernerfolgs, der Selbstregulierung und Problemlösungskompetenz der DaF-Lernenden im Kontext von der Schreibkompetenz im gesteuerten Sprachunterricht spielt. In diesem Zusammenhang werden die Themen Fremdsprachenlernen, Leistungsmessung und –bewertung, Selbstregulierung, Problemlösungskompetenz und die Leistungsbewertung der Schreibkompetenz in der Fremdsprachenausbildung in der Untersuchung bearbeitet, dadurch dass diese theoretisch aufgeklärt werden. Der Einfluss der dynamischen Bewertungsmethoden auf die Schreibkompetenz der türkischen DaF-Studierenden ist für diese Untersuchung von groβer Bedeutung. Diesbezüglich wird man in dieser Untersuchung versuchen, auf die folgenden spannenden Fragen Antwort zu finden:

Forschungsfrage 1: Beeinflusst dynamische Leistungsmessung- und -bewertungsmethoden den Lernerfolg der Lernenden im Kontext von der Schreibkompetenz positiv, die die Vorbereitungsklasse der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung besuchen?

Forschungsfrage 2: Beeinflusst dynamische Leistungsmessung und -bewertung die Selbstregulierung der Lernenden im Kontext von der Schreibkompetenz positiv, die die Vorbereitungsklasse der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung besuchen?

Forschungsfrage 3: Beeinflusst dynamische Leistungsmessung und -bewertung Problemlösungskompetenz der Lernenden im Kontext von der Schreibkompetenz positiv, die die Vorbereitungsklasse der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung besuchen?

Dynamische Leistungsmessung und –bewertung wurde in beiden Untersuchungsgruppen im Vortest, im Nachtest und im Folgetest benutzt. In der Experimentalgruppe wurde mediierte Lernerfahrung als Interventionsprogramm und in der Kontrollgruppe wurde traditioneller Unterricht zwischen dem Vortest und dem Nachtest angewendet, um Antwort auf die Forschungsfragen zu finden.

1.3.Relevanz der Untersuchung

Mit dieser Arbeit zielt man darauf ab, nach Wegen zu suchen, die zu effektiven Lösungen für Probleme zur Leistungsmessung und -bewertung im DaF-Unterricht führen können, das ein strittiger Punkt im DaF-Bereich ist, indem dieses Thema vielseitig theoretisch bearbeitet und mit den angewandeten Untersuchungen versucht wird, die Möglichkeiten der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung zu probieren. Die in dieser Arbeit zu bearbeitenden Probleme werden zuerst im Kontext von den türkischen DaF-Lernenden auf der universitären Stufe in der Türkei hier rechechieren. Deswegen hat die Arbeit die Besonderheit, Pionier im Bereich von DaF zu werden. Ergebnisse dieser Arbeit können den Fremdsprachenlehrenden Beitrag zu Anwendung der modernen, lerner- und lernenzentrierten Messung und Bewertung der Fremdsprachenleistung leisten, und zur Bekanntmachung der neuen fremdsprachlichen Leistungsmessung- und –bewertungsmethoden im DaF-Bereich leisten. Ferner ist es durch diese Arbeit möglich, den DaF-Forschern Antrieb für weitere Untersuchungen zu geben. Weiterhin bezweckt man durch diese Arbeit, den türkischen DaF Lernenden dabei zu helfen, Schwierigkeiten vor ihnen beim Fremdsprachenlernen zu überwinden und neue Lösungen dazu zu finden.

1.4.Grenzen der Untersuchung

Diese Untersuchung wird mit den Studierenden, die die Vorbereitungsklasse besuchen, an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Pädagogischen Fakultät von der Universität Hakkari durchgeführt. Andere Klassen und die Abteilungen für Deutschlehrerausbildung an anderen Universitäten in der Türkei werden wegen der Schwierigkeit, alle diese im Rahmen dieser Untersuchung zu erreichen, ausgelassen. Es wird geplant, dass die Untersuchung ein Semester dauert. Umfang der Untersuchung und des Untersuchungsgegenstandes beschränken sich auf das Thema “dynamische Leistungsmessung und -bewertung im DaF-Unterricht hinsichtlich Lernerfolg, Selbstregulierung und Problemlösungskompetenz im Kontext von Schreibkompetenz der türkischen DaF-Studierenden”.

II.TEIL

LEISTUNGSMESSUNG UND BEWERTUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Ausgehend von der Annahme, dass Leistungsmessung und –bewertung sich auf Lernen im Fremdsprachenunterricht bezieht, werden zuerst die Themen Lernen und Fremdsprachenlernen als Grundstein des Fremdsprachenunterrichts in diesem Teil der Arbeit bearbeitet. Dann werden die Themen die Beziehung der Sprachen zum Gehirn und zum Gedächtnis, zum mentalen Lexikon, zur Sprachverarbeitung erklärt, um Lernen bzw. Fremdsprachenlernen neurolinguistisch und pscyholinguistisch zu untermauern. Silahsızoğlu (2004) betont, dass Hauptgrund des Misserfolgs beim Fremdsprachenlernen in unserem Land aus der Unbewusstheit zum Lernen stammt (S.36). Deswegen, um Fremdsprachenlernen besser zu klären ist es nötig, zu erklären, was Lernen heiβt.

2.1.Lernen

Der Begriff Lernen kann man unter den Perspektiven verschiedener Disziplinen und Theorien definieren. Der Grund dafür ist auf einer Seite die verschiedenen Perspektiven in wissenschaftlichen Disziplinen und auf anderer Seite die Komplexität und Vielseitigkeit des Begriffs Lernen. Lernverständnis dieser Untersuchung basiert auf vygotskischen Theorien.

Die Möglichkeiten zur Bildung in Bezug auf die Entwicklung des Subjekts werden nicht mit einem individuellen Schicksal begründet, sondern mit der gesellschaftlichen und historischen Größe. Die Bildungspotentiale eines Menschen sind die Entwicklungs- und Aneignungsmöglichkeiten, die die Gesellschaft ihm eröffnet, was mehr als auf seine biologische Natur zurückzuführen ist. Hierbei ist das individuelle Bildungsniveau abhängig von der sozialen Tätigkeit, die sich das Individuum bei seiner Entwicklung aneignet (Siebert, 2006, S.30). Hier stellt sich heraus, dass es um einen Unterschied zwischen der kulturellen und der biologischen Verhaltensentwicklung geht, der durch den folgenden Ausdruck von Vygotskij (1992) geklärt werden kann:

> (…) dass die Entwicklung der höheren psychischen Funktionen ohne Veränderung der biologischen Konstitution des Menschen vor sich geht, während die evolutionäre Entwicklung auf der Veränderung der biologischen Konstitution basiert. Im Falle des Menschen stehen wir einem völlig veränderten Anpassungstyp gegenüber, bei dem die Entwicklung der künstlichen Organe- der Werkzeuge- in den Vordergrund tritt und nicht die Veränderung der Organe und des Körperbaus selbst (S.56).

Diesbezüglich ist es zu betonen, dass "menschliche Entwicklung phylo- und ontogenetisch stets im kultur-historischen Kontext betrachtet [wird], wobei Kultur selbst Ausdruck und Ergebnis der Tätigkeit der Menschen darstellt" (Giest, 2007, S.2). Generelles genetisches Gesetz der kulturellen Entwicklung theoretisiert das Soziale in Verbindung mit Psychologischem. Die Beziehung der sozialen Formation zum Verstand, zum Sinn, zur Psyche, zur Denkweise, zum Gedächtnis steht liegt im Zentrum dieser These (Daniels, 1996, S.6). Lompscher (2004) fundiert den Ausgangspunkt der kulturhistorischen Theorie mit der Gedanke,

> (…) dass der Mensch als gesellschaftliches Wesen nur existieren kann, wenn er seine Lebensbedingungen selbst schafft, d.h. sich mit der Welt praktisch und geistig aktiv auseinander setzt und die vorgefundenen Bedingungen durch seine eigene Tätigkeit seinen Bedürfnissen anpasst (so weit er dazu historisch jeweils in der Lage ist) (S.11-12).

Unter dem Begriff von der Tätigkeit werden die vielzähligen Aktivitäten im Kontext irgendeiner praktischen Aktivität nicht verstanden, sondern die Tätigkeit ist der Gesamtzusammenhang, in dem die reale Welt internalisiert wird und die objektive Welt in subjektive Formen transformiert wird. Ferner kann auch der Mensch sich selbst durch Tätigkeit begreifen und modifizieren (Gudjons, 2008, S.45).

In diesem Zusammenhang ist es unter der kulturhistorischen Perspektive zu behaupten, dass "Lernen die erfahrungsabhängige Änderung einer Verhaltensweise [ist] (Erfahrung wird hier verstanden als in irgendeiner Weise-bewusst oder unbewusst-intern repräsentierte Aktions-Reaktions-Kette in der Wechselwirkung von Individuum und Umwelt)" (Giest, 2007, S.3). Es zeigt sich, dass Lernen dieser Verhaltensmodifikation dient, um besser an die Umwelt anzupassen. Spezies mit einem hohen Lernmögen kann besser auf Umweltveränderungen (durch aktive Anpassung des Verhaltens an diese) reagieren (Giest, 2007, S.4). Nach Vygotsky ist menschliches Lernen abhängig von sozialen und kulturellen Zwängen, die die Individuen

beeinflussen, und diese soziokulturelle Wechselwirkung ist entscheidend für Lernen. Individueen benutzen physische, kulturelle und psychologische Werkzeuge zum Lernen und zur Regulierung ihrer Aktivitäten, und Sprache – unter Perspektive von Vygotsky- ist die Wichtigste von diesen Werkzeugen (Barnard & Campbell, 2005, S. 76). Weil Fremdsprachenlernen eine Art von diesem Interaktionsprozess ist und im Schwerpunkt dieser Untersuchung steht, geht man auf das Thema Fremdsprachenlernen ein und Lernen und Fremdsprachenlernen werden im gleichen Kontext behandelt. Beschreibung des Begriffs Fremdsprachenlernen unter verschiedenen Perspektiven wird in folgenden Teilen der Arbeit erwähnt.

2.2.Fremdsprachenlernen

Heutige globale Welt, in der immer mehr Menschen Kontakt mit anderen knüpfen, zwingt die Menschen zur Kommunikation Fremdsprachen zu lernen. Deswegen kann man sagen, dass Fremdsprachenlernen ein Bedarf und eine Notwendigkeit für moderne Menschen ist. Fremdsprachenerwerbprosess wird unter verschiedenen Theorien erklärt. Nach Doblhammer (1998) erklärt die Schule der russischen Psychologen Luria und Vygotsky den Spracherwerb zum Verhältnis von Sprache und Denken unter der Tätigkeitstheorie (S.97). Diese Theorie vertritt, dass die Kognition, die bei Piaget abstrakt scheint, eine verküzte und umgewandelte Struktur von konkreten Handlungen und Tätigkeiten beschreiben, die im Rahmen von Entwicklung des Kindes verinnerlicht wurde. Hierbei gibt es die konkreten Entsprechungen zwischen der verinnerlichten Tätigkeit und gewissen neuronalen Synapsenverbindungen im Gehirn. Die geschaffenen physiologischen Module im Gehirn können kurzfristig ernuet abgerufen werden und die über Tätigkeit erfahrenen Prozesse können verkürzt und abstrahiert wieder gebraucht werden. Komplexe geistige Leistungen, Denken und Sprechen funktionieren über Neuronalvernetzungen und sie resultieren aus den konkreten Tätigkeiten des Organismus. Deswegen kann Spracherwerb als Prozess der Internalisation und des Ausdrucks beschriebt werden (Doblhammer, 1998, S.97).

Im Kontext von Sprachlernen im Bezug auf Neuronalvernetzungen setzt Bleyhl (2000) Fremdsprachenunterricht und neuronale Struktur im Gehirn miteinander in Beziehung: Der Fremdsprachenunterricht muss Sprache in ihrer Funktionalität erfahrbar machen, um den Sprachlernenden eben die Gelegenheit zu eröffnen, die erforderlichen

(neuronalen) Strukturen zu selektieren, zu entwickeln und wieder auszudifferenzieren (S.42). Für Vygotsky werden die Entwicklung und Funktionierung der all höheren mentalen Prozesse (Kognition) mediiert, und die Sprache ist eine der wichtigsten mediierenden Werkzeuge des Verstandes. Beispielsweise formen und formen Sprechen und Schreiben Kognition um. Diese Formen und Umformen sind ein Aspekt von Lernen, und machen sichtbar die Bedeutungen, die die Lernenden haben und sie schaffen Bedeutungen, wenn die Lernenden mit sich selbst oder mit anderen sprechen. Das bedeutet, dass die Kapazität für Denken in der Verbindung mit der Kapazität für Zursprachebringen ist. Diese beide schliessen sich zu einer dialektischen Verbindung zusammen (Swain, 2006, S.95). In dieser Hinsicht kann man behaupten, dass man soziale Aktivität als Mittel zur Interaktion im Fremdsprachenunterricht braucht, um diese zu erreichen. Denn Fremdsprachenunterricht als ein soziales Ereignis bietet den Lernenden bestimmte Lerngelegenheit anhand seiner Interaktionsstruktur an (Eckerth, 2003, S.20). Im Zusammenhang damit ist Lengyel (2012) der Auffassung:

> Sprachaneignung, d.h. hier Erst- Zweitspracherwerb, wird als ein Prozess der Ko-Kontsruktion verstanden; Die Eigenaktivität der Kinder, Sprache als Werkzeug für sich zu entdecken, ist eingebettet in soziale Austauschprozesse mit Bezugspersonen in Familie und Bildungsinstitution, mit Geschwistern und Gleichaltrigen, die wiederum in einem groβeren soziokulturellen Zusammenhang stehen (Einrichtung, Umfeld) (S.8).

Dabei kann eine Verbindung zwischen Feuersteins Intelligenzverständnis und Fremdsprachenlernen bestimmt werden. Feuerstein beschreibt Intelligenz als Adaptierbarkeit oder kognitive Modifizierbarkeit. Nach Feuerstein soll man die Intelligenz als dynamische Kontsrukt betrachten. Demzufolge ist der menschliche kognitive Standort flexibel, nicht fixiert (Ben-Hur, 1994, S.1). Aus dieser dargestellten Tatsache ergibt sich, dass diese Modifizierbarkeit des Menschen im Vordergrund beim Fremdsprachenlernprozess steht und dass man es bezweckt, die kognitive Entwicklung der Lernenden sozial mit der Sprache zu modifizieren. Die Lernenden sollen beim Lernprozess der Fremdsprache ihre Kompetenz dazu entwickeln, die die neu gelernte Fremdsprache als semiotisches Werkzeug zur Leitung ihrer eigenen mentalen Verfahren zu benutzen.

Als kognitive Grundlagen des Spracherwerbs sieht Aguado (2002) Mikroprozesse wie Arbeitsgedächtnis und der Prozess des noticing, Makroprozesse wie die Inputverarbeitung und die Outputproduktion und kognitive Ressourcen wie das

Langzeitgedächtnis und die mentale Repräsentation der Lernersprache an (S.78). Zum besseren Verständnis des Fremdsprachenlernprozesses werden die Beziehung der Sprache zum Gehirn und Gedächtnis, die Themen mentales Lexikon und die Sprachverarbeitung insgesamt von den die oben genannten kognitiven Grundlagen des Spracherwerbs im folgenden Subteilen bearbeitet.

2.2.1.Gehirn und Sprache Beziehung beim Fremdsprachenlernen

Sprechen und Lernen als menschliche Besonderheit finden im Gehirn statt, das früher man Black-Box nannte, weil man im Allgemeinen nicht wusste, wie es funktionierte. Aber bisherige neurowissenschaftliche Forschungen haben wichtige Funktionen und Arbeitsweise des Gehirns zum Lernen und Sprechen herausgebracht. Aus der Perspektive der Neurowissenschaft wird nach Brüser-Sommer (2009) Lernen als Veränderung des Gehirns beim Gebrauch wie folgt beschrieben:

*eine Änderung der Repräsentation der Nervenzellen,

*eine Veränderung von Synapsen (den Verbindungen zwischen den Nervenzellen) (S.6-7).

Im menschlichen Gehirn sind ungefähr 10000 Millionen Neuronen vorhanden. Neuron besteht aus einem Kern, dem Zellkörper oder Soma und diversen Verästelungen. Diese Verästelungen haben Verknüpfung mit anderen Neuronen, über die der Informationensfluβ durch Impulse im Gehirn abläuft. Dabei nehmen die Dendriten sie auf und die Axone geben sie ab. Psychologisch geschaut erhöht Lernen die Zahl der Verknüpfungen (Wode, 1993, S.65). Brünner (2008) beschreibt die Begriffe zur Informationsverarbeitung der Neuronen wie folgt:

“Dendriten: Informationsaufnahme

Zellkörper (Soma): Informationsverarbeitung

Axon:Informationsweiterleitung

Synapse:Informationsübertragung” (S.27).

Am Ende des Axons befinden sich Verbindungsstellen bzw. die sogennaten Synapsen. Sie enthalten die durch elektrische Signale freigesetzten chemischen Botenstoffe (Neurotransmitter). Die Aufgabe der Synapse ist die Verbindungen zu anderen Neuronen herzustellen und die Neuronen leiten und verarbeiten die Signalen. Die über die Dendriten aufgenommenen Signale werden auf den Zellkörper übertragen. Wenn Ausmaβ der Eingangssignale einen bestimmten Punkt erreicht, erfüllt die Zelle

die Aufgabe, über das Axon ein Ausgangssignal zu senden. Dieses elektrische Signal bzw. (Aktionspotential) wird in ein chemisches Signal umgewandelt und über die Synapse auf ein anderes Neuron übertragen. Hier spricht man von “Feuern”. Die miteinander verbundenen Zellen feuern immer wieder gemeinsam und die Synapsen verstärken sich. Somit bildet sich so genanntes Neuronen-Netwerk. Dadurch kodiert das Gehirn gelernte Kenntnisse (Brünner, 2008, S.28). “Indem sie viele Eingangssignale in ein Ausgangssignal umwandeln, fungieren Neuronen als Schaltelemente der Informationsverarbeitung. Jedes Neuron der Groβhirnrinde kann Signale von 1000 bis 10000 anderen Neuronen empfangen”(Ertmer, 2006, S.10). Die Stärke und Anzahl der Verbindungen sind von grosser Bedeutung für die Abspeicherung der Kenntnisse eher als die Zahl der Neuronen (Brünner, 2008, S.28).

> Und genau dieses Prinzip spielt auch eine wichtige Rolle bei der Erklärung von Lernen. Da scheinbar die Qualität der synaptischen Verbindung dafür verantwortlich ist, wie stark ein eingehendes Signal ein Neuron erregt, sollten sich Lernprozesse in erster Linie in einer Veränderung der Synapsengewichte niederschlagen (Ertmer, 2006, S.10).

Im Hinblick auf Beziehung zwischen Gehirn und Sprache ist einer der wichtigen Forschungspunkte Hemisphären des Gehirns. Laut der Anatomie besteht das Gehirn aus zwei Hemisphären. Jede von diesen hat die spezielle Aufgaben, die die andere nicht erfüllt. Die für verschiedene Hemisphären spezifischen Funktionen heiβt Lateralisierung. Demgemäβ lokalisiert die Sprachzentren meistens auf einer Seite des Gehirns, auch dominante Hemisphäre genannt. Die Sprachzentren liegen bei rund %92 aller Menschen in der linken Hemisphäre und nur bei übrigen in der rechten Hemisphäre oder in beiden (Wode, 1993, S.66). Die Sprachzentren sind bei der Verarbeitung der Sprachen im Grosshirn, wo die rechte Hemisphäre anfangs eine leitende Funktion besitzt. Mit zunehmender Kompetenz in der Fremdsprache übergehen jedoch sie nach und nach die linke Hemisphäre (Apeltauer, 2006, S.71). Funk und Koenig (1991) skizzieren die Laterisierung der Hemisphären wie folgt:

Linke Hemisphäre	**Rechte Hemisphäre**
Verarbeitet Informationen	verarbeitet Informationen
nacheinander	gleichzeitig
ist logisch	registriert ganze Bilder
	und größere Einheiten

denkt linear	denkt in Bildern, nicht in Worten
analysiert und erklärt	erfaβt Emotionen
redet und rechnet	speichert Tonfolgen und Klang-bilder (Gedichte, Lieder)
ordnet,	erinnert sich an komplexe
speichert Regeln	Bilder, nicht an Details (S.86)

Funk und Koenig skizzieren oben die Funktionen beider Hemisphären. Daraus ist es nicht zu besagen, dass jede Hemisphäre bei der sprachlichen Rezeption und Produktion voneinander isoliert funktioniert. Sondern die Funktionen von beiden ergänzen sich bei diesen Prozessen.

2.2.2.Gedächtnis und Sprache Beziehung beim Fremdsprachenlernen

Um die Wechselwirkung zwischen Gedächtnis und Lernen bzw. Fremdsprachenlernen zu klären, wurden viele Modelle aufgebracht. Eines von diesen ist das Modell, das den Unterschied zwischen Kurzzeitsgedächtnis und Langzeitsgedächtnis bearbeitet. Neveling (2004) besagt, dass gemäss diesem Modell die durch verschiedene Wege perzipierten Reize beim Speicherprozess im KZG aufgenommen und dort noch weniger als einer Sekunde Speicherdauer entweder herausgefiltert oder ins KZG übertragen werden. Es geht hier um eine selektive Aufmerksamkeit als Voraussetzung. Im KZG fallen wiederum die nicht kodierten Informationen heraus, während die entkodierten ins LZG übertragen werden, wo eine grosse Zahl an Informationen unter Umständen lebenslang gespeichert behalten werden kann (S.29). Das LZG kann Wissen nur in geordneter Form speichern. In diesem Modell zeigt sich, dass hier eine Interaktion zwischen KZG und LZG stattfinden muss, weil sein bestehendes Wissen für die notwendigen Enkodierungen dieses zur Verfügung stellen muss. Beim Abrufprozess wird das KZG anhand der Hinweisreize von auβen und anhand vom LZG aktiviert. Dann sendet es Suchbefehle an das LZG. Speicherung und Abruf sind also eng miteinander geknüpft und eine gute Enkodierung dient zum guten Abruf (Vgl. Neveling, 2004, S.30). Daneben gibt es eine Verbindung zwischen Gedächtnisteil und Sorte des Wissens. Das Kurzzeitgedächtnis mit seinem semantischen Arbeitspeicher besitzt also prozedurales Wissen, das Weltwissen und Sprachwissen

zusammen bearbeitet und dafür sorgt, dass sie als deklaratives Wissen im Langzeitgedächtnis gespeichert werden (Ünver, 2003, S.50).

Die sprachlichen Besonderheiten des Inputs und ihre Anpassungen beeinflussen gesamten Sprachlernvorgang. Dabei sind mehrere Aspekte relevant; beispielsweise muss die Auffälligkeit der betreffenden Elemente dem jeweiligen Entwicklungsstand des Lernenden so angepasst sein, dass die Lernstrategien greifen können. Somit werden die entsprechenden Elemente des Inputs besonders schnell gelernt, wenn sie häufig angeboten werden (Wode, 1993, S. 280). Was hier wichtig für die Behaltung von Input im Langzeitsgedächtnis ist, ist es Anpassung von Input an jeweiliges Niveau des Lernenden. Bezüglich der Anpassung von Input betont Wode Auffälligkeit, Häufigkeit und Lernstrategien, die "von Lernenden eingesetzte kognitive Verfahren zur Unterstützung ihrer Verstehens-, Behaltens- und Abrufprozesse [sind]" (Neveling, 2004, S.13), zur Internalisierung von Input als Bestandteil von Langzeitsgedächtnis.

Jedoch sind Lernen und Entwicklung nicht als die nur im Kopf vollgezogenen Prozesse zu verstehen. Vielmehr handelt es sich um die Vorgänge, in denen man in bestimmter interaktionistischer Umgebung kulturelle Werkzeuge und Symbole einsetzen lernt (Konrad, 2014, S.64). In diesem Zusammenhang geht nach Jean Piaget, Vertreter kognitiver Richtung des Konstruktivismus, das Lernen in einem dynamischen intrapersonellen Konstruktionsprozess vonstatten. Hierbei fungiert Umwelt als Anregung, die aufgenommen und verarbeitet wird. Dass der Lernende aktiv nach den problematischen Erscheinungen in seiner Umgebung sucht, ermöglicht, dass die Impulse vom Lernenden selber ausgehen. Bei den Anpassungsvorgängen geht es um zwei Typen von diesen. Bei der Assimilation wird die Information dadurch verändert, dass sie sich in ein vorhandenes Schema einfügt. Dadurch wird vorhandene Information erweitert. Bei der Akkommadation werden die Schemata selbst verändert, um nicht zur Gesamtstruktur im Widerspruch zu stehen. Das bedeutet, dass die Schemata sich durch Differenzierung des Wissens entwickeln (Sezik&Serindağ, 2017, S.28).

Wenn man annimmt, dass Menschensein es ist, einen Knoten in ihrem Taschentuch zu binden, konstruiert sie den Memorierenprozess durch den Zwang eines externen Objektes, ihm an etwas zu erinnern. Sie transformiert die Erinnerten in externe Tätigkeit, was wesentliche Charakteristik der höheren Form von Verhalten begründen kann. In der elementaren Form wird etwas erinnert und es geht um eine vorübergehende Verbindung, die durch den gleichzeitigen Vorgang der zwei Anregungen geformt wird,

die den Organismus beeinflussen. In den höheren Formen erinnern sich Menschen an etwas, wobei Menschen persönlich eine vorübergehende Verbindung durch künstliche Kombination der Anregungen schaffen. Essenz des menschlichen Gedächtnis liegt in der Tatsache, dass Menschensein mit der Hilfe des Zeichens erinnert wird **(**Vygotsky, 1978, S.51). Giest (2007) beschreibt die Anpassungsvorgänge im Bezug auf Lernen unter der kulturhistorischen Perspektive:

> Lernen erhöht die Flexibilität der Anpassung eines Lebewesens an seine Umwelt entscheidend. Es basiert auf einem bestimmten Niveau der Hirnentwicklung (phylo- und ontogenetisch), die die komplexe Verarbeitung von Umweltinformationen (interne wie externe) gestattet sowie Voraussetzung für die Speicherung einer Vielzahl flexibler Handlungsprogramme darstellt (S.3).

In diesem Zusammenhang kann Perspektive von Vygotsky Hilfsmittel zur Anpassung und Internalisierung von Input bieten. Vygotsky besagt, dass psychische Werkzeuge sich auf Gedächtnis und mechanische Werkzeuge auf Körper beziehen. Werkzeuge von Gedächtnis verbreiten die Kapazität der menschlichen Gehirns, um sich an ihre Umwelt anzupassen. Werkzeuge von Verständnis leisten Beiträge zur Regierung des meschlichen Verhaltens. Ohne sie können die Menschen auf begrenzte Weise auf ihre Umwelt reagieren. Werkzeugen von Verständnis gewährleistet, dass die Menschen komplexe Probleme lösen und planen können, zum gemeinsamen Ziel mit anderen zu arbeiten. Während er wie seine Zeitgenossen mentale Funktionen in niedere psychische Funktionen und höhere psychische Funktionen gliedert, behauptet Vygotsky anders als sie, dass diese Funktionen nicht unabhängig voneinander sind und er hat eine Theorie zur Wechselwirkung zwischen ihnen aufgebracht (Vgl.Bodrova&Leong, 2013, S.27-28). Die niederen psychischen Funktionen haben Menschen und die entwickelten Tieren gebürtig. Diese entwickeln sich mit dem Reifwerden. Diese sind die kognitiven Funktionen wie Empfehlung, reaktive Aufmerksamkeit, Kurzzeitgedächtnis und sinnmotorisches Gedächtnis. Andererseits sind die höheren psychischen Funktionen spezifisch für Menschen und kognitive Prozesse, die durch Lehren und Lernen erworben werden. Der Unterschied zwischen niederen und höheren psychischen Funktionen ist es, dass Werkzeuge von Gedächtnis bei den höheren psychischen Funktionen gebraucht werden. Höheres psychisches Gedächtnis ist bewusstes, vermitteltes und internalisiertes Verhalten, von Individuum kontrollierbar, zielorientiert und ihr Gebrauch basiert auf Gedanke und Bevorzugung. Verhalten kann man auf

bestimmte Besonderheiten der Umwelt lenken. Die Kinder mit der niederen Aufmersamkeit reagieren nur auf lauteste und farbigste, während die Kinder mit der höheren Aufmerksamkeit sich ihre Verhalten auf die auf diese Fragen bezogene Besonderheit der Umwelt lenken. Vygotsky sieht die Mediation als hauptsächliche Besonderheit mentales Verfahrens, die Zeichen und Symbol bedeutet, die zur Vertretung von Objekten oder Verhalten in der Umwelt benutzt werden (Vgl. Bodrova&Leong, 2013, S.31-33). Die durch den Gebrauch von Zeichen geschaffenen Konstruktionen sind nicht unveränderbar, sondern entwickeln sich dynamischerweise je nach den Situationen.

Anhand von Werkzeugen finden (Re)strukturierung oder (Ko)organisation der mentalen Inhalte statt, was auf Gedächtnisplastizität bezogen ist. “Unter neuronaler Plastizität versteht man die Fähigkeit des zentralen Nervensystems sich durch interne Veränderungsprozesse und auf Grund externer Bedingugen strukturell und funktionell auf veränderte Anforderungen einzustellen” (Schirp, 2007). Daraus ergibt es sich, dass interne und externe Impulse die Voraussetzung für die Plastizität sind. Für Sezik (2015) kann sich durch Umfang der Impulse, die in das Gehirn hereinkommen, das System ausbauen und leistungsfähiger werden. Daneben benötigt man eine reiche vielfältige und anregende Lernumgebung (S.50). Gegen allgemeine Bezeichnung von Schirp besagt Singer (2000), dass der Begriff der Plastizität im Kontext der kognitiven Trainingsliteratur häufig zweideutig verwandt wird: “Dieser wird sowohl dann benutzt, wenn auf den Leistungszuwachs im Laufe eines Trainings verwiesen wird (die Differenz zwischen Prä- und Posttestleistungen), als auch dann, wenn die maximal Leistungsfähigkeit (geschätzt durch die beobachtete asyptotische Maximalleistung nach einem Training) gemeint ist” (S.33-34). In beiden Beschreibungen dient Plastizität als Leistungszuwachs und als Maximalleistung zu einer mentalen Anpassungsfähigkeit an veränderte Anforderungen durch Impulse in der anregenden Umgebung. Zur besseren Verdeutlichung des mentalen Prozesses im Gedächtnis wird das Thema mentales Lexikon im folgenden Kapitel bearbeitet.

2.2.3.Mentales Lexikon

Mentales Lexion als Schnittstelle zwischen psycholinguistischer und kognitiver Wissenschaft ist eines der wichtigsten Instrumente zur Verdeutlichung des mentalen Prozesses vom Fremdspracherwerb, bzw.- lernen und –lehren.

Aufgrund dessen, dass man lebenslang seinem Wortschatz neue Wörter hinzufügen, verändern und erweitern kann, lässt sich Speicherkapazität des mentalen Lexikons als unbegrenzt ansehen. Daraus kann man den Schluss folgern, dass das mentale Lexikon instabil ist, weil es die Fähigkeit aufgrund dieser Veränderbarkeit und Erweiterung hat, flexibel zu sein. Das heiβt, dass das mentale Lexikon als Sammelbecken für sprachliches Wissen ist, das über höhere Speicherkapazitäten hinaus gut strukturiertes und hervorragend organisierte System ist (Ünver, 2003, S.41-42). Relevanz der mentalen Lexikon im Fremdsprachenlernen formuliert Žavski-Bah (2012) mit den folgenden Ausdrücken, in denen die Funktion der mentalen Lexikon bei der Bearbeitung von sprachlichen Informationen betont wird:

> Ein erweitertes und verfeinertes mentales Lexikon ist die Grundlage, die mit dem erworbenen metasprachlichen Wissen auf diesem Niveau der kognitiven Entwicklung beim Prozess des Fremdsprachenlernens einen effektiven Ansatz zur Bearbeitung von sprachlichen Informationen ermöglicht, und das auch in der Fremdsprache (S.799).

Ünver (2003) betont einen weiteren Punkt bezüglich des Fremdsprachenlernens, wo sie mentales Lexikon mit den deklarativen und prozeduralen Systemen in Verbindung setzt. Sie betont zu den Relationen vom mentalen Lexikon und Fremdsprachenerwerb, dass das mentale Lexikon der Ort des Zusammenspiels zwischen einem Kenntnissytem (deklaratives Wissen) und einem Anwendungssystem (prozedurales Wissen) ist und erzählt von der Notwendigkeit, im modernen Fremdsprachenunterricht dem Schüler sowohl sprachliches Wissen zu vermitteln als auch sein Sprachkönnen zu erweitern, während es sich um Gleichsetzung vom mentalen Lexikon mit dem Kenntnissystem im konventionellen Fremdsprachenunterricht geht (S.55-56). Hier betont sie, dass mentales Lexikon nicht nur für deklaratives Wissen sondern auch für prozedurales Wissen von grosser Bedeutung ist. Aus diesem Grund soll man beide Wissensarten der Lernenden im Fremdsprachenunterricht erweitern. Mit dem Ziel, Verwirklichung des Lernens detalliert zu erklären, wird im folgenden auf das Thema Sprachverarbeitung eingeführt.

2.2.4.Sprachverarbeitung

Fremdsprachliche Erklärungsansätze sind darauf angewiesen, psycholinguistisch fundiert zu werden, um den Verarbeitungsprozess der sprachlichen

Realisierung als einen der Bausteine für Fremdsprachenlernen und –erwerb zu verdeutlichen. Von dieser Basis ausgehend ist nach Wode (1993) zu verstehen, dass Fremdsprachenlernen nicht bloβes Imitieren und ganzheitliches Reproduzieren vorgegebener Äuβerungen ist, sondern aus dem Input auszuwählen und das Ausgewählte eigenständig zu verknüpfen. Der Lernende verarbeitet aufgenommene sprachliche Zeichen vor der Verwendung. Es geht hier um Ver- und Aufarbeitung des Input und am Ende dieses Vorgangs wird eine Speicherung sprachlicher Informationen als mentale Repräsentationen im Gedächtnis aufbehalten. Der Lernende benutzt diese beim Produzieren und Verstehen in der Zielsprache. Die gespeicherte Information dient dazu, dass der Lernvorgang fortgeführt wird. Die sprachlichen Leistungen der Lernenden sind das Produkt dieser Verarbeitungsvorgänge. Das zeigt auch den erreichten Entwicklungsstand und die Funktionsweise der Verarbeitungsprozesse auf (S.22).

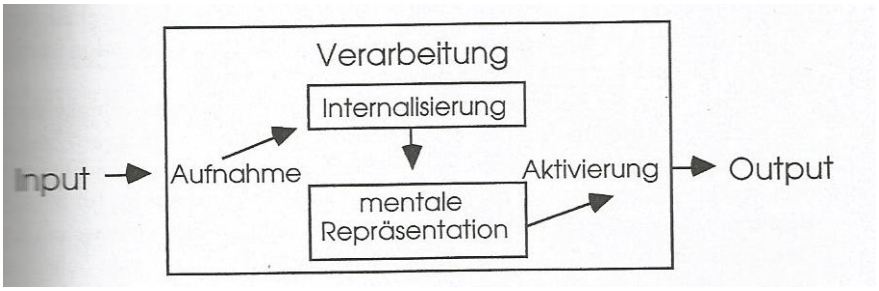


Abb.1. Verarbeitung der Informationen (Wode, 1993, S.45)

Wird der obige Prozess ausführlicher dargestellt, soll man Aufnahme von Input, seine Internalisierung und Aktivierung der mentalen Repräsentation in den Verarbeitungsprozess einbeziehen. Der Lernende nimmt nicht den gesamten Input auf. Er selektiert zuerst den Input, der ihm zufällig ist. Diese Aufnahme wird weiter verarbeitet, bis die Informationen im Gedächtnis festgehalten werden können. Diese nennt man Internalisierung. Die gespeicherte Information benutzt der Lernende für folgende Zwecke: (a) zum Verstehen dessen, was er registriert, die Dekodierung des Inputs; (b) zur Produktion von Äuβerungen in der Zielsprache, die Enkodierung; und (c) als Grundlage für den Lernfortgang. Im engeren Sinne bildet (a) und (b) den Output (Wode, 1993, S.45).

Beim Lernen als ein dynamischer Prozess der Informationsverarbeitung, in dem Netzwerke konstruiert werden, sind externe Einheiten die Quelle der Information wie Menschen, Organisationen, Bibliotheken, Bücher usw. (Bornemann, 2015, S.47).

Nach Boeckmann (2008) erfolgt die Bewertung von Informationen auf affektiv-emotionaler Ebene und auf einer Ebene, auf der Bekanntheit und Unbekanntheit der Informationen für Wissensnetze entscheidend sind. Er beschreibt diese Wissensnetze als Bündel von Eigenschaften, die beispielsweise mit einer Wortbedeutung in verschiedenen Regionen des Gehirns durch immer aktivierte Nervenbahnen in Verbindung stehen (S.10). Das heiβt, dass die Kenntnisse in Form von Netzwerken im Gehirn gespeichert sind und diese Netzwerke nur im in der jeweiligen Situation benötigten Teil, nicht total aktiviert wird. In dieser Situation lässt jeder einzelne Eigenschaft das konzeptuelle Netzwerk aktivieren. Je nach Reichtum und Vielfältigkeit eines Netzwerks variiert der Einfluss der unterschiedlichen Reize, dass das Konzept aktiviert werden kann (Westhoff, 2008, S.15). Einer der wichtigen Punkte in Bezug auf diesen Reichtum und diese Vielfältigkeit ist Vorwissen der Lernenden. Diese Tatsache offenbart sich darin,"(…) dass die ins Gehirn eingehenden Informationen nicht beliebig und ziellos im Gehirn angehäuft werden, sondern sie suchen unter bereits vorhandenen Informationen Ankerplätze, um sich mit denen verbinden zu können" (Serindağ, 2017, S.135**).** Der Umfang des Vorwissens wirkt sich auf den Lernprozess aus."Je mehr wir in einem Bereich wissen, um so leichter fällt es, Neues zu lernen, da das Neue sich einfacher mit dem bestehenden Wissen vernetzen lässt" (Kunter&Trautwein, 2013, S.28). Nach Bornemann (2015) bauen die Lernenden Verbindungen durch externe Einheiten als Teil externer Netzwerke auf und formen ihr Wissen. Das Lernen ist ein Prozess der Konstruktion der internen Netzwerken, die aus Teilnetzwerke bestehen. In diesem Verfahren verwirklicht die Informationsverarbeitung durch neuronale Netzen im Zentralnervensystem. Anhand der kontinuierlichen Korrekturen reorganisiert das vom Lernenden konstruierte interne Netzwerk sich dauernd: neue Wissenselemente werden von Extern erworben und mit dem internen Netz verbunden und die Dynamik der Wechselwirkungen führt zur Optimierung der inneren Netzwerks. Demgemäβ kann man sagen, dass der Lernprozess als ein Prozess der Selbstprogrammierung anzusehen ist (S.47).

Ein groβer Vorteil des Netzwerkmodells liegt für Neveling (2004) in der Tatsache, dass die Knoten nicht nur Konzepte repräsentieren, welche durch Merkmalsrelationen zu anderen Konzepten charakterisiert sind, sondern auch Merkmal selbst (red-fire engine). Es scheint ein hoch kompliziertes Netz von Knoten verschiedener Grössen, Eigenarten (semantisch und formal), Wortklassen sowie verschiedene Verknüpfungsstärken und –typen vorzuliegen (S.37). All diese

netzwerklichen Annahmen bei der Sprachverarbeitung können durch Konnektivismus lerntheoretisch begründet werden:

> Der Konnektionismus modelliert menschliches Wissen als Netwerk, das in seiner Struktur an die Architektur und Funktionsweise des Gehirns mit seinem neuronalen Aufbau angelehnt ist. Sprache wird in einem solchen System nicht durch unbewussten Erwerb abstrakter Regeln erworben, sondern-wie jegliche andere Form von wissen auch- durch die wiederholte Aktivierung und darauf folgende Verfestigung bestimmter neuronaler Muster. Nicht abstraktes und angeborenes Wissen ist damit die Grundlage für Sprachwissen, sondern wahrgenommene Regelhaftigkeiten im Input: Man lernt Sprache, weil ihr (rezeptiver wie produktiver) Gebrauch neuronale Spuren und damit prototypenbasiertes, probabilistisches und frequenzbasiertes Musterwissen in Form von Form-Bedeutung-Phasen hinterlässt (die Formseite kann sich in Morphemen, Einzelwörtern, Phrasen-, und Satzmustern, aber auch grösseren Sprachhandlungsmustern wie Textsorten manifestieren, die mit Bezug auf mögliche Gebrauchszusammenhänge gespeichert sind) (Heina, 2014, S.36)

Nach dieser Ansicht sind verschiedene Komponenten der Sprache wie z.B. Grammatik und Wortschatz nicht die unabhägig voneinander erworbene Module, sondern sie verschmelzen sich in einem konkreten Prozess der Netzwerkkonstruktion, indem sie sich gegenseitig beeinflussen (Bornemann, 2015, S.47). In Anbetracht dieser Tatsachen vom Konnektivismus wird es klar, dass netzwerkliche Bildungen durch die wiederholte Aktivierung, darauf folgende Verfestigung bestimmter neuronaler Muster und wahrgenommener Regelhaftigkeit im Input bedingt sind.

"Da sich die Beziehungen zwischen Person und Realität (unter Einfluβ anderer Personen) zum groβen Teil sprachlich realisieren lassen, ist die prinzipielle Unterschiedbarkeit von Produktion und Rezeption auch für den Sprachenunterricht von groβer Bedeutung" (Wendt, 1993, S.75). Hinsichtlich dieser Voraussetzungen werden daher von zwei Phasen der Sprachverarbeitung *Sprachrezeption und -produktion* in folgenden Teilen dargestellt, indem sie in Beziehung mit den spracherwerblichen Erklärungshypothesen gesetzt werden.

2.2.4.1.Sprachrezeption

Sprachrezeption ist als Anfangspunkt und Teil des sprachlichen Verarbeitungsprozesses in der Erst- und Zweitsprache zu betrachten. Der wird beim Fremdsprachenlernen Bedeutung beigemessen und die auf die Sprachrezeption bezogenen Untersuchungen versuchen Erklärungansätze für die Aneignungsweise einer Fremdsprache aufzubringen. “Rezeption bedeutet im Rahmen eines Lernprozess die (vorläufiges) nicht hinterfragte Aufnahme von Informationen” (Köck&Ott, 2002, S.600). Das bedeutet, dass hauptsächliche Faktor der Rezeption Input bzw. Aufnahme von Information ist. Wegen der Verbindung der Untersuchung ist es ein Muss, dynamischer Bewertung mit dem Fremdsprachenlernen zu korrelieren. Zu diesem Zweck wird auf spracherwerbliche Erklärungshypothese zur dynamischen Bewertung im Bezug auf Sprachrezeption bzw. Input eingegangen. Es kann man behaupten, dass jedes Erst- oder Fremdsprachenlernen auf zielsprachliches Input angewiesen ist. Nach Edmondson und House (1993) ist Input als Sprachkontakt, also fremdsprachlicher Sprachgebrauch, Zuganghaben zu dem Lerner zu verstehen (S.248). Eines der wichtigen Faktoren auf dem Weg zum Lernen ist Denken. “Denken ist Voraussetzung des Lernens, aber nicht jedes Denken ist auch Lernen. Ein zentrales Bestimmungsmerkmal für kognitives Lernen ist die Veränderung des Denkens” (Gropengiesser, 2003, S.35). Gleiches gilt für die Beziehung Input und Lernen, weil alle Input keine Garantie zur Realisierung des Lernens ist. Hinsichtlich von Input soll hier betont werden, dass man auf die Wandlung von Input zu Intake zum Lernen zielt. Es soll hier zwischen Input und Intake bzw. zwischen dem, was ankommt und dem, was reingeht, unterschieden werden. In einer Unterrichtsstunde dürfte der Input bei allen Beteiligten vergleichbar sein, der Intake jedoch ist individuell geprägt (Edmondson&House, 1993, S.249). Zur Umwandlung des Input in Intake vertreten Schoormann und Schlak (2012) folgende Auffassung:

> Im Unterschied zum Verstehen, wird beim noticing lediglich die Existenz des Phänomens freiwillig oder unfreiwillig registriert; das Verstehen beinhaltet darüber hinaus auch das Erkennen des damit zusammenhängenden allgemeinen Prinzips, der Regel oder des Musters. Um ein Element des Inputs in Intake umwandeln, d.h. im Arbeitsgedächtnis registrieren und weiteren Verarbeitungsprozessen zur Verfügung stellen zu können, ist nicht unbedingt

> das Verstehen, wohl aber das noticing erforderlich, und dies sowohl beim expliziten als auch beim impliziten Lernen (S.174).

Schormann und Schlak plädieren, dass für Umwandlung von Input in Intake nicht das Verstehen sondern Noticing erforderlich ist, was mit Noticing-Gap-Hypothese argumentiert werden kann:

> Dazu ist die gezielte Produktion von output notwendig. Es ergeben sich Lerngelegenheiten, wenn Lernern in solchen Situationen die entsprechenden Mittel zur Verfügung gestellt und sie in die Lage versetzt werden, sie zu verwenden. Eine zentrale Aufgabe von Fremdsprachenunterricht ist es damit, solche Merkmale des Inputs ins Blickfeld zu holen, die wenigprominent sind, sie zu erläutern. Hierbei spielt neben der Bereitstellung von salientem Input auch explizite Fehlerkorrektur, Bedeutungsaushandlung sowie das (zielsprachenkonforne) Wiederholen der entsprechenden Äußerung durch die Lehrperson eine wichtige Rolle (Heina, 2014, S.42).

Hier wird die Nötigkeit unterstrichen, sprachliches Output der Lernenden modifiziert zu werden, damit fremdsprachliche Aneignung sich realisiert. Butzkamm (1993) betont, dass der natürliche Zweitspracherwerb Sprachvermittlung ist und eine reine Input-Hypothese die grammatische Wirkungslosigkeit eines bloss situativen Verstehens dessen, was gemeint ist, verkennt und daher sie nicht abschneidet. Er vertritt die Meinung, dass die sprachliche Struktur neben der Situation in Betracht zieht. Aus diesem Grund erfolgt Spracherwerb am besten im Dialog, in dem der Lernende versucht, aktiv die Lösungen zu finden und begreift durch vielerlei Rückmeldungen, wie und wo er seine Worte benutzt (S.32). Hier ist es von grosser Bedeutung, dass die Hilfestellungen der Lehrenden durch Rückmeldungen den Sprachlernprozess nicht beeinträchtigen und dosiert sein sollen. Das begründet Butzkamm (1993) so:

> Der Unterricht muss die ihm gemässen, “künstlichen” Mittel finden, um die komplexe Aufgabe der Sprachlernung richtig zu dosieren und Zwischenstadien zu überspringen, ohne die natürliche Entfaltungslogik – sollte eine solche zweifelsfrei etabliert werden-zu verletzen (S.129).

In diesem Punkt soll man von der von Krashen aufgebrachten Input-Hypothese erzählen, die minimale Strukturen über aktuellen Kompetenzgrad neben verständlichen Input und Kommunikation in Lernprozess berüchsichtigt. Krashens Input-Hypothese beinhaltet vier Schritte:

1.Der Mensch erwirbt Sprache nur durch das Verstehen von Mitteilungen oder die Aufnahme von “verständlichem Input”.

2.Wir lernen durch das Verstehen von Sprache, die Strukturen enthält, die minimal über unserem gegenwärtigen Kompetenzgrad (i+1) liegen. Dies geschieht mit Hilfe des Kontextes oder mit Hilfe von auβersprachlichen Informationen.

3.Wenn die Kommunikation erfolgreich verläuft, wenn der Input verstanden wird und wenn er in ausreichender Menge vorhanden ist, wird i+1 automatisch bereitgestellt.

4.Die Fähigkeit zur Sprachproduktion entwickelt sich von selbst. Sie wird nicht direkt gelehrt (Krashen, 1982, S.20-21, zitiert nach Edmondson&House, 1993, S.250).

Durch diese Äuβerung betont Krashen, dass Spracherwerb auf minimale Strukturen über aktuellen Kompetenzgrad über Input und Kommunikation hinaus angewiesen ist. Trotz der Kritik bildet es weitere spracherwerliche Hypothesen Grundlage, die zu ihrer Fundierung diskursanalytische Perspektive in Betracht ziehen. Blex (2001) vertritt die Ansicht, dass keine Theorie bezüglich des Fremdspracherwerbs die Notwendigkeit der zielsprachlichen Input negiert, bezüglich deren Rolle im Spracherwerbprozess es um verschiedene Erklärungsansichten geht. Auβer dem Behaviorismus und Chomskys Universalgrammatik gibt es andere Forschungsrichtung, nach der Input im Rahmen mündlicher Interaktion eine wichtige Rolle beim Fremdsprachlernen spielt. Diese Interaktionen erleichtern den Fremdsprachlernenden die zielsprachliche Regelhaftigkeit zu erkennen. Die Zielsetzung jeweiliger Forschungsarbeiten ist Erklärungsansätze für die Wirkungsweise von Input auf den Fremdsprachenerwerb zu finden. Dafür stehen Diskurse zwischen Muttersprachlern und Fremdsprachlernenden als ein fruchtbares Forschungsfeld (S.20).

Hinsichtlich des Fremdsprachenlernens ist die Verarbeitung des sprachlichen Input sehr wichtig und Aguado (2002) unterstreicht diesen Prozess: “Somit wirkt sich verständlicher bzw. verständener Input zwar möglicherweise positiv auf den Erwerb aus, ist allerdings keine zwingende Voraussetzung für den Erwerb. Für den Erwerbprozess wichtiger als das Verstehen von Input erscheint die Verarbeitung von Input” (S.90). In diesem Zusammenhang ist es ausschlaggebend kognitive Verarbeitung von Input im Gehirn zum Lernen beim Fremdsprachenlernprozess. Im Fremdsprachenlernen können alle Input von den Lernenden nicht verstanden oder

richtig verstanden und verarbeitet werden. Dabei spricht Aguado (2002) von entscheidenden Rollen der verschiedenen inputinternen und inputexternen Faktoren und sie hebt hervor: “Alles, was dem Lernenden als Input übertragen wird, kann er nicht wahrnehmen und verarbeiten. Ferner kann Output des Interaktionspartner nicht mit dem Input des Lernenden wegen der Interferenzen übereinstimmen, die beim Übertragungsprozess des Output auftreten können” (Aguado, 2002, S.91). Solche Diskurse zwischen Muttersprachlern und Fremdsprachlernenden sind im Schwerpunkt von Bedeutungsaushandlung-Hypothese (negotiation of meaning). “Grundaussage der Hypothese ist folgende: wenn verständliches Input den Lernprozess fördert, dann sind unterrichtliche Interaktionssequenzen, durch die das Input verständlicher gemacht wird, lernfördernd und deshalb didaktisch zu empfehlen” (Edmondson&House, 1993, S.252). In solchen interaktionistischen Diskursen handelt es sich um eine Transformierung vom modifizierten Input zum verständlichen Input, was Blex (2001) im folgenden Zitat äussert:

> Im Rahmen von Bedeutungsaushandlungen können Fremdsprachlerner via von Klärungsnachfragen, Bestätigungsnachfragen und ähnliche sprachlichen Mitteln von ihrem Interaktionspartner modifizierten Input erhalten. Dieser modifizierte Input dient einerseits dazu, den Input verständlich zu machen und lenkt noch dazu die Aufmerksamkeit des Lerners auf neue oder bereits partiell erworbene Strukturen der Zielsprache. Beide Faktoren sind günstige Voraussetzungen für den Erwerb dieser Strukturen (S.30).

Bei diesem Transformierungsprozess und der Aufmerksamkeitslenkung fungieren die Rückmeldungen der Interaktionspartner wie Lehrenden oder Peers im Unterricht als Aushandlungenstrategien. Neben dieser Hypothese sind andere Hypothesen zum Spracherwerb vorhanden, die sich auf sprachliches Interagieren zwischen Menschen unter verschiedenen Perspektiven konzentrieren, wie Output-Hypothese, deren Ausgangspunkt folgende Tatsache ist: “Rein sprachangebots(input)-basierte Sprachlerntheorien sind umstritten. Ohne die Rolle umfassenden Sprachangebots in Frage zu stellen, scheint es doch gute Argumente dafür zu geben, auch der Sprachproduktion eine tragende Rolle beim Sprachlernprozesse einzuräumen” (Boeckmann, 2015, S.92).

2.2.4.2.Sprachproduktion

Output-Hypothese argumentiert Merril Swain unter der vygotskysischen Perspektive. Nach dieser Perspektive ermöglichen physische Werkzeuge wie Hammer und Säge, mehrere qualitativ verschiedene physische Aktivitäten auszuführen, als man ohne diese Werkzeuge ausführen könnte. Ähnlich ermöglichen semiotische Werkzeuge mehrere qualitativ verschiedene mentale Aktivitäten auszuführen, als man ohne sie ausführen könnte. Physische und semiotische Werkzeuge mediieren die Interaktionen der Menschen mit der physischen und sozialen Umgebung. Sprache als ein kräftiges semiotisches Werkzeug mediiert die physischen und mentalen Aktivitäten der Menschen. Als ein kognitives Werkzeug reguliert es die anderen und die Person selbst. Es ist als kognitive Aktivität und sein Produkt anzusehen (Swain, 2004, S.103-104). Davon ausgehend ist es zu sagen, dass Sprache als physische und semiotische Werkzeuge im zwischenmenschlichen Interagieren zur Sprachaneignung zur Verfügung steht. Aber zur verbessernden Rolle von Output in L2-Erwerb ist es auch nötig, zu zwingen, dass die Lernenden Sprechen produzieren. Das heiβt, dass die Lehrenden zur Sprachproduktion ermutigen, indem sie die Lernenden motivieren, um spezielle Lernaufgaben durchzuführen, die die Interaktion benötigen, indem sie ihnen stetige Rückmeldungen geben (Donesch-Joze, 2011, S.12).

Gemäss Output-Hypothese von Swain zwingt Sprachproduktion dazu, von der semantischen auf die syntaktische Ebene die Sprachkenntnisse zu verarbeiten, daneben dass sie den Lernenden dabei hilft, flüssig zu sprechen. Es geht darum, dass die Lernenden bei der Suche nach syntaktisch korrekten Strukturen für ihre Äuβerungen mit formalen Fragen beschäftigen. Die Richtigkeit ihrer Äusserungen kann anhand der Reaktion der Interaktionspartner überprüft werden. Dabei entstehen die Unterschiede zwischen den sprachlichen Kenntnissen der Lerneden und den zielsprachlichen Modellen. Somit können die Lernenden ihre Defizite bemerken, reflektieren und beseitigen (Schoormann&Schlak, 2011, S.48).

Eine andere Hypothese zu Output ist die Hypothese des unterstützten Outputs, was die interaktiven Phänomene in die Produktionsverfahren von Output einbezieht. Edmondson und House (1993) beschreibt diese Hypothese:“(…)es hat mit den interaktiven Phänomen im Unterricht zu tun, durch das Lerner mit Unterstützung des Lehrers (und anderer Lerner) zu einer Äuβerung gelangen, die sie allein möglicherweise

nicht zustande gebracht hätten (…)". Dann geben sie ein Beispiel zur Verdeutlichung dieser Unterstützungsverfahren in der Fremdsprachenausbildung :

Lehrer: Why does he not want to go?

Schüler 1:He not want to go …

Schüler 2: (flüstert)Doesn't!

Schüler1: He doesn't want to go …

Lehrer :cos …

Schüler 1:cos he tired …

Lehrer: he's tired?

Schüler 1: Yes, cos he is tired

Lehrer: Yes, I think that's why, okay … (Edmondson&House, 1993, S.257).

Solche Ausdrücke werden in zwei eingeteilt: vertikale und horizontale Strukturen. Edmondson und House (1993) beschreiben sie*:*

> Solche Ausdrücke, die sich aus mehreren Redewechseln ergeben, nennt man "vertikale" Strukturen; wenn der Lerner sofort "He doesn't want to go cos he's tired" gesagt hätte, dann wäre dies eine "horizontale" Struktur gewesen" und sie sprechen von Häufigkeit der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden in dervertikalen Strukturen: "Innerhalb solcher vertikaler Strukturen kommt es häufig vor, dass Lerner in ihrem Redebeitrag Spracheinheiten von einer Lehreräußerung übernehmen (S.258).

Hier steht Interaktion zwischen dem Lernenden und Lehrenden als unterstützendes Mittel zum Fremdsprachenlernen. Anders gesagt, ist Interaktion ein Mittel zur richtigen Output-Produktion. Zur Benutzung der Interaktion im Fremdsprachenunterricht ist eine andere Hypothese Interaktions-Hypothese. "Interaktions als kognitive Aktivität geschieht auf das symbolischen Ebene unter Menschen mit Hilfe der Sprache, die sich evolutionär als das ökonomischste Mittel zur Koorperation im jeweiligen Sozialverband herausgebildet hat" (Bleyhl, 2000, S.34). Diese Interaktion mit sozialer Umwelt dient diesbezüglich zu kognitiver Entwicklung der Lernenden. Diese Hypothese liegt im Ansicht, dass der Erwerb der sprachlichen Kompetenz in der Zielsprache durch face-to-face Interaktion und Kommunikation gefordert und weiterentwickelt wird. Zu dieser Hypothese geht es um zwei Perspekitven, in der sie existiert: starke und schwache Ausprägung. Unter der Aspekte der starken Hypothese führt Interaktion selbst zum Erwerb und zur Weiterentwicklung der sprachlichen Kenntnisse. In der schwachen Ausprägung der Hypothese sieht man

die sprachlichen Interaktion als eine der Möglichkeiten, sprachliche Kompetenz weiter zu entwickeln, und dafür ist es eine wirkungserhöhende Voraussetzung, dass die Lerner aus den Interaktionssituationen einen Nutzen ziehen können (Borneman, 2015, S.76).

In der soziokulturellen Theorie verfügen input, output und Interaktion über einen anderen Kontext, den Blex (2001) mit dieser Äusserung darlegt: “Aus soziokultureller Perspektive betrachtet ist es sicherlich unzulässig, zwischen Input und Output zu unterscheiden. Interaktionen zwischen Gesprächspartnern müssten als eine Gesamtheit betrachtet werden, als ein potenziell „fruchtbares“ Umfeld für Fremdsprachenerwerb” (S.30). Demgemäβ lenkt Blex die Aufmerksamkeit auf die Wechselwirkung von Input, output, Interaktion und Fremdsprachenerwerb, wonach input, output und Verarbeitung Amalgam beim Spracherwerbprozess bilden, bei dem die Komponente des sprachlichen Interagierens zwischen Interagierenden zusammen fungieren.

2.3.Leistungsbewertung im Fremdsprachenunterricht

Leistungsmessung und -bewertung ist eines der wichtigsten, aber viel übersehensten Themen im Fremdsprachenunterricht. Es ist zu sagen, dass es unlogisch ist, die Leistung der Lernenden im klassischen Sinne zu messen und zu bewerten, da die Bedeutungen von den Begriffen Lernen und Leistung mit den neuen Paradigmen schon verändert sind. Um auf die Relevanz der Leistungsmessung und -bewertung im Fremdsprachenunterricht näher einzugehen, soll man die Begriffe Leistung und Leistungsmessung und –bewertung behandeln sowie Unterschiede zwischen synonym verwandeten Begriffen dazu präzisieren.

2.3.1.Begriffsbestimmung von Leistungsmessung und –bewertung

Die Begriffe wie Leistungsfeststellung, -bewertung, -beurteilung, und -messung sowie –prognose gebraucht man sowohl im schulischen Alltag als auch in der Literatur synonym. Deswegen ist es für diese Forschung nötig, diese Begriffe definatorisch voneinander zu unterscheiden. Laut Saldern (2011) geht es bei der Bewertung um das Einordnen in einen Bewertungsmaβstab ist, während es bei der Beurteilung um die Einordnung in einen gröβeren Zusammenhang geht. Prognose ist eine Voraussage über schulische Entwicklung der Lernenden in der Zukunft wie Grundschulempfehlung (S.89). Nach Stern (2010) liefert die Leistungsfeststellung

Informationen über den Wissens- und Kenntnisstand durch Aufgabenstellung (z.B.Prüfung, Test, Hausübung, Versuchsprotokoll, Referat, Gruppenplakat). Er setzt begrifflich die Bewertung mit der Beurteilung gleich und vertritt die Meinung, dass die beide, deren Formen man die Ziffernote und verbaler Kommentar nennen, das Ergebnis der Leistungsfeststellung nach vorgegebenen Kriterien evaluieren mit dem Ziel, daraus Konsequenzen zu ziehen. Z.B. nachvollziehbare Erzählstruktur oder korrekte Rechtschreibung bei einem Deutschaufsatz. Gesamtbewertungen der einzelnen Lernbereichen, die aus Teilbewertungen bestehen, werden in Zeugnissen festgehalten (S.28). In der Beschreibung von Stern setzt man die Leistungsfeststellung zu den Informationen über Wissensstand ein, während Saldern die Begriffe Bewertung, Beurteilung und Prognose voneinander unterscheidet. Demgemäβ geht es bei der Bewertung und Beurteilung um die Einordnung der Leistung im bestimmten Bewertungsmaβstab und bei der Prognose um zukünftige Entwicklung der Lernenden in der Schule. Bruning und Saum (2009) nennen den gesamten Prozess Leistungsbewertung. In diesem Prozess beginnt sie mit der Beobachtung und führt dann über die Leistungsbeurteilung zur Benotung. Nach ihnen geht es um einen engen Beziehungsgefüge für die sogenannten Begriffe :Ohne Leistungsmessung oder –beobachtung kann keine Beurteilung erbrachter Leistungen erlaubt eine begründete Notengebung (S.123). Ein anderer Begriff ist Leistungsmessung, die von Köck&Ott (2002) wie folgt beschrieben werden:

> Der Begriff Leistungsmessung faβt sämtliche Maβnahmen zusammen, die geeignet erscheinen, über Prozeβ und Ergebnis einer Lernleistung Erkenntnisse zu gewinnen. Das Begriffsverständnis greift also viel zu kurz, wenn es lediglich auf Maβstäbe eingeschränkt wird, die ein Leistungsprodukt mit Noten zu beurteilen versuchen (S.428).

Von diesen Zitaten ausgehend wird in dieser Forschungsarbeit der Begriff Leistungsmessung neben dem Begriff Leistungsbewertung benutzt, zumal Leistungsmessung auf Maβstabe beim Bewertungprozess bezogen ist und eine spezifische Funktion bei diesem Prozess hat. Aus diesem Grund wird die dynamische Leistungsmessung und –bewertung (auch dynamisches Testen gennant) als Metabegriff für andere synonym gebrauchte Begriffe in dieser Forschungsarbeit zusammen benutzt. Für diesen Begriff benutzt man der Begriff auf Englisch “Dynamic Assessment”,für den das Kürzel DA steht.

2.3.2.Beziehung zwischen Lernen und Leistungsmessung und -bewertung

Trotz der Benutzung der Leistungsmessung und –bewertung in verschiedenen Formen und zu den verschiedenen Zielen geht es um einen engen Zusammenhang zwischen dem Lehren/Lernen und der Leistungsmessung und –bewertung in der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung. Der Grund dafür liegt im revolutionären Blickwinkel von der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung für die Beziehung zwischen dem Lernen und der Leistungsmessung und –bewertung. Jeweilige Beziehung unter der vygotskischen Perspektive geht über traditionelle Verständnisse von dem Lernen und der Leistungsmessung und –bewertung hinaus, weil Vygotsky diese Beziehung im Rahmen von Lernen und Entwicklung bezüglich menschlicher Soziale und Pscyhologische untermauert. Hierbei liegt das entwicklungsmässige Verständnis vom Lernen im Fokus der dialektischen Einheit von der Lehre und Bewertung.

Dynamische Leistungsmessung und -bewertung bezieht sich auf Ausbildung. Diese Aktivitäten beschreibt man nicht als separat voneinander oder ergänzend zueinander. Sondern man versucht durch nur eine Aktivität, die Kompetenzen der Lernenden durch die Verbesserung ihrer Entwicklung zu verstehen. Eine umfassende Bewertung der Kompetenzen der Lernenden braucht erzieherische Intervention. Diese dient zur Entwicklung dieser Kompetenzen. Man muss alle Kompetenzen der Lernenden zur Ausbildung, Entwicklung zu führen, in Betracht ziehen. Deswegen, Bewertung und Ausbildung werden in gleiche entwicklungsorientierte Aktivitäten dialektisch einbezogen (Poehner, 2007, S.324). Für Poehner (2008) basiert diese Vereinheitlichung der Bewertung und Lehre auf Vygotskys Verständnis der Entwicklung. In der soziokulturellen Theorie tritt die Entwicklung der höheren Formen des Bewusstseins wie freiwillige Kontrolle über Gedächtnis, Empfindung und Aufmerksamkeit durch den Prozess der Internalisierung auf, wobei diese Funktionen initial sich ereignen, als Interaktion zwischen Menschen und in kognitive Fähigkeiten transformiert werden (S.5). Nach Vygotsky soll die Lehre nicht die Bereitschaft der Entwicklung erwarten, eher die Entwicklung ereignet sich durch die Beteiligung an den Aktivitäten, die jenseits des aktuellen Niveaues der Fähigkeit der Lernenden sind. Das totale Zusammenbringen von Bewertung und Lehre kann nur erreicht, wenn die Entwicklung der Lernenden zum Zweck der all erzieherischen Aktivitäten gestezt wird (Poehner, 2008, S.12). Was hiermit bezweckt wird, wird es ermöglicht, das

Entwicklungspotential der Lernenden zu entfalten. Nach dem Ansatz von Vygotsky wird die Entwicklung so beschreibt, dass die Fähigkeiten der Kinder nicht universell auftreten sondern bei ihrer Interaktion mit der sozialen Umwelt auftreten. Deswegen soll die Bewertung die Realisierung des Lernens im sozialen Kontext und den Einfluss der Hilfe und Beratung dabei berücksichtigen (Bodrova&Leong, 2013, S.318). In diesem Zusammenhang soll die Entwicklung der Lernenden in die Beziehung des Lernenden mit der Leistungsbewertung mit einbezieht werden. Obwohl manche Konturen der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung sich mit denen der Messung und Bewertung als Lernen und für Lernen sowie als Lehren überschneidet, ist es nicht möglich, die dynamische Leistungsmessung und -bewertung mit anderen gleichzusetzen.

2.3.3.Historische Entwicklung der Leistungsmessung und -bewertung

Menschen entwickeln sich immer wieder, womit sich auch die Bedürfnisse und Interesse der Menschen verändern. Auf gleiche Weise bringen die Bedürfnisse und Interesse der Menschen nächste Entwicklungen mit sich. Diese folgen einander und ergänzen sich. Diese Situation spiegeln sich in den Ausbildungsdisziplinen bzw. in der Fremdsprachenausbildung nieder. Es ist zu sagen, dass die rasch entwickelnde Welt und die Bedürfnisse und Interesse der Menschen die neuen Blickwinkeln in die Fremdsprachenausbildung und in die Leistungsmessung und –bewertung in der Fremdsprachenausbildung einbeziehen.

Brown (2005) erzählt von der historischen Entwicklung der Leistungsmessung und –bewertung in vier Perioden (1) unwissenschaftliche Periode, (2) psychometrische-struktualistische/getrennte, (3) psycho- und soziolinguistische/integrative Leistungsmessung und –bewertung und (4) Leistungsmessung und –bewertung gemäss dem kommunikativen Ansatz, sowie fügt Yavuz-Kırık (2008) zusätzlich (5) Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen zu diesen vier Perioden hinzu. (1) In der unwissenschaftlichen Periode, in der man für die Prüfungen keine wissenschaftlichen Kriterien benutzt hat, wurde Grammatik-Übersetzungsmethode als Unterrichtsmethode verbreitet gebraucht. Die Prüfungen sind übersetzungsorientiert. (2) In der psychometrischen-struktualistischen/getrennten Leistungsmessung und –bewertung wird einzelne sprachliche Fähigkeit unabhängig vom Kontext und getrennt voneinander gelehrt, gemessen und bewertet. In den grammatischen Prüfungen, die

unabhängig vom authentischen Kontext sind, werden die Schlüsse der Messung und Bewertung mit geschlossenen Aufgaben und einziger Antwort für objektiv und zuverlässig gehalten, weil die Kriterien sehr deutlich sind. Für diese Periode ist typisch Multiple-Choice-Aufgaben und getrennte (Discrete-Point) Leistungsmessung und –bewertung, in der die unterschiedlichen Sprachstrukturkenntnisse der Lernenden getrennt gemessen und bewertet werden. (3) Psycho- und soziolinguistische/integrative Leistungsmessung und –bewertung ist als Kritik an der getrennten Messung und Bewertung entstanden. In diesem Ansatz werden die Fähigkeiten der Lernenden gemessen und bewertet, alle sprachlichen Fähigkeiten gleichzeitig zu benutzen. Cloze-Test und Diktat, in denen die Fragen zur Beziehung Text-Kontext im Vordergrund stehen, sind typische Prüfungen in dieser Periode (Vgl. Yavuz-Kırık, 2008, S.16-20).

(4) In der historischen Entwicklung steht Leistungsmessung und –bewertung gemäss dem kommunikativen Ansatz nach der psycho- und soziolinguistischen/integrativen Leistungsmessung und –bewertung. Aufkommen der Pragmalinguistik wirkt sich auf die Testtheorie in der Fremdsprachenausbildung ein und die funktionalen Aspekte werden in sprachliche Leistungsmessung und –bewertung in der Periode der kommunikativen Leistungsmessung und –bewertung einbezogen. Es ist wichtig, weil die formalen Leistungen den kommunikativen Leistungen zugrunde liegen. Aber zugleich ist es nicht das schlieβlich erreichende Ziel und Selbstzweck. Neben der Überprüfung von Wortschatz, Grammatik und Rechtschreibung soll in der Leistungsmessung und -bewertung geprüft werden, inwieweit der Lernende die Zielsprache als Kommunikationsmittel verwenden kann. Deswegen soll man die informellen Tests mit dem Ziel benuzt werden, zu messen, wieweit die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden entwickelt sind, zu verstehen und sich in einer Kommunikationssituation zu verständigen. Die vier Fähigkeiten getrennt zu messen und zu bewerten ist nicht mehr gültig bei den kommunikativen Tests. Zur Überprüfung des Hör- und Leseverständnisses werden die Aufgaben von geschlossen (richtig-falsch, multiple-choice) bis offen (Zusammenhang des Gehörten/Gelesenen) benutzt; der schriftliche und mündliche Ausdruck werden dagegen nur durch offene Aufgabenformen angemessen überprüft (Heyd, 1991, S.218). Bei der Überprüfung der kommunikativen Kompetenz müssen über die Korrektheit hinaus die Verständlichkeit und die Angemessenheit einer Äuβerung bewertet und gemessen werden. Aber diese sind subjektiv unterschiedlich zu interpretieren. Aus diesem Grund muss es festgelegt werden, unter welchen Aspekten die Leistung der Lernenden bewertet werden und der

Lehrende beachten, alle Lernenden nach dem gleichen Verfahren zu bewerten (Heyd, 1991, S.223). Dies verweist darauf, dass die sprachliche Verständlichkeit und Angemessenheit einer Äusserung als Kriterium für die Fehleridentifizierung neben der sprachlichen Korrektheit beim Leistungsmessung- und -bewertungsprozess beachtet werden müssen, die unter den bestimmten Aspekten und im gleichen Verfahren für alle Lernenden eingesetzt werden. Wenn kommunikativer Ansatz auch auf die Sprachleistungsmessung und bewertung grundlegend eingeflossen ist, entstehen die Entwicklungen in diesem Disziplin mit den neuen Paradigmen wie Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Fremdsprachen Lehren und Lernen weiter.

(5) Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen bildet eine gemeinsame Basis zur Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. im ganzen Europa und definiert Kompetenzniveaus in der Form, in der man Lernfortschritte lebenslang und auf allen Stufen des Lernverfahrens messen kann (Vgl. Europarat, 2001, S.14). Ein Bewertungsverfahren muss auch praktikabel sein, um ausführbar zu sein. Insbesondere bei Performanztests ist die Ausführbarkeit eine wichtige Perspektive. Prüfende und Korrektoren, die unter dem Zeitdruck arbeiten, sehen nur einen begrenzten Ausschnitt aus der Performanz; zudem ist der Anzahl der Kategorien, die sie als Kriterien einzusetzen sind, enge Grenzen gesetzt. Der Referanzrahmen versucht, Bezugspunkte anzubieten, aber sie stellt nicht praktische Beurteilungsinstrumente zur Verfügung. Der Referenzrahmen muss nämlich umfassend sein, während seine Benutzer auswählen müssen. Mit einer Auswahl kann sehr wohl entstehen, dass man sich für eine einfachere Verfahrensweise entscheidet, bei der Kategorien zusammengefasst werden, die im Referenzrahmen getrennt sind (Europarat, 2001, S.173). Dafür stehen die Skalen im Referanzrahmen den Benutzern zur Verfügung. Die Skalen sind eine Quelle für die Entwicklung von Bewertungsskalen, mit deren Hilfe es sich feststellen lässt, ob an ein bestimmtes Lernziel gelangt wurde. Die Deskriptoren können bei der Formulierung von Kriterien helfen, womit das Ziel ist, ein breites Niveau allgemeiner Sprachkompetenz darzustellen ,das als Gemeinsames Referenzniveau angegeben wird oder aber auch eine spezifische Zusammenstellung von Aktivitäten und Kompetenzen zu beschreiben (Europarat, 2001, S.174). Resümierend kann man sagen, dass der Referenzrahmen die Performanzkriterien als Bezugpunkte zur sprachlichen Leistungsmessung und -bewertung hervorbringt,die als eine Quelle für Bewertungsskalen fungieren, während er für praktische Beurteilungsinstrumente zur sprachlichen Leistung keine neue Perspektive bietet.

In den traditionellen Bewertungmethoden geht es um die Meinung, dass die festgestellten kognitiven Fähigkeiten die erworbenen (entwickelten) Kompetenzen reflektieren. Deswegen spiegelt sich die Kapazität der Lernenden in ihren Testperformanzen und diese Performanzen können von der Ausbildung zu bewerteten oder festgestellten Fähigkeiten oder nicht und von der soziokulturellen Situation der Familie beeinflusst werden. Mit der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung befasst sich damit zu bestimmen, ob die Kompetenz und Fähigkeit, Kenntnisse, die bis Bewertungsprozess sich angeeignet wurden, wirkliche Lernkapazität der Lernenden reflektiert und wenn ja, inwieweit dynamische Leistungsmessung und -bewertung es reflektiert. Auf diese Weise wird es akzeptiert, dass die Auswirkung der Faktoren, die Testperformanz der Lernenden beeinträchtigen, verringert werden kann und das wirkliche Potenzial der Lernenden bestimmt werden kann. Während das Lernpotenzial festzusetzen, die unter den beim Lernprozess und am Ende des Lernprozesses erzielten Kenntnissen liegen, als ein Metafor von Bewertern akzeptiert wird, wird mit der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung abgezielt, das Lernpotenzial bzw. Lernkompetenz der Lernenden zu bestimmen mehr als es, was die Lernenden gelernt haben und was sie wissen oder nicht (Palut, 2005, S.28-29). Diese Perspektive stützt sich auf die Theorien von Vygotsky und Feuerstein zum Lernen. Zum besseren Verständnis der Beziehung zwischen den Lerntheorien und den Bewertungsparadigmen wurden die lerntheoretischen Perspektiven zur Leistungsmessung und –bewertung im folgenden Subteil der Untersuchung bearbeitet.

2.4. Lerntheoretische Grundlagen der Leistungsbewertung im Fremdsprachenunterricht

Jedes Lernen ist ein Fortschritt. Es ist die Pflege der Leistungsmessung und –bewertung sich mit der Frage danach zu beschäftigen, ob Lernen erfolgt und inwieweit es erfolgt. Diese beschäftigt die Theorien zur Leistungsmessung und –bewertung. Ähnlich gehen die Lerntheorien der Frage danach nach, was Lernen ist und wie man lernt. In diesem Fall ist es zu sagen, dass Lernen und Messung und Bewertung im engen Zusammenhang miteinander stehen, egal ob, aus welchen Perspektiven man annimmt. Deswegen wird man im folgenden einen Überblick über die Lerntheorien Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus vor der Einführung in das Thema Leistungsmessung und –bewertung geben.

2.4.1.Behavioristische Theorie

In den ersten Jahren des neunzehnten Jahrhunderts ist Behaviorismus als erste Lerntheorie entstanden. Diese Theorie beeinflusst grundlegend die verschiedenen Teildisziplinen der Fremdsprachenausbildung und gibt Anlass zur Geburt und Begründung der Perspektiven in der Fremdsprachenausbildung wie Kontrastive Linguistik, Audiolinguale und Audiovisuelle Methoden. Nach Demirel (2011) haben traditionelle Vertreter von Behaviorismus die philosophischen Ansichten von Aristo, Descartes, Locke und Rousseau zum Lernen als Grundlage aufgenommen und sie haben hervorgehoben, die Umgebung zu verändern, um die Konditionierung und gewünschte Reaktion zu schaffen (S.28). Denn, in dieser Theorie gilt Gehirn als Black Box und man weiβ nicht, wie es funktioniert. "Wissenschaftler, die den Menschen verstehen wollen, sollten sich auf das Beobachtbare beschränken, d.h. auf das menschliche Verhalten und die Umgebung, in der dieses Verhalten auftritt" (Edmondson&House, 1993, S.87).

> Behavioristisches Lernen beschreibt den Lernvorgang als Imitation und passiv erduldete Dressur. Die sprachlichen Strukturen bilden sich in dem Maβe heraus, in dem der Lerner das Gehörte übt und dafür belohnt oder getadelt wird. Die Steuerung erfolgt ausschlieβlich exogen. Am Anfang ist der Lerner eine Art tabula rasa (Wode, 1993, S.48).

Ein sehr bedeutsames Ergebnis einer Fremdsprache war, dass die Korrektur ungüstiger oder unerwünschter Gewohnheiten (das "Umlernen") sehr viel Mühe kostet. Daher wird bei Skiner Wert darauf gelegt, dass solche unerwünschten Gewohnheiten bei der Konditionierung soweit wie möglich auszuschlieβen sind (Edmondson&House,1993, S.89).

Edward Lee Thorndike, Ivan Petrovich Pawlow, John Broadus Watson, Burrhus Frederic Skinner sind prominenteste Vertreter dieser Lerntheorie. Im Behaviorismus geht es um verschiedene Variationen wie die klassische und operante Konditionierung sowie das Lernen am Modell. Klassische Konditionierung verbindet die Reaktion eines Reizes mit den anderen. Am Ende der Konditionierung entsteht diese Reaktion mit dem zweiten Reiz und völlig ohne den ersten. Gemäss dem operanten Konditionieren wird das Verhalten durch Verstärkungen beeinflusst. Positive Verstärkungen (Lob, Belohnung) lösen öftere Auftreten des Verhaltes aus und Bestrafungen lösen aus, die Auftretenswahrscheinlichket zu vermindern. Andere

Variationen des Behaviorismus ist Modelllernen von Bandura, auch als soziales Lernen, Nachahmungs- oder Imitationslernen bezeichnet. Demgemäβ erfolgt Lernen durch Übernahme von dem beobachteten Verhalten in einem Modell. Dieses Verhaltensmodell kann eine konkrete Person oder eine fiktive Figür sein (Mitschian, 2010, S.793-794).

2.4.2.Kognitivistische Theorie

Behavioristische Theorie, nach der Lernen im Rahmen von der Reiz-Reaktion Beziehung begründet wird und von aussen beeinflusst wird, wird von den Vertretern des Kognitivismus scharf kritisiert. “Unter Kognitivierung werden zumeist ausschliesslich bewusste Aktivitäten verstanden, während sich in den Kognitionswissenschaften kognitiv auch auf automotisierte, unbewusst ablaufende Prozess bezieht” (Schmidt, 2010, S.807). Kognitivistische Theorie entstand durch Gestaltpsychologie, die erst in den dreiβiger Jahren von Koffka, Wertheimer und Lewin begründet wurde. Nach Gestaltpsychologie haben die Menschen die Neigung, die Beziehungen zwischen den verschiedenen Elementen der Situation wahrzunehmen, die sie dann im Zusammenhang mit schon vorhandenen Kenntnissen bringen. Daraus ensteht eine Gestalt,die alte und neue Elemente integriert. Wahrgenommenes gestaltet man in der Verbindung mit vorhandenen Informationen, Erfahrungen und Erwartungen. Der Ansicht, dass Lernen kreativer Prozess ist, bei dem neue Informationen in vorhandene kognitive Strukturen einpassen, findet Annahme in vielen späteren kognitiven Ansätzen (Edmondson und House, 1993, S.91). Die kognitive Entwicklung der Lernenden versucht man anhand von verschiedenen Theorien erklärt zu werden. Trotz mancher Ähnlichkeiten wie Erklärungssversuch der kognitiven Entwicklung unterscheidet sich die Theorie von Vygotsky von der Theorie von Piaget. Dabei geht es um Kritik von Vygotsky an Piaget:

> Diese Kritik läuft im Wesentlichen darauf hinaus, dass Piaget meine, dass Kind werde im Laufe der Entwicklung sozialisiert, wohingegen Vygotskij behauptet, Sozialität sei immer schon da und werde im Prozess der Entwicklung individualisiert. Als prototypisch kann hier die unterschiedliche Auffassung des Schicksals der »egozentrischen Sprache« gesehen werden. Diesem Schicksal kommt insofern auch besondere Bedeutung zu, als zu den Überlegungen zur Sprachentwicklung die Ausführungen über die Beziehung zwischen Gedanke

> und Wort gehören. Diese Ausführungen wiederum betreffen die zentrale Rolle, die der Bedeutungs- und Sinnhaltigkeit der Psychischen eingeräumt werden (Kölbl, 2006, S.36).

Konrad und Traub (2010) klären ferner die Unterschiede zwischen ihnen mit diesen Sätzen: “Obwohl Piagets Theorie den Schwerpunkt hauptsächlich auf individuelle Aspekte der kognitiven Entwicklung legt, hat sie systematische empirische Untersuchungen darüber angeregt, wie soziale Wechselwirkungen die kognitive Entwicklung des Einzelnen beeinflussen” (S.103). In einem anderen Ausdruck bringen sie (2010) diesen Unterschied zur Sprache so:

> Während sich die sozial-kognitive Annäherung auf die individuelle Entwicklung im Kontext sozialer Wechselwirkung konzentriert, fokussiert der sozial-kulturelle Ansatz die kausalen Beziehungen zwischen sozialer Wechselwirkung und individuller kognitiver Veränderung (S.103).

Aus diesen Zitaten ergibt sich, dass Piagets Theorie individuelle kognitive Entwicklung in der sozialen Wechselwirkung bearbeitet, während soziokulturelle Theorie von Vygotsky den Einfluss der sozialen Wechselwirkungen zwischen den Lernenden auf kognitive Veränderung beim Lernenden bearbeitet. Trotzdem versuchen beide Ansätze kognitive Entwicklung eines Individuums zu erklären.

2.4.3.Konstruktivistische Theorie

Seit Ende der 1960er Jahre basiert wirkungsvolle Theorie Konstruktivismus auf der Grundannahme, dass die Wahrnehmung von der Welt ein Konstruktionsprozess ist, der sich in der Grundlage von individuellen Vorwissen vollzieht. Mitschian (2001) bringt unter der konstruktivistischen Perspektive die Wechselwirkung des Vorwissens mit der Umwelt im Folgenden zur Sprache:

> Das Vowissen hat dem Lernenden ein möglichst kofliktsfreies Verhalten in seiner Umwelt zu erlauben. Denn die vorhandene Wissensstrukturen eignet der Lernende sich an, weil diese alle auftretende Hülle überwinden könnten. Das Gehirn ist nicht von Aussenwelt isoliert, sondern reagiert auf die von der Umwelt genommenen Reize. Gehirn braucht zur Konstrukturierung des Wissen vielfältige Impulse von aussen, die es über die Interpretation der “Klicks” aufnimmt, die ihm von den Nervellenzellen übermittelt werden (S.23).

Dises Zitat zeigt, dass die konstruktivistische Theorie das Verständnis vom Lernen tiefgreifend verändert und die Lernenden im Zentrum des Lernprozesses setzt. Somit wie Lernverständnis verändert sich auch Lehrverständnis. Lehrinhalte werden nicht so gelernt, wie sie gelehrt werden, weil sie wegen des Vorwissens des Lernenden, seiner Lernstrategien und seinem Lernstils beim Lernprozess die Veränderungen erfahren. Unter dieser Aspekte versteht man Lernen als einen dynamischen Prozess der Wissenskonstruktion und den Lernenden als ein aktives Wesen. Hier ist die Frage nach der Beeinflussung des Lernens entscheidend (Wolf, 1997, S.20). Serindağ (2003) vertritt diesbezüglich die Meinung, "dass beim konstruktivistischen Ansatz der individuellen Wahrnehmung, Interpretation, dem Vorwissen des Lernenden eine groβe Bedeutung eingeräumt wird" (S.60).

In der konstruktivistischen Theorie handelt es sich um zwei Subperspektive: der radikale und soziale Konstruktivismus. Nach dem radikalen Konstruktivismus ist alles eine Herstellung vom Beobachter bzw. dem Lernenden. Erkennen ist abhängig von der Wahrnehmung des Beobachters. Es ist unmöglich, Realität "an sich" zu erreichen. Der Beobachter erzeugt eigenes Wissen zur Realität. Dieses Wissen wird nicht durch Entdeckung erzielt, sondern durch Erfinden. Radikaler Konstruktivismus ist nicht der Meinung, dass die auβer dem Beobachter existierende Realität unmöglich ist, sondern behauptet, dass Wissen zur äusseren Realität nur eine von ihm erzeugte Konstruktion ist. Die Menschen verstehen die Wirklichkeit nur durch ihre eigene Konstrukturierung. Alle Konstruktionen bilden die Wirklickeit der Menschen. Alle auβerhalb unserer Wirklichkeit existierenden Realitäten von Dingen und unsere Konstruktionen dieser Wirklichkeit sind mentale Konstruktionen. Realität ist in diesem Zusammenhang unsere konstruierte Wirklichkeit (Terhart, 1999, S.631-632). Aufgrund dieser Annahme unterscheidet sich radikaler Konstruktivismus von der anderen konstruktivistischen Theorie, dem sogenannten sozialen Konstruktivismus, mit tiefen Konturen. In der sozialkonstruktivistischen Theorie stehen Neuwissen in der Verbindung mit den Vorwissen und dem sozialem Kontext ist bei der Konstruktion des Wissens im Schwerpunkt. In diesem Punkt sind sozialer Kontext und Interaktion als zwei von tiefen Konturen zwischen dem sozialen und dem radikalen Konstruktivismus zu betrachten. Die Verknüpfung zwischen diesen Faktoren und sozialkonstruktivistischen Ansätzen beschreiben Kunter und Trautwein (2013) folgendermassen:

> Soziokonstruktivistische Ansätze verstehen Lernen als einen sozialen Prozess, bei dem neues Wissen dadurch entsteht, dass in der Interaktion mit

> anderen Personen Begrifflichkeiten aufgebaut und präzisiert werden, neue Bedeutungen entstehen und bisheriges Wissen korrigiert wird. Lernen wird auch bei den soziokonstruktivistischen Ansätzen als eine eigenständige kognitive Aktivität, als Konstruktionsleitung, verstanden, bei der auf bereits vorhandenem Wissen aufgebaut wird. Das Besondere der soziokonstruktivistischen Theorien ist jedoch, dass sie betonen, dass Lernen fast immer in sozialen Kontexten stattfindet- ein Aspekt, der in der Informationsverarbeitungstheorie so gut wie nicht thematisiert wird (S.36-37).

Das obige Zitat bringt hervor, dass Lernen als Konstruktion des Wissens durch die Wechselwirkung zwischen dem Neu- und Vorwissen unter der Interaktion zwischen der Lernenden und der Umwelt stattfindet, was als Informationsverarbeitungsprozess gelten kann. In der Hinsicht des Fremdsprachenunterrichts wirkt wesentlich dieser Blickwinkel sich auf Lern-/Lehrprozess, Lerninhalte und –ziele, Position der Lernenden und Lehrenden und Evaluationsprozess im Unterricht im Vergleich zur traditionellen Form des Lehrens und Lernens aus. Demgemäβ soll man betonen, dass sich die Rolle der Lehrenden und der Lernenden im Fremdsprachenunterricht mit der sozialkonstruktivistischen Perpektive neben dem Lern-/Lehrprozess, den Lerninhalten und –zielen und dem Evaluationsprozess verändern. Witte und Harden (2010) beschreiben und begründen diese Veränderung wie folgt:

> Wenn Lernen als aktives Konstruieren von Wissenstrukturen verstanden wird, bedingt dies eine Neudefinition sowohl der Rolle des Lerners als auch des Lehrers in konstruktivistischen Lehr-Lernsituationen. Das Wissen nicht direkt vermittelt werden kann, soll der Lerner dazu angeregt werden, sein Wissen aktiv und konstruktiv zu erweitern, d.h. das Konstruktionspotenzial des Lernenden soll im Unterricht durch reichhaltige, vielfältige, erfahrungsbezogene und bedeutungsvolle Lern- bzw. Konstruktionsmöglichkeiten gefördert werden (S. 1327).

Daraus ergibt sich es, dass die konstruktivistische Perspektive neue Verantwortung und Pflichte zu den Lernenden und den Lehrenden neben den neuen Definitionen mit sich bringt. “Die Verantwortung für das Lernen wird allmählich vom Lehrer auf den Lerner verlagert, der seinen konstruktiven Lernprozess zunehmend selbst steuert” (Witte und Harden, 2010, S. 1329). Denn die Lernenden konstruieren selbst das Wissen, was von anderen nicht gemacht werden kann. Die anderen können nur ihnen bei Lernen als Konstruktionprozess helfen, indem sie nötige Umstände dafür

vorbereiten. Hierbei ist Lernen nicht nur neues zu existierenden Wissen hinzuzufügen, sondern auch existierende Wissen zu verändern. Im Vergleich zum kognitiven Ansatz heiβt nach Vygotsky Begreifen ein Dialog, in dem das Kind mit dem Lehrenden oder einem Autor eines Buches Kontakt knüpft, mehr als die Vorhandene zu kopieren (Bodrova&Leong, 2013, S.55). Der interaktionistischen Perspektive wird hier Bedeutung beigemessen, wonach Lernen in Form von der interaktionistischen Wechselwirkung zwischen den Lernenden und Peer oder Lehrenden erfolgt, anstatt allein die Kenntnisse als Lernziel zu erreichen oder anstatt allein die Problem zu lösen. Dadurch verändert sich die Rolle der Lehrenden im Unterricht. Nach Vygotsky erfolgt Lernen mit Mitkonstruieren und das Kind ist angewiesen auf Hilfe der Anderen zum Lernen (Bodrova&Leong, 2013, S.57). Der Lehrende kann die Entwicklung der Lernenden unterstützen und hilft ihnen beim Übergang von der Performanz, die sie mit der Hilfe schaffen kann, zur unabhängigen Performanz. Gemäss dem Ansatz von Vygotsky ist es ein Weg davon, dass die Kinder einfache mentale Mittel als Mediation benutzen. Mediator vereinfacht die Übertragung der Verantwortung zum Kind. Wenn die Mediationen mit der Unterstützung der Erwachsenen entwickelt werden, können die Kinder sie ohne Lehrenden benutzen (Bodrova&Leong, 2013, S.84). Was vom sozialkonstruktivistischen Fremdsprachenunterricht erwartet wird, versetzt es die Lernenden in die Lage, über die unabhängige Performanz beim Lernprozess zu verfügen.

Es gibt drei Ansätze zur Bewertung (Bewertung des Gelernten, Bewertung für Lernen und Bewertung als Lernen), die verschiedene Fokusse der Lernkonzeptionen oder Paradigmen betonen. Demnach steht Behaviorismus-Paradigma zur Bewertung des Gelernten nahe. In diesem Paradigma verwirklicht Urteil der Performanz am Ende des Lernens. Beide Bewertung für Lernen und Bewertung als Lernen stehen in einem engen Zusammenhang mit dem Konstruktivismus und den kognitiven Wissenschaften. Nach denen ist Lernen ein internales Ereignis. Sie heben die Relevanz der Rückmeldung zum Lernen hervor und sie fokussieren auf formative Bewertung als Schlüssel zum Lernen. Daneben geht es um die Unterschiede zwischen ihnen. Bewertung für Lernen fokussiert auf die Rolle der Lehrenden im beförderten Lernen und reflektiert Paradigma “Bewertung in Unterstützung des Lernens”. Bewertung als Lernen betont die Rolle der Lernenden und die Benutzung der Bewertung zur Erhöhung der Kompetenz der Lernenden, ihr eigenes Lernen zu beherrschen. Deswegen ist es sagen, dass Bewertung als Lernen ein Paradigma “Bewertung als Lernen zu lernen” ist (Berry, 2008, S.11).

Obwohl Bewertung für Lernen und Bewertung als Lernen unter jeweiligen Ansätzen zur dynamischen Leistungsmessung und -bewertung nahe stehen, ist es wegen seiner Charakteristik unmöglich, zu sagen, dass sie mit der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung identisch ist. Dagegen kann Zusammenbringen von der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung mit diesen Ansätzen in einer gleichen Praxis mit der Voraussetzung möglich sein, die Grundsätze von Bewertung für Lernen und Bewertung als Lernen benutzt zu werden, um Ziele von der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung zu erreichen.

2.5.Formen der Leistungsmessung und -bewertung im Fremdsprachenunterricht

Mit der Leistungsmessung und –bewertung will man auf viele verschiedene Zwecke hinaus. Dafür benutzt man verschiedene Bewertungsformen, die nach dem Zweck bestimmt werden und man zieht Bewertungsmittel zur Erreichung jeweiliger Zwecke vor. Grotjahn (2000) klassifiziert die grundlegenden Typen von Sprachtests in fünf Kategorien:

1.Standardisierte Tests und formelle vs. informelle Tests

2.Performanztests vs. Kompetenztests

3.Direkte vs. indirekte Tests

4.Integrative vs. Discrete-Points-Tests

5.Bezugsgruppenorientierte vs. kriteriumsrientierte Tests .

Bei einzelner Form läuft Bewertungsprozess gemäss eigenen Fuktionsbesonderheiten. Zum Beispiel geht es für viele Autoren um die Normierung an einer repräsentativen Stichprobe und für andere Autoren um die Standardisierung der Durchführung, Auswertung und Interpretation sowie die Erfüllung der Hauptgütekriterien als wichtige Merkmale in den standardisierten Tests, die man auch als formelle Tests bezeichnet. Standardisierte Tests sind das Ergebnis langwieriger Bemühungen von Testspezialisten. Dagegen erzielt durch informelle Tests meistens deutlich weniger aufwändige Produkte von Unterrichtspraktikern und dabei findet Normierung keine Beachtung (Grotjahn, 2000, S.55). Eine andere Klassifikation zur Formen der Leistungsmessung und –bewertung, die umfassender im Vergleich zur Klassifikation von Grotjahn ist, bietet Europarat (2001):

Tabelle 1.
Typen von Beurteilung und Bewertung (Europarat, 2001, S.178)

1	Sprachstandstest (*achievement assessment*)	Qualifikationsprüfung (*proficiency assessment*)
2	Normorientierte Bewertung	Kriteriumsorientierte Bewertung
3	Kriteriumsorientierte Bewertung bei zielerreichendem Lernen (*mastery learning*)	Kriteriumsorientierte Bewertung auf einem Kontinuum
4	Kontinuierliche Beurteilung	Punktuelle Beurteilung
5	Formative Beurteilung	Summative Beurteilung
6	Direkte Beurteilung	Indirekte Beurteilung
7	Beurteilung der Performanz	Beurteilung von Kenntnissen
8	Subjektive Beurteilung	Objektive Beurteilung
9	Einstufung auf einer Skala	Einstufung anhand einer Checkliste
10	Beurteilung aufgrund eines Eindrucks	Gelenktes Urteil
11	Ganzheitliche Beurteilung	Analytische Beurteilung
12	Beurteilung anhand einer Kategorie	Beurteilung anhand mehrerer Kategorien
13	Fremdbeurteilung	Selbstbeurteilung

Es geht um eine Klassifikation von Europat, deren einzelne Typ aus zwei gegensätzlichen Bewertungsformen besteht. Es ist klar, dass es verschiedene Formen der Leistungsmessung und –bewertung gibt, die auf verschiedene Zwecke abzielt und verschiedene Bewertungsmittel benutzt sowie andere verschiedene Besonderheiten haben. Einer der wichtigen Aspekte bei dieser Klassifikation ist der Unterschied zwischen den formativen und summativen Perspektiven.

2.5.1.Summative Leistungsmessung und –bewertung

Bei der summativen Bewertung, die eine der meist benutzten Leistungsbewertungsformen in der Fremdsprachenausbildung ist, gibt es das produktorientierte Verständnis,was die Performanz der Lernenden im Laufe des Fremdsprachenlernprozesses nicht im Blick behaltet.

In der summativen Bewertung wird die Leistung der Lernenden am Kursende als Zusammenfassung des Lernprozesses mit einem Bewertungsmittel festgestellt. Hier erfolgt eine Bewertung der Kompetenz in Form von Qualifikationsprüfung nicht. Unter der summativen Perspektive ist die Bewertung normorientiert, punktuell und kursbezogen (Europarat, 2001, S.181). Grotjahn (2000) formuliert, dass man sich meistens zum Ziel setzt, eine bezugsgruppenorientierte Leistung festzustellen. Nach ihm liegt der Vorteil der formativen Perspektive im Vegleich zu dieser summativen Perspektive in der Wirklichkeit, dass man Fremdsprachlenlernen als diskontinuierlichen Prozess und fremdsprachliche Kompetenz als dynamisches System ansieht (S.74).

Ausgehend vom Ausdruck von Grotjahn ist zu behaupten, dass die summative Bewertung der formativen Bewertung gegenüber bei der Fremdsprachenausbildung wegen ihrer statischen Funktionsweise unterliegt ist. Aber man soll nicht auβer Acht lassen, dass beide als Bewertungsmittel für verschiedene Zwecke gebraucht werden.

2.5.2.Formative Leistungsmessung und –bewertung

In der neuen Lernkultur ist der Lernprozess einen wichtigen Platz im Gegensatz zum traditionellen Ansatz mit dem produktorientierten Verständnis angenommen. Durch formative Perspektive findet diese Veränderung im Lernkultur ihre Reflektierung in der Leistungsmessung und –bewertung der Fremdsprachenentwicklung. Unter der formativen Perspektive erfassen nach Europarat (2001) die Lehrenden Informationen über die Entwicklung der Lernenden und über ihre Stärke und Schwächen im Laufe des Lernprozesses. Die erfassten Informationen können sie bei der Anordnung der Kursplanungen benutzen und den Lernenden Rückmeldungen zum Lernprozess geben. Die Bewertung unter der formativen Perspektive benutzt man mesitens in weiterem Sinne und implementiert die nicht-quantifizierbaren Informationen, die anhand von Fragebogen und Beurteilung erreicht wurden (S.180). Mit anderen Worten:“Formatives Testen zielt darauf ab, das Erlernen einer Fremdsprache mit Hilfe von Lernfortschrittstests in seinem Verlauf zu dokumentieren. Ziel ist zumeist eine kontinuierliche Rückmeldung (Feedback) an Lehrer und Schüler als Grundlage für lehr- und lernbezogene Entscheidungen” (Grotjahn, 2000, S.74). Das heiβt, dass die formative Bewertung sich auf den Lernprozess konzentriert, in dem Rückmeldungen entscheidende Rolle für diesen Prozess spielen, während die summative Bewertung sich auf die Produkte des Lernprozesses konzentriert.

2.6.Messung und Bewertung der Fremdsprachenleistung in der Türkei

Die in der Türkei ausgeführten Sprachprüfungen, deren Ergebnisse staattlich anerkannt werden, sind YDS-, E-YDS- und YÖKDİL-Prüfungen, die aus Multiple-Choice-Aufgaben bestehen. Karaman (2015) besagt, dass in der Prüfung YDS, die aus 80 Fragen besteht, folgende Frageformen vorhanden sind: Fragen zur Grammtikkenntnisse, Fragen zur Wortschatzkenntnisse, Fragen zur Satzergänzung, Fragen zur Übersetzung, Fragen zu Dialog und Situation, Fragen zu Synonym, Fragen

zu Textverstehen. In dieser Prüfung bewertet man die Kenntnisse zur Grammatik, Wortschatz und Fähigkeit zum Lesen und Verstehen. Die anderen sprachlichen Fähigkeiten Hören, Sprechen und Schreiben sind in jeweiliger Prüfung ausgeblendet (S.4). Im Umfang dieser Prüfung wird Test mit Multiple-Choice-Aufgaben den Prüfungsteilnehmenden gestellt, die oben gennanten Fragetypen beinhält. Es kann man sagen, dass der Grund für Benutzung solcher statistischen Bewertungsformen sich auf die Objektivität, Reliabilität und Validität dieses Überprüfungsmittels bezieht.

E-YDS-Prüfung, die aus Multiple-Choice-Fragen zur Wortschatz, Grammatik, Übersetzung und zum Leseverstehen besteht, ist sehr ähnlich wie YDS-Prüfung abgesehend davon, dass E-YDS-Prüfung am Computer durchgeführt wird. Bei der Bewertung werden nur die richtigen Antworte bearbeitet und die falschen Antworte werden ausgeschlossen. Die Leistung der Teilnehmenden wird durch Versammlung der richtigen Antworte über 100 Leistungspunkte kalkuliert (http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/e-YDS/KILAVUZ_02012017.pdf).

YÖKDİL-Prüfung wird in der Kooperation von der Anatolischen Universität und Universität Ankara in der Koordination mit YÖK durchgeführt. In dieser Prüfung stellt man den Teilnehmenden 80 Fragen mit 5 alternativen Antworten binnen der 180 minutigen Prüfungsdauer. Bei der Bewertung kalkuliert man nur die richtigen Antworte und zur Leistungsbeweisung benutzt man 100 Zeugnispunkte als Maβstab (Yökdil açıklamarına bak). YÖKDİL wird auf Englisch, Deutsch, Französisch und Arabisch ausgeführt. An dieser Prüfung können diejenigen teilnehmen, sich um die Master- oder Doktorprogramme und um die Prüfung zu Dozentdegree an den türkischen Universitäten bewerben möchten und diejenigen, von denen bestimmte sprachliche Kompetenzzeugnisse zur akademischen Beförderung verlangt wird (http://yokdil.yok.gov.tr/yokdil_sinavi_bilgi_notu_20170202.pdf).

Man kann sagen, dass formativer Bewertungsansatz bezüglich der Leistungsmessung und Bewertung im Schwerpunkt dieser Prüfung steht. Gemeinsamer Punkt der all drei Prüfungen ist Einsatz standardisiertes Ansatzes bei der Leistungsmessung und -bewertung der Prüfungsteilnehmenden. Daneben werden beschränkte Sprachfähigkeiten wie Textverstehen, Wortschatz und Grammatik in diesen Prüfungen bearbeitet. Anders gesagt bewertet man sprachliches Wissen mehr als sprachliches Können.

III.TEIL

DYNAMISCHE LEISTUNGSMESSUNG UND -BEWERTUNG BEIM FREMDSPRACHENLERNEN

3.1.Dynamische Leistungsmessung und –bewertung

Mit der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung wird neue Durchführungen für Fremdsprachenausbildung bzw. Erziehungeswissenschaften eingeführt. Dieser Ansatz, die auf der soziokulturellen Theorie von Vygotsky basiert, ist nicht ein Teil vom Lernprozess, sondern auf den ganzen Prozess des Lernens bezogen. Sie implementiert nicht nur das Lernprodukt sondern auch den Lernprozess. Dynamische Leistungsmessung und Bewertung kann nach Lidz (1991) als Ansatz beschrieben werden, der das Format Test-Intervention-Restest durchführt, sich auf die Modifizierbarkeit der Lernenden und Schaffen der Vorschläge für Interventionen konzentriert, die dazu dienen, Performanz der Lernenden zu verbessern. Darüber hinaus gibt dynamische Leistungsmessung und –berwertung Informationen über metakognitive Prozesse der Lernenden neben dem Einfluss der Interventionen (S.6).

Dynamische Leistungsmessung und -bewertung bringt viele Neuigkeiten zum fremdsprachlichen Lern/Lehr- und Bewertungsprozess anhand von ihrer empirischen Natur mit, die die Praxis und Theorie zusammenbringt. Dynamische Leistungsmessung und –bewertung bietet Alternative für statistische Bewertung bzw. standardisierte Tests. Aber das bedeutet nicht, dass sie sich in die Lage anderer Bewertungsformen versetzt, sondern man sie als den ergänzenden Teil von anderen sehen kann (Anton, 2009, S.578). Trotzdem unterscheidet dynamische Bewertung sich mit den scharfen Konturen vom statistischen Testen. Statistisches Testen ist eine Art von Leistunsmessung und –bewertung, in der man den Prüflingen die Aufgabenstellungen gibt und die Antworte als Ergebnisse erhoben werden, die nicht zur Intervention, Steureung oder Verbesserung dienen. Dynamische Leistungsmessung und –berwertung bezieht sich auf Lernprozess und benuzt man in anderem Kontext als in den konventionellen statistischen Methoden. Messung der Modifizierbarkeit hängt sich mit dem Lehrprozess zusammen, in dem die Verbesserung der Informationen des Kindes anstatt der statistischen Messung der Intelligenz berücksichtigt wird. Deswegen kann man behaupten, dass die Methoden der dynamischen Leistungsmessung und –berwertung die Hinweise für zukünftige

Veränderung der kognitiven Struktur als statistische Tests anbietet (Tzuriel, 2000, S.386). In diesem Kontext bedeutet die Modifizierbarkeit, mentale Aktivitäten der Lernenden kognitiv restrukturieren zu können. Im dynamischen Bewertungsverfahren, das zugleich ein Lehr- und Lernprozess ist, bewertet man kognitive Restrukturierungskompetenz der Lernenden, was mit dem statistischen Testen nicht möglich ist. Es geht um viele soziale Veränderungen auf dem Weg zur Demokratisierung des Ausbildungsystems und daneben die standardisierten Tests geben nicht mehr nötige Antwort auf heutige Fragen wie folgt: wie viel kann man menschliche Leistung über und unter seiner Performanzsstufe modifizieren? Wie zeigt man die kognitive Modifizierbarkeit durch soziokulturelle Theorie auf? Was ist die kognitive Interventionsmethode, die zur kognitiven Veränderung führt? Dynamische Leistungsmessung und –bewertung fokussiert auf die Veränderung des Prozesses und individulle Modifizierbarkeit als Reaktion auf umweltliche Anstrengung zur Veränderung. Aus diesem Grund bietet dynamische Leistungsmessung und –bewertung bessere Antworte auf die obigen Fragen als die standardisierten Tests (Tzuriel, 2000, S.387). Zur besseren Beantwortung dieser Fragen wird Diagnoseverfahren in der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung mit den Theorien von Vygotsky untermauert. Demgemäβ ist es zur zuverlässigen Diagnose nötig, zwei sogenannte Entwicklungszonen zu beachten. Zu diesem Zweck soll man bei der Leistungsbewertung einer Person abgesehen von dem aktuellen Entwicklungsstand (Zone der aktuellen Entwicklung) das Entwicklungspotenzial (Zone der nächsten Entwicklung) bzw. die Fähigkeit der Lernenden unter den förderlichen Bedingungen Leistungsverbesserungen zu erzielen, in Betracht ziehen. Dieses Entwicklunspotenzial kann man durch einen in einen Lernvorgang einbozegenen Testprozess, der durch Feedback und Lernhilfe von aussen gesteuert wird, sichtbar machen. Das Ausmaβ daran, dass der Lernende von den Feedbacks und Lernhilfen profitiert, zeigt intellektuelle Lernfähigkeit der Lernenden (Dörfler, Golke&Artelt, 2010, S.154).

Dynamische Leistungsmessung und -bewertung bewirbt sich um andere Bewertungswege als traditionelle Prüfungsmethodologie, um das Lernpotenzial der Lernenden zu bestimmen. Die Interaktionen zwischen dem Lernenden und dem Lehrenden stehen im Schwerpunkt des dynamischen Aspekts. Nach Poehner (2007) werden individuelle Verhalten mit dem Zweck beobachtet und aufgezeichnet, die Informationen zu Grundlagen der Kompetenzen der Lernenden zu erreichen und die Leistungsmessung und -bewertung aus dem dynamischen Aspekt impliziert die

Verwandlung dieser Kompetenzen durch dialogische Kooperation zwischen dem Lernenden und dem Lehrenden bzw. Mediator. Ferner bringt er zur Sprache, dass Benutzung der Leistungsmessung und –bewertung sich mit dem Ziel zur Standardisierung und Messung durch deskriptive Profile der Entwicklung der Lernenden in der dynamischen Leistungsbewertung ersetzt. Trotzdem kann man manche dynamischen Ansätze treffen, die zu Interaktionen zwischen Mediator und Lernenden quantitative Kenntnisse angeben, die Testpunkte beinhalten (S.324). Die Entwicklungskompetenz der Lernenden wird durch die Beobachtung und Aufzeichnung bestimmt, wobei die Wechselwirkung zwischen Lehrenden und Lernenden zu quantitaven und qualitativen Kenntnisse führt. Als Ergebnis der Benutzung der dynamischen Leistungsbewertung kann für Anton (2009) man sehen, dass die Erschlieβung der Kompetenz eines bestimmten Lernenden vielseitig sind. Dynamische Leistungsbewertung verändert bzw. verbessert das Verständnis, was ein Lernender in der bestimmten Lern- bzw. Testsituation machen kann. Im Vergleich zur traditionellen Bewertung fokussiert dynamische Leistungsmessung und -bewertung mehr auf Prozess als Produkt (S.579). In diesem Punkt hat dynamische Leistungsmessung und -bewertung Gemeinsamkeit mit der summativen Bewertung. Was Ähnlichkeit zwischen der formativen und dynamischen Bewertung ist ihr Ziel, Bewertungsverfahren in ein Mittel zur Anpassung von Lehr-/Lernprozess an Bedürfnisse der Lernenden umzuwandeln (Kozulin, 2011, S.179). Das heiβt, dynamisches Bewertungsverfahren dazu dient, dass Bedürfnisse der Lernenden zum Bestandteil von Lehr-/Lernprozess der Fremdsprache werden. In dieser Hinsicht stehen lernerorientierte Lern/Lehrtheorien und individuelle Verschiedenheiten der Lernenden im Schwerpunkt des dynamischen Bewertungsaspekts.

Ferner verfügt dynamische Leistungsmessung und -bewertung über gemeinsame Punkte mit der formativen Bewertung. Trotzdem ist dynamische Bewertung als ein spezieller Typ der formativen Bewertung eine falsche Interpretation. Sie übt in der Regel die Hilfestellung bei der Vervollständigung der verlangten Aufgaben. Sie unterscheidet sich von ihr hinsichtlich der Vorhaben zur Versorgung der Hilfestellung und Mittel, um diese zu beenden. Während dynamische Leistungsmessung und -bewertung auf einer gut fundierten Entwicklungstheorie gegründet ist, ist formative Bewertung auf keiner Entwicklungs- oder Lerntheorie basiert. Auβerdem bezwecken die Aushandlung und Neuaushandlung der mediierten Hilfestellungen eine langfristige Objekte neben kurzfristigen Zielen. Beispielsweise werden das

Bewusstseins der Lernenden und Kontroll der bestimmten Kompetenzen oder des Bereichs in der Zukunft auf der Basis der präsenten Kompetenz zur Übertragung der mediierenden Performanz auf anderen unmediierenden Kontext zur Verwendung vorhergesagt. Trotzdem spielt die mediierten Performanz im letzteren Fall lediglich eine Scaffolding-Rolle in der Ausführung von Hier und Nun-Aufgaben, selbst wenn die Lernenden benötigen, durch die Fragen ihren Weg begründet zu werden- wo Modifizierbarkeit nicht ein Ziel ist – und in der besten Form bezweckt man die Rückmeldung zum Lehren mehr anzubieten, als zur zukünftigen Entwicklung der Lernenden, in der man die Schwierigkeiten und Schwächen der Lernenden berücksichtigt. Daraus geht es hervor, dass man in der reinen formativen Bewertung die Entwicklung gegebenenfalls überhaupt erzielt kann, aber es ist grossenteils unabsichtlich und zufällig. Es basiert auf dem Gespür von Lehrenden bezüglich der Type und Quote der Hilfestellung (Bavali, Yamini&Sadighi, 2011, S.900). Es ist klar, dass dynamische Aspekte sich von anderen Bewertungsformen differenzieren. In diesem Punkt soll das Leistungsverständnis als einer der Unterschiede zwischen der dynamischen Bewertung und anderen Bewertungsformen betont werden. Um dynamische Leistungsmessung und –bewertung besser zu klären, wird das Leistungsverständnis in der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung im nächsten Kapitel beschrieben.

3.2.Leistungsverständnis in der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung

Leistungsverständnis in diesem Ansatz unterscheidet sich vom Leistungsverständnis der anderen Leistungsbewertungsformen. Für Bavali et al. (2011) sieht man Bewertung und Ausbildung als unteilbar in der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung an, während man formative und summative Bewertung als exklusive Evaluationsformen bezeichnet. Sie verfügt über das Potenzial dazu, die Fakten über Lernendenentwicklung vorherzusehen, wobei standardisierte Tests scheitert. Diese gescheiterten Aspekte könnten zur Unterbewertung der Entwicklung des Lernenden führen, während die Folgen der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung eine solche Position nicht hat oder es einfach die Proportion der Entwicklung des Lernenden überbewerten könnte (S.900).

Eine der grössten Kritik am Leistungsverständnis von den traditionellen Ansätzen wird von Vygotsky gestellt, die auf seiner Theorie der dynamischen

Leistungsmessung und -bewertung basiert. Nach Vygotsky ist die Bewertung der potenziellen Entwicklung des Individuums so wichtig, wie die Bewertung seiner aktuellen Entwicklungsstufe. Um durch Vergleich die Wichtigkeit der Zone der nächsten Entwicklung zu zeigen, stellt er den zwei mental gleichaltrigen Kindern Frage, gibt Beispiele und beobachtet, wie sie die Probleme lösen. Ein Kind löst die Probleme, die zwei Jahre über sein Alter sind, während das andere die Probleme löst, die nur halbes Jahre über seine aktuelle Entwicklungsstufe sind. Trotz ihrer gleichen Performanzstufe sind ihre potenziellen Entwicklungen scharf unterschiedlich. Deswegen übt er Kritik an dem Gebrauch von den standardisierten Intelligenztests. Nach ihm zeigen die Ergebnisse von Intelligenztest als Reflektion der Kompetenzen der Kinder nicht ihre wirklichen Kompetenzen auf. Denn Performanz der Kinder reflektiert die ganze sozioerzieherische Historie der Kinder (Tzuriel, 2000, S.391). Mit der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung versucht man die mögliche potenzielle Entwicklung der Lernenden vorauszusehen. Zu diesem Zweck bewertet man die Zone zwischen der Zone des aktuellen Entwicklungsstandes und der Zone der nächsten Entwicklung als mögliche Leistungs- bzw. Entwicklungskompetenz der Kinder. Diese Zone, deren Weite für jedes Kind unterschiedlich ist, zeigt die Performanz der Kinder. Die Kinder, deren Zone der nächsten Entwicklung weiter sind, werden erfolgreicher sein. Das kann man als Dinamik der mentalen Entwicklung sein, da jedes Kind mit der Hilfestellung mehr machen, als es sich selbst machen kann (Ergün&Özsüer, 2006, S.285). Es ist zu behaupten, dass das Leistungsverständnis in der dynamischer Leistungsmessung und -bewertung bezogen darauf ist, Fakten von Lernendenentwicklung bzw. Lernpotenzial vorherzusagen.

Wenn man bisherige Festsellungen zur dynamischen Pespektive berücksictigt wird, erscheinen manche Aspekte als Bedingugen zur Voraussage dieser Fakten. Vygotsky besagt, dass die folgenden Aspekten in der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung wichtige Rolle spielen: (1) aktive Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern bei der Bewertung, (2) mehr Betonung der Auftretung als schon vorhandene mentale Funktionen , (3) Vergleich zwischen Individuen und geholfenen Performanzen als eine Messung der Zone der nächsten Entwicklung der Kinder (Kozulin, 2011, S.174). Zum besseren Klärung dieser Aspekte in der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung werden theoretische Grundlagen der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung im nächsten Subteil der Untersuchung bearbeitet.

3.3.Theoretische Grundlagen der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung

Es ist klar, dass jede wissenschaftliche Anwendung theoretische Fundierung hat. Um die dynamische Leistungsmessung und –bewertung theoretisch zu begreifen, soll man die soziokulturelle Theorie und zwei weitere Begiffe Zone der nächsten Entwicklung und Lernpotenzial klären.

3.3.1.Soziokulturelle Theorie von Vygotsky

Soziokulturelle Theorie von Vygotsky als Ausgangspunkt der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung basiert auf der Beziehung zu der Umwelt, Kultur und dem sozialen Agieren. Heina (2014) beschreibt es im Kontext der Sprachaneignung wie folgt:

> Soziokulturell-funktionelle Ansätze geben ebenfalls über rein mentalistische Perspektive hinaus, indem sie sich für Sprache in erster Linie als Phänomen interessieren, das soziale ınd kulturelle Funktionen erfüllt. Seine Struktur ist in diesen Funktionen verankert und kann auch nicht ohne ihren Einbezug verstanden und adaquät beschrieben werden. Soziokulturelle Ansätze modellieren die spezifiscchen Mechanismen von Sprachwahl, Prinzipien der tatsächlichen Gebrauchs verschiedener Sprachen im gesellschaftlichen Kontexte, Merkmale verschiedener Diskurse etc. (S.37-38).

Es ist klar, dass Wechselwirkung bzw. Interaktion für den Lern- und Lehrprozess sehr wichtig ist, weil sie eine Basis für diese Prozesse bildet. In der soziokulturellen Theorie erfolgt die Entwicklung der den höheren Formen des Bewusstseins wie eine Art von der freiwilligen Kontrolle von dem Gedächtnis, der Wahrnehmung und der Aufmerksamkeit durch Prozess der Internalisierung. Diese Funktionen verwirklichen zunächst als Interaktion zwischen Menschen, dann werden zu kognitiven Kompetenzen (Poehner, 2008, S.5). In diesem Lernprozess sind Kultur und Interagieren, soziale Umwelt wichtig, wo es sich befindet. Nach Presseisen und Kozulin (1994) wird Interaktion zwischen dem Individuum und der Umwelt durch Bedeutungen, die Individuum in der sozialen Beziehung zu aussen produziert, gesteuert (S.54). Diese Bedeutungen werden gesellschaftlich gebildet. Lernen und kognitive Entwicklung werden von den Beziehungen zu qualifizierteren und kompetentenen Personen beeinflusst. Die Quellen der kognitiven Entwicklung sind eher die Menschen in der

Umwelt, die Kultur und die Wechselweirkung der Kinder mit diesen,was als die kognitiven Prozessen zu sehen ist, in denen die Kinder sich befinden. Psychologische Prozesse beginnen mit den sozialen Prozessen (Ergün&Özsüer, 2006, S.284).

Wie man beschrieben hat, wird diese gesteuerte Interaktion durch die Internalisierung zu den kognitiven Entwicklungen. Man kann in diesem Kontext sagen, dass zwei wichtige Vorgänge Interaktion und Internalisierung für kognitive Entwicklung nötig sind. Vygotsky ist der Meinung, dass man den sozialen, kulturellen und historischen Hintergrund einer Person begreiflich machen soll, wenn man seine kognitive Entwicklung verstehen will. Durch soziale Interaktionen mit mehr erfahrenen Personen können das Kind die höheren psychischen Funktionen erwerben. Denn bei dem Erwerbprozess dieser Funktionen steuern die mehr erfahrenen Personen das Kind. Die Entwicklungen beim Erwerb dieses Prozesses treten auf der sozialen Ebene und als Internalisierung auf der psychologischen Ebene auf. Die Hilfestellungen von mehr erfahrenen Erwachsenen oder Peers lassen den Internalisierungsprozess beim Kind beginnen. Weil der Interaktionspartner seine Hilfestellungen modifiziert, benutzen die Kinder mehr Initiative. Anhand von den unterstützenden Funktionen werden die Kinder unabhängig und gewinnen die Fähigkeit zur Selbstregulierungung beim ihren Lernprozessen (Tzuriel, 2000, S.390). Mit der kognitiven Entwicklung beim Lernenden als Ergebnis des Interaktions- und Internalisierungsprozesses bezweckt man, dass der Lernende die Fähigkeit zur Selbstregulierung als metakognitive Perspektive erwirbt.

Nach Vygotsky regulieren Eltern das Verhalten der Kinder am Anfang sprechend. Dann probieren die Kinder mit den Nachahmungsprozessen, ihre Verhalten selbständig über Sprache zu regulieren, was anfangs laut hörbar und sie allmählich internalisieren. Die Internalisierung erfolgt durch den Wechsel der Funktion der Sprache. Demnach benutzen die Kinder die Sprache nach und nach zur Beschreibung, Unterstützung und Regulierung der Denkprozesse, während sie die Sprache anfangs nur zu den kommunikativen Zielen gebrauchen (Piekny, 2012, S.29). Mit dem resümierenden Ausdruck : “Wygotsky nahm folglich an, dass das egozentrische Sprechen dem sozialen Sprechen folgt und einen Übergangszustand zum verinnerlichten Sprechen darstellt” (Piekney, 2012, S.29). In diesem Punkt nehmen die fördernden oder unterstützenden Hilfestellungen auschlaggebende Rolle zur Erreichung der Selbstregulierung ein. Nach Vygotsky können die Kinder mehr Performanz als ihre Grundkompetenzen leisten, wenn sie von den erfahrenen Anderen unterstützt werden. Seiner Meinung nach entstehen höhere Planungs- und Organisationsfunktionen in der

Entwicklung zuerst in der interpersonalen Ebene der sozialen Interaktionen und Schritt für Schritt in der intrapersonalen Ebene der individuellen kognitiven Funktionen. Durch psychologische Werkzeuge wie geschriebene, nummerische oder andere Weisungen können die individuellen Erfahrungen von konkreten zu abstrakten werden, die das System der kulturell bestimmten Symbolen vermittelt (Tzuriel, 2000, S.390). Somit lässt sich sagen, dass mentale Kompetenzen der Menschen sich dadurch entwickeln, dass die Menschen an Bewusstsein über seine kognitiven Grundkompetenzen gewinnen und diese Kompetenzen unter Kontrolle nehmen. Mit der Perpektive von Vygotsky klärt man diesen Prozess durch Mediationen. Demgemäβ vertritt man, dass die Menschen sich einzigartig in ihren Verhalten durch indirekten Gebrauch von der pyhsischen und symbolischen Werkzeugen entwickeln, anstatt direkt in der Welt zu verhalten (Poehner, 2011, S.100-101).

In der spracherwerblichen Hinsicht integriert man Hauptannahmen der soziokulturellen Theorie in die Spracherwerbsverfahren oder Fremdsprachenentwicklung. Die beim Spracherwerb ablaufenden Konstruktionsprozesse werden als emergente Verfahren bezeichnet, d.h. Sprache entwickelt sich nicht auf der Grundlage der feststehenden Regeln, sondern durch die Interaktion allgemeiner kognitiver Mechanismen in Auseinandersetzung mit einer komplex gestalteten Umwelt (Schmidt, 2010, S.812). Einfluss der interaktionistischen Aktivität kann man in Erstspracherwerb beobachten,wobei das Kind sprachliche Input durch Interaktionen mit seinen Eltern annimmt. Nach dem sozial-interaktiven Erklärungsansatz handelt es sich um eine dynamische Wechselbeziehung zwischen dem Kind und seinem Lernumfeld bei dem Erstspracherwerbprozess. Aus der interaktionistischen Perspektive ist die Sprache als ein Instrument zur Herstellung sozialer Kontakte. Bei der Sprachentwicklung des Kindes spielen die Eltern ausschlaggebende Rolle. Sie müssen ihre Sprache den Bedürfnissen der Kinder so anpassen, dass sie diese leichter verstehen und lernen können. Denn die auf die Fähigkeiten der Kinder abgestimmten Betreuersprache braucht man zur Erstsprachetwicklung. Bedeutung wird nicht gelernt sondern in Interaktionen ausgehandelt, in denen die Reaktionen der Kinder die Auswahl der Äusserungen der Eltern beeinflussen und die einfache Redeweise der Betreuungspersonen die Verarbeitungs- und Lernprozesse der Kinder (Apeltauer, 2006, S.66-67). Apeltauer (2006) lenkt die Aufmersamkeit auf die Beziehung zwischen der Auswahl sprachlicher Elemente von Betreuungspersonen und den Reaktionen der Kinder. Wenn die Eltern

bemerken, dass die Kinder bereits über mehr kognitive und sprachliche Voraussetzungen verfügen, passen sie ihre Ausdrucksweisen auch “nach oben” an. Mit anderen Worten: Nicht nur Mütter passen sich ihren Kindern sprachlich an, sondern die Kinder beeinflussen durch ihre Reaktionen auch das sprachliche Verhalten ihrer Mütter (S.34). Wenn es beobachtet wird, kann bemerkt werden, dass das Kind seine Antwort immer öfter überdenkt, kontrolliert und zu korrigieren beginnt und somit wird gefunden, dass unter der vygotskischen Perspektive eine soziale Beziehung, die zuvor die Antworten des Kindes überdacht, reflektiert und korrigiert hat. Das Kind übernimmt Reaktionen der Bezugsperson auf die kindlichen Äuβerungen und eine soziale Angelegenheit ist in eine kognitive transformiert (Nyfeler, 1993).

Obwohl soziokulturelle Theorie von Vygotsky eine psychologische Theorie und nicht für Lernen und Lehren der Zweit- und Fremdsprachen ist, ist Mainstream der Zweitspracherwerbsbereich allgemein. Unterstützende für soziokulturelle Theorie und populäre Theoritiker für Zweitspracherwerb sind für die Relevanz von sozialer Interaktion für kognitive Entwicklung. Der Einfluss der sozialen Interaktion als trigger Mechanismus für Aktivation der bilogischen eingebauten Fähigkeit wurde in vielen Forschungen untersucht. Nicht nur durch dynamische Leistungsmessung und –bewertung kann soziale Interaktion konduktiv zum Lernen einer neuen Sprache sein, sondern auch es kann entscheidend bei der Entwicklung der Geschicklichkeit der Lernenden in der Zielsprache (Fahmy, 2013, S.28-29).

Nämlich umfasst die Natur des Spracherwerbs bzw. –lernens die Interaktion mit der sozialen Umwelt, von der die menschliche kognitive Entwicklung hauptsächlich geprägt wird. Aus diesem Grund ist sie ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Gemäss der Ansicht von Auguado (2002) ist Ziel einer interaktionsbezogenen Fremdsprachenerwerbsforschung, Verbindungen zwischen dem externen Mechanismus der Interaktion und dem internen Mechanismus des Sprachenlernens herzustellen. Daneben gibt es einen kausalen Zusammenhang zwischen der Interaktion und dem Erwerb einer Sprache und es ist besonders wichtig für die Fremdsprachenausbildung, welcher Typ von Interaktion besonders erwerbsfördernd ist (S.106). Hinsichtlich der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung geht es hier um ein gegenseitiges Agieren zwischen den inneren mentalen Verarbeitungen in einem äusseren sozialen Kontext. Laut Aguado (2002) sind Interaktionen bzw. Aushandlungen für Fremdsprachenlernen von grosser Bedeutung,

> (…) weil sie zum einen sowohl positive Evidenz in Form von verständlichen und angepassten Input ermöglichen als auch negativen Evidenz in Form von korrektivem Feedback bereitstellen, durch das die Aufmerksamkeit der Lernenden auf Form-Bedeutungs-Beziehungen gelenkt wird. Zum anderen erfordern sie die Produktion von Output, und die Falle nicht auf Anhieb verständlichen Output können sie dessen Modifizierung und damit einen Fokus auf die Sprache beweirken-also Aufmerksamkeit auf die Form lenken (S.107).

Es zeigt sich aus dem obigen Zitat, dass die Wechselwirkung zwischen dem Lernenden und dem Lehrenden beim Fremdsprachenlernen viele fördernde Möglichkeiten wie verständliche Input, Rückmeldungen, Aufmerksamkeitslenkung und Produktion von Output in einer dialogischen Interaktion bieten, was zugleich Transition zwischen der auβeren und der inneren Sprache ermöglicht. Vygotsky (1978) akzeptiert egozentrische Sprache der Kinder als transitionale Form zwischen der auβeren und der inneren Sprache. Egozentrische Sprache ist eine Grundlage für innere Sprache, wenn es in ihrer auβeren Form in kommunikative Sprache integriert ist. Ein Weg zur Produktion der egozentrischen Sprache ist komplexe Aufgabe zu bieten, wobei die Kinder direkt Werkzeuge für ihre Lösungen benutzen können. Durch den Umgang mit solcher Herausforderung steigt die emotionale Benutzung der Sprache von den Kindern so viel wie ihre Anstrengung, weniger automatische, mehr intelligente Lösung zu schaffen. Sie suchen mündlich nach einem neuen Plan und ihre Äusserung bringt die enge Konnektion zwischen der egozentrischen und der sozialisierten Sprache. Egozentrische Sprache ist verbunden mit der sozialen Sprache durch viele transitionale Formen. Die zeigt sich, wenn die Kinder bemerken, dass sie ein Problem sich selbst nicht lösen können. Sie wenden sich an Erwachsenen und mündlich beschreiben die Methode, die sie sich selbst durchführen können. Hervorragende Veränderung in der Kapazität der Kinder zur Benutzung der Sprache als Problemlösung –Werkzeuge hat wichtigen Platz in ihrer Entwicklung, wenn sozialisierte Sprache in inneres richtet. Anstatt an einen Erwachsenen zu wenden, wenden sie an sich. Somit verfügt die Sprache über eine intrapersonalle Funktion zusätzlich zur interpersonallen Benutzung. Wenn die Kinder eine Verhaltensmethode entwickelt, die zu sich selbst zu führen, wenn sie ihre eigene Aktivität nach einer sozialen Verhaltensform organisieren. Sie schaffen eine soziale Verhalten zu sich zu wenden. Die Geschichte des Prozesses der Interaktion der sozialen Sprache ist gleichzeitig die Geschichte der Sozialisation der praktischen Intellekt der Kinder (Vygotsky, 1978, S.27). Egozentrisches Sprechen wird

wahrscheinlich zum inneren Sprechen oder zur Kommunikation in Form von dem reinen Gedanken, während kognitive Entwicklung sich entfaltet. Die Verprivatisierung des Sprechens und seine Transformation zu innerem Sprechen, das zur Selbstregulierung führt, ist eine Methode, in der mehr verfeinerten Form der Kognition im Verstand geschaffen wird (Summer, 2008, S.49-50). Dieser dargestellte Sprachaneignungsprozess kann unter der vygotskyischen Perspektive mit den Ansichten von Aguado (2010) begründet werden: Demgemäss geht es um eine Entwicklung von der Fremdregulierung zur Selbstregulierung, wenn man lernt. Dabei geht die intermentale Entwicklung der intrementalen Entwicklung voran. Mit der Begründung, dass Wissen nicht von einem Individuum auf anderes zu übertragen ist, stützt sich soziokulturelle Theorie darauf, dass die Lehrenden den Lernenden beim Prozess der Wissenskonstruktion begleiten. Dass dieser Prozess in der Zone der nächsten Entwicklung stattfindet, macht ihn besonders erfolgreich (S.820).

Im obigen Ausdruck rückt Aguado die Relevanz der sogenannten Zone der nächsten Entwicklung bei dem Wissenskontruktionsprozess in den Vordergrund, bei dem die Lehrenden den Lernenden begleiten. Um besser den zweiten Fremdsprachlernprozess unter der dynamischen Perspektive zu verdeutlichen, wird das Konzept Zone der nächsten Entwicklung als Prämisse zum Lernen im folgenden thematisiert.

3.3.2.Das Konzept Zone der nächsten Entwicklung von Vygotsky

Einer der Hauptbegründungspunkte der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung ist das Konzept Zone der nächsten Entwicklung von Vygotsky, was wichtige Aspekte dazu aufbringt, wie Lernen erfolgt. Nach Anton (2009) berufen Vorschläge zur Benutzung dieses Konzepts in der Leistungsbewertung auf der Ansicht, dass die Konzeption Zone der nächsten Entwicklung von Vygotsky der Platz ist, wo Lernen erfolgt (S. 578). Unter diesem Aspekt lässt sich sagen, dass die Begründung der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung darin liegt, wo das Lernen erfolgt und in der Annahme, dass die Lern- und Bewertungsprozesse sich ergänzen. Nach Vygotsky bietet die Benutzung von Zone der nächsten Entwicklung bei der Leistungsmessung und –bewertung die Möglichkeit, aktuelles Stadium der Entwicklung und nächste Entwicklungsphase der Lernenden anzusehen (Anton, 2009, S.579). Es gibt sich heraus, dass man die Entwicklung zwischen diesen zwei Bereichen für dynamische

Leistungsmessung und –bewertung als Forschungsstadium beschreiben kann. Wichtigkeit der Zone der nächsten Entwicklung besteht darin, einen Rahmen zur Diagnosis der Kompetenzen und eine Basis für Intervention zur Unterstützung der Entwicklung der Lernenden zu leisten. Das bedeutet Erfolg und Verbesserung des Prozesses der Entwicklung (Lantolf&Poehner, 2010, S.13)**.** Was bei diesem Stadium bestimmend für Diagnosis ist, sind Interaktionen zwischen dem Lernenden und dem Lehrenden im Fremdsprachenunterricht. Wegen der Wichtigkeit der sozialen und kulturellen Umwelt in Theorie von Vygotsky bezeichnen manche Forscher Zone der nächsten Entwicklung als Verhaltensweise, was Erwachsene, Lehrende und die fähigeren Peers den Lernenden bei ihren Lernanstregungen helfen (Poehner& Compernolle, 2011, S.186). Ablauf der interaktionistischen Wechselwirkung zwischen dem Lehrenden und dem Lernende wird von List (2008) folgendermassen beschrieben:

> Demzufolge beruht die Möglichkeit, nachzudenken, zu bewerten und Pläne für das Handeln zu schmieden, gewissermaßen auf der Einverleibung partnerschaftlichen Redens in die Kognition, samt den durch die materielle Lebensumwelt dargestellten Verfahren des Umgangs mit Problemen: Vorgänge, die ursprünglich konkret und interaktionell abliefen, können allmählich auch allein und in Gedanken, angeleitet durch das innere Sprechen, bewerkstelligt werden (S.4).

Wenn man dieses Zitat für Fremdsprachenausbildung interpretiert, kann man die Ergebnisse erreichen, dass der Fremdsprachlernende die Kompetenz allmählich erwerben soll, seinen eigenen Lernprozess unter Kontrolle zu nehmen, was zuerst von aussen interaktionistisch gesteuert wird. Aber es kann skeptisch sein, zu behaupten, dass alle Signalisierungen der Lernenden als Lernen interpretiert werden. Aguado (2010) behauptet, “dass eine interaktionelle Ratifizierung des modifizierten Inputs in Form eines Kopfnickens, einer expliziten verbalen Zustimmung oder einer wortwörtlichen Wiederholung keine Garantie dafür darstellt, dass dieser Input auch wirklich zum Intake wird” (S.819). Sie (2010) besagt die Notwendigkeit von Transferierung für Lernen mit diesen Sätzen: “Um behaupten zu können, dass Interaktionen tatsächlich zu erfolgreichem Erwerb führen, ist also nachzuweisen, dass Lernende in der Lage sind, ein zuvor ausgehandeltes zielsprachliches Item selbständig auf andere Kontexte zu transferieren” (S.820). Im Zusammenhang damit ist Ausgangspunkt der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung die Annahme, dass unabhängige Perfomaz der Lernenden nur ein Teil ihrer Fähigkeiten aufzeigt und man bessere Performanz durch

Interaktion erzielt, die ihre Entwicklung unterstützt (Poehner, 2011, S.100). Diesbezüglich ist einer der wichtigen Begriffe in der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung Scaffolding, die auf Interaktion der Lernenden beim Lernen bezogen ist, was in Zone der nächsten Entwicklung vonstattengeht. Bei Scaffolding ist für Kniffka (2010) vorausgesetzt, dass die Lehrenden das sprachliche und fachliche Potential ihrer Lernenden einschätzen. Die Lernenden sollen mit sprachlichen und fachlichen Anforderungen konfrontiert werden, die ein wenig über ihrem schon erreichten Kompetenzniveau sind. Scaffolding ist es, dass die Lücke zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand der Lernenden und der unterstützten Performanz mit einer entsprechenden Unterrichtsplanung und –interaktion überwunden wird (S.1).

Im Kontext von diesem Ausdruck kann man sagen, dass Scaffolding ein Mittel ist, eine Brücke zwischen den schon vorhandenen Fähigkeiten und den möglichen zukünftigen Fähigkeiten zu bilden. Hinsichtlich der Fremdsprachenausbildung sind viele Schlussfolgerungen zur Bedeutung von Scaffolding zu erreichen. Scaffolding ist eine Art von Baugerüst, das zur Unterstützung der Kinder beim Erlernen einer Fremdsprache gebraucht wird. Unter der Perspektive von Zone der nächsten Entwicklung geschaut, ist die Interaktion mit einem sprachlichen komponenten Interaktionspartner beim Fremdsprachenlernen von grosser Bedeutung. Es ist auch wichtiger, dass die Aufgabe mit der Unterstützung der Lehrenden bewältigt wird, als dass sie selbst erleichtert wird. Der Interaktionspartner unterstützt die Sprachlernenden bei einzelnen Schritten einer Aufgabe und bildet ein Modell für die Sprachverwendung der Lernenden. Mit der Zeit übernimmt der Lernende die sprachlichen Mittel des Vorbilds und wird nach und nach unabhängiger von der Hilfe (Vgl. Kolb, 2012, S.42). Ferner werden die Lernenden bei der Erschliessung der sprachlichen und fachlichen Fähigkeiten durch Scaffolding unterstützt. Man soll den Lernenden anspruchsvollere Aufgaben stellen, als sie die sich selbst überwinden könnten (Kniffka, 2010, S.1). Bei der Hilfestellung der Lehrenden ist es wichtig mit den Lernenden interaktionistisch Kontakt zu knüpfen und die Zone der nächsten Entwicklung dabei zu beachten. Nach Kniffka (2010) kann man Scaffolding nicht einfach so beschreiben, “dass Schülerinnen und Schüler ein Arbeitsblatt mit Lernhilfen erhalten, vielmehr geht es darum, ihnen einen "intellektuellen Schub" zu geben, der ihnen erlaubt, weit in die Zone der proximalen Entwicklung (ZPD) vorzudringen” (S.4). Diese Beschreibung zu Scaffolding-Verfahren beim Lern- und Lehrprozess kann man mit der Darstellung von Hahn und Schöler (2013) erweitern:

> Übertragen auf den Kontext des Lehrens und Lernens wurde mit Scaffolding ein Konzept entwickelt, das durch eine planvolle und unterstützende Gestaltung der Lernsituation und eine bestimmte Abfolge der Unterrichtsinteraktionen den sukzessiven Aufbau neuen Wissens, sprachlich wie inhaltlich, ermöglicht und begleitet. Dabei handelt es sich nicht einfach um bloße Hilfestellung für die Lernenden, sondern es steht vielmehr die Erweiterung der kognitiven Fähigkeiten der Lernenden im Zentrum der Gestaltung von Lernarrangements, die sich Stufe für Stufe entlang des Gerüsts bewegen, um erfolgreiche Lernprozesse zu ermöglichen (S.587).

Davon ausgehend ist hinsichtlich der Fremdsprachenausbildung es zu behaupten, dass Scaffolding der Vorgang der systematischen Hilfestellung ist, der den sukzessiven Aufbau des neuen Wissens zur Zielsprache ermöglicht. **“**Für Lehrkräfte ist es wichtig, den richtigen Moment zu erkennen, an dem auf die Hilfe verzichtet werden kann, und diese Schritt für Schritt abzubauen” (Kolb, 2012, S.43). Auf kognitive und metakognitve Entwicklung der Lernenden bei dem Verzicht auf die Hilfestellung soll daher achtgegeben werden. Nach Presseisen, Smey-Richman und Beyer (1994) wird Benutzung von Scaffolding-Mittel nach und nach vermindert, wenn Lernende mehr Verantwotung zum kognitiven und metakognitiven Denken übernehmen (S.222). In diesem Zusammenhang ist es bestimmende Rolle bei der Entwicklung der mentalen Kompetenzen der Lernenden, wann und in welchem Punkt die Hilfestellungen den Lernenden geboten werden und wann und in welchem Punkt die Hilfestellungen zu bieten aufgehört werden,was eine zentrale Rolle beim kognitiven und metakognitiven Fortschritt einnimmt. Der Begriff, sogenanntes Lernpotenzial, der engen Zusammenhang mit dem jeweiligen Fortschritt hat, wird im nächsten Subteil dargelegt.

3.3.3.Lernpotenzial

Als ein anderer Baustein der Theorie von Vygotsky der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung bei der Fremdsprachenausbildung wird Lernpotenzial nach der Behandlung von der soziokulturellen Theorie und diesbezüglicher Zone der nächsten Entwicklung bearbeitet. Leung (2007) besagt, dass Lernpotenzial als individuelle Lernkapazität und –kompetenz zu beschreiben ist. In der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung versucht man dieses Potenzial der Lernenden beim Fremdsprachenlernprozess zu aktivieren. Dabei soll man beachten, was

der Lernende mit der Hilfe der anderen in sozialen Interaktionen machen kann, um seine potenzielle Entwicklung zu verstehen. Deswegen werden Lernprozess und potenzielle Leistungen des Lernenden durch unterstützende Interaktionen mit anderen gesteuert (S.259). Was in der dynamischen Leistungsmesung und –bewertung bearbeitet ist, ist Distanz zwischen Performanzen der Lernenden ohne und mit Mediation, um Informationen über das mögliche zukünftige Lernpotenzial bzw. Entwicklung der Kompetenzen der Lernenden zu erreichen.

In der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung zielt man darauf, individuelle Lernkapazität und –kompetenzen der Lernenden zu steigern. Individuelle Lernkapazität und intellektuelle Funktionen sind modifizierbar. Durch die Unterstützung zum Lernen beim Leistungsmessung und –bewertungsprozess wird der Lernende in Lage versetzt, ähnliche und mehr komplexe Situationen oder Aufgaben in der Zukunft zu überwinden (Leung, 2007, S.269). Dadurch bezweckt man, das mögliche Lernpotenzial der Lernenden herauszufinden. Um dieses Ziel zu erreichen, bzw. um Entwicklungspotenzial der Lernenden festzustellen, stehen Mediationen als Wegweiser für Mediator in der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung. Zwei Lernenden auf der gleichen Stufe aktueller Entwicklung, die damit bestimmt wird, was sie ohne Mediation machen kann, können verschiedene Entwicklung in der Zukunft haben, die mit ihrer Reaktion auf Mediation festgestellt wird. Während einer mit der Ausbildung eine gute zukünftige Entwicklung zeigen kann, kann anderer mit gleicher Ausbildung eine eingeschränkte zukünftige Entwicklung zeigen. Die Formen der Leistungsmessung und Bewertung, die zukünftige Entwicklung des Individuums übersehen, können nicht die Wichtigkeit des Entwicklungspotenzials der Lernenden sehen. Deswegen ist es wichtig bei der soziokulturellen Theorie zu verstehen, wie Ausbildung als soziale Phänomen auf Entwicklung wirkt, welche Ausbildungtypen als positive Ausbildung bezeichnet werden und was in Betracht gezogen werden soll, damit die Ausbildung die Entwicklung verbessern kann (Ableeva&Lantolf, 2011, S.136). Ausgehend von dieser Perspektive kann man behaupten, dass man die qualifizierten Mediator bzw. Lehrenden bei der Fremdsprachenausbildung braucht, die mit all diesen Fragen umgehen können. Mit dem Paradigma der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung verändern sich Erwartungen an Lehrenden. In ihrem Buch “Don’t Accept Me as I Am” erzählen Feuerstein, Rand und Rynders (1988) von der Rolle des Assessors. Nach ihnen sind Assessor nicht mehr passiver Akzeptant, der Leistungsperfomanz der Lernenden als Beweis für Potenzial und lebenswichitge Kurve des Lernenden annimmt.

Anstattdessen sind sie aktive Modifikator, die bezwecken, Vermutungen zu Bewertungsperformanz durch kooparative Arbeiten mit anderen für Schaffen neuer Entwicklungskurve zu erschliessen.

3.4.Dynamische und traditionelle Leistungsmessung und -bewertung im Vergleich

Dynamische Leistungsmessung und -bewertung unterscheidet sich mit den scharfen Konturen von der traditionellen Leistungsmessung und –bewertung. In der traditionellen Prüfung und Bewertung gibt es keine Interaktion zwischen den Lernenden und geht es um keine Hilfe oder Beratung der Lehrenden. Die Kenntnisse, die durch traditionelle Bewertungsformen erhoben werden, reflektieren nur, was sie ohne Hilfe schaffen können. Nach dem traditonellen Ansatz ist diese unabhängige Performanz ein Indiz, was sie allein machen kann. Aber nach dem Ansatz von Vygotsky ist es nicht das einzige Indiz dafür. Dagegen schlägt Vygotsky vor, dass das mit Hilfe der anderen geschaffene Performanzniveau der Kinder bei der Performanzbewertung berücksichtigt werden soll. Das mit Hilfe der anderen geschaffene Performanzniveau zeigt die potenzielle Fähigkeit der Lernenden auf, dadurch dass Ausmaβ an Hilfe bewertet wird, die sie bei der erfolgreichen Durchführung einer Tätigkeit brauchen.

Tzuriel (2001) skizziert die Differenzen zwischen der dynamischen und der standardisierten Bewertung mit weiteren Aspekten tabellerisch und detalliert, wobei man sich auβer Ziel der Bewertung, Orientation, Kontext der Bewertung und Besonderheiten der Aufgaben auf Interpretation der Ergebnisse konzentriert, was Parallelitäten zum Schwerpunkt des nächsten Teils hat, die wegen der herausfordenden Struktur betont werden müssen.

Grundlegende Differenzen zwischen dem dynamischen Testen und standardisierten Testen

Dimensionen des Vergleichs	*Dynamisches Testen*	*Standardisiertes Testen*
Ziel der Bewertung	Bewertung der Veränderung	Evaluation der statistischen Performanz
	Bewertung der Mediationen	Vergleich mit Peers
	Bewertung der defizienten kognitiven Funktionen	Voraussage der zukünftigen Leistung
	Bewertung der nonintellektuellen Faktoren	
Orientation	Lernprozess	Endprodukt (statistisch)
	Metakognitiver Prozess	Objektive Punkte
	Verständnis der Fehler	Profil der Punkte
Kontext der Bewertung	Dynamisch, offen, interaktiv	Standardisiert
	Beratung, Hilfestellung und Rückmeldung	Strukturiert
	Gefühle der Kompetenz	Formal
	Eltern und Lehrende dürfen beobachten	Eltern und Lehrende sind nicht erlaubt zu beobachten
Interpretation der Ergebnisse	Subjektiv (vorwiegend)	Objektiv (vorwiegend)
	Spitzenperformanz	Durchschnittliche Performanz
	Kognitive Modifizierbarkeit	Basiert auf psychometrischen Eigenschaften
	Defiziente kognitive Funktionen	
	Antwort/Reaktion auf Mediationen	Beendigung nach dem Misserfolg
Natur der Aufgaben	Konstruiert zum Lernen graduiert zum Lehren Garantie zum Erfolg	

(Tzuriel, 2001, S.7)

In den traditionellen Formen der Leistungsmessung und –bewertung wird augenblickliche Kapazität der Lernenden in der bestimmten Zeitspanne und ihre stabilen Fähigkeiten bewertet. Diese gewährleistet nicht den Lehrenden die ausreichende Beratung dazu, wie sie einem Kind in einem bestimmten Thema helfen. Dynamische Bewertung ist ein Alternative für die traditionelle Bewertung, die nur die ganz entwickelten Qualifikationen eines Kindes bewertet und die Testergebnisse bei irgendeiner Intervention der Prüfenden ungültig macht. Die Interaktion zwischen dem Prüfenden und dem Prüfungsteilnehmenden akzeptiert man als Quelle zur Bewertung der individuellen Performanz der Prüfungsteilnehmenden in der dynamischen Bewertung (Bodrova&Leong, 2013, S. 319-321).

3.5.Prinzipien zur dynamischen Leistungsmessung und -bewertung

3.5.1.Validität

Validität ist das Vermögen eines Testes, die gewünschte Fähigkeit wirklich zu messen. Dies ist nicht so einfach, weil eine Fertigkeit wie das Hörverstehen nicht unmittelbar beobachtbar ist. Die Hörverstehensaufgaben versuchen die Fähigkeit von Hörverstehen messbar zu machen. Der Weg von der Theorie, was Hörverstehen ausmacht, zur Formulierung einer Aufgabe kann zu erheblichen Verlusten an Validität führen. Die Validität eines Testes kann auch Aufgabentyp beeinflussen. Beispielsweise empfehlen offene Aufgaben sich für die produktiven Fertigkeiten und geschlossene Typen sind eher für die Beurteilung rezeptiver Fertigkeiten geeignet(von der Handt, 2002, S.189). Aber in der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung verfügt Validität über verschiedene Charakterisitik als in psychometrischen Testen. Poehner (2011) macht einen Unterschied zwischen Mikro- und Makrovalidität. Mikrovalidität ist auf spezifische Aktion und Fragen der Mediator bezogen: Interpretation der Lernerfähigkeit regt diese Aktion an und welche Beweise gibt es, diese Interpretation zu unterstützen? Makrovalität überprüft dynamisches Bewertungsverfahren und beschäftigt sich mit den Fragen:wie erfolgreich war diese Interaktion für herausfindende und anregende Lernerfähigkeit? Es ist ähnlich wie Analyse der Funktion von einzelner Test-Item oder von dem ganzen Test. Die Makro- und Mikrovalidität sind aufeinander bezogen. Die durch Interaktion entstandene diagnosierende und anregende Entwicklung (Makrovalidität) ist abhängig von der Angemessenheit bestimmter vermittelnden

Aktion bei der Interaktion (Mikrovalidität) (S.256). Dadurch findet die Validität in der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung zweiseitig statt.

3.5.2.Objektivität

Eine zentrale Voraussetzung für eine zufrieden stellende Objektivität ist die Standardisierung (vereinheitlichende Festlegung) der Durchführung, Auswertung und Interpretation eines Testes. Wenn verschiedene Untersucher bei den gleichen Kandidaten zu den gleichen Ergebnissen kommen, dann ist ein Test vollständig objektiv (Grotjahn, 2000, S.34). Lurias Verständnis der Objektivität impliziert jedoch nicht standardisierte Verfahren, eher Interaktion, die nach den theoretischen Prinzipien fortgesetzt wird, in dem Prozess flexibel, open-ended-Ansatz zur Mediation nicht nur annehmbar aber essentiell ist, um eine Zone der nächsten Entwicklung mit einem Lernenden zu kokonstruieren (Poehner, 2008, S.42).

3.5.3.Reliabilität

Von der Handt (2002) beschreibt die Reliabilität mit diesen Wörtern: “Das Kriterium Reliabilität bezieht sich auf die Zuverlässigkeit und Genauigkeit eines Tests; dieser muss z. B. bei einem wiederholten Einsatz mit derselben Zielgruppe dieselben Ergebnisse produzieren (wenn nicht inzwischen ein Lernfortschritt eingetreten ist)” (S.190). Nach Reliabilität wird es angenommen, dass es wenig oder mehr stabil ist, was man bewertet und misst. Interventionistische Vertreter der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung reduziert sich die Bewertung auf die Fehler durch standardisierte Formen der Vermittlung. Interaktionistische Verterter der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung sind der Meinung, dass die Kompetenz nicht stabil ist und entsprechend den Bedürfnissen und Verantwortungen der Lernenden und Lerngruppen gestaltet werden muss, damit sie möglichst durch den anregenden Entwicklungshilfeprozess gebrauchsfähig wird (Lantolf&Poehner, 2004, S.67).

3.6.Mikrogenetischer Ansatz in der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung

Soziokulturelle Theorie bietet durch ihre hervorragende Blickweise auf zwischenmenschliche Interaktion eine bedeutsame Forschungsperspektive bezüglich der

Fremdsprachenentwicklung. Papadopoulos (2010) formuliert, dass “Die adäquate Forschungsmethode, derer es zur Entschlüssung des Vorgangs der Verinnerlichung und des Gebrauchs von sozialen Zeichen bedarf, Wygotski die historisch-genetische Methode [nennt]” (S.72) und bezeichnet diese Methode mit folgenden erklärenden Ausdrücken:

> Diese Methode zielt grundsätzlich auf die Entdeckung der intrumentellen Funktion des Zeichengebrauchs in der Entwicklung des menschlichen Verhaltens (deswegen auch instrumentelle Methode genannt). Um eine instrumentelle Funktion geht es in den Sinne, dass ein Zeichen die Rolle eines Mittels bzw. eines Instruments im Feld der für die Lösung einer bestimmten Aufgabe durchgeführten Operation erfüllt. Weiterhin geht es darum, welche Veränderungen der Gebrauch dieses Zeichens in dem strukturellen Aufbau (und folglich in den Beziehungen mit anderen psychischen Funktionen) der psychischen Opertation hervorbringt, in der das Zeichen seine vermittelnde Funktion ausübt (S.72).

Die Studien zur Mikroentwicklung fokussieren auf die Evolution einer Lösung, oder Lernen, oder Performanz in einer spezifischen Aufgabe und so weiter. Sie folgen der Entwicklungssequenz während einer verhältnismässig kurzen Zeit und analysieren den Weg, auf dem sie sich entwickelten (Granott, 1993, S.35). Dabei untersucht mikrogenetischer Ansatz die Gründe einer kognitiven Veränderung und kognitive Sequenz, der Subjekt folgt, um eine Fähigkeit sich anzueignen (Bohrer-Levi, 2012, S.42-43). Mikrogenetische Methode bietet somit die Möglichkeit, Daten zu Veränderung der Kompetenz zu erheben, die nötig ist, kognitives Wachstum zu verstehen (Siegler&Stern, 1998, S.377).

> (1) Knowledge is assessed before, during, and after the period of rapid change; (2) The density of observations during this period is high relative to the rate of the change; and (3) Observed behavior is intensively analyzed, with the goal of inferring the changing representations and processes that gave rise to it. Such microgenetic methods, combined with trial-by-trial strategy assessment, can provide the fine-grained data needed to understand change, because they yield a trace of the rapidly shifting thinking that often characterizes cognitive growth (Siegler&Chen, 1998, S.275).

Mikrogenetische Design, die die Möglichkeit bietet, Veränderungsprozess und individuelle Differenzen in der Entwicklung zu forschen, bezweckt den Forschenden zu

erlauben, die Prozesse der Veränderungen statt der Produkte zu beobachten. Mikrogenetische Desing fokussieren auf die Entwicklung von Mikrogenesis, wobei die Veränderungen Moment für Moment in kurzer Zeitsperiode für erhöhte Zahl der Session beobachtet werden. Die Beobachtungszeit beinhaltet verhältnissmässig kurz, aber schnell ändernde Entwicklungsperioden. Zwei Hauptprämisse liegen dem Gebrauch vom mikrogenetischen Design zugrunde: Die erste Prämisse ist es, dass es nur durch Fokuss auf die mikrogenetischen Einzelheiten der Verhalten der Kinder (und ihrer Partner) in bestimmten Kontexten (e.g. interaktive und/oder aufgabeorientierte Kontext) möglich ist, die fein-granulierte Information zu erwerben, was nötig ist, den Veränderungsprozess zu verstehen. Die zweite Prämisse ist es, dass die Beobachtung und das Verstehen der Veränderungen auf der Mikroebene der realen Zeit grundlegend ist, die Veränderungen auf der Makroebene der Entwicklungszeit (Lawelli et al., 2008, S.41-42). Das Ziel von dem mehr quantitativen psychometrisch-orientierten Ansatz ist objektive, valide, sichere und quantifizierbare Messung von Lernpotenzial. Aber dieser Ansatz ist wegen seiner quantitativen Fokussierung schon kritisiert. Es scheitert die kinderorientierte und qualitative Bewertungsperspektive von Vygotsky zu realisieren, die die soziale Interaktionskomponenten des Lernens betont. Trotzdem steuert dieser Ansatz durch die Standardisierung dazu bei, psychometrische Eigenschaften bei der Bewertung des Lernpotenzials verbessert zu werden (Beer, 2000, S.84)**.**

3.7.Intervention

In der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung geht es nicht um das Ziel, das Lernprodukt der Lernenden zu bewerten, sondern um das Ziel, Lernfähigkeit der Lernenden zu entwickeln. Für eine umfassende Messung und Bewertung der Fähigkeiten braucht man erzieherische Intervention, die die Entwicklung dieser Fähigkeiten führen. Man muss alle individuellen Fähigkeiten in Betracht ziehen, um die Entwicklung zur Erziehung zu führen. Deswegen sind Messung und Bewertung und Erziehung in gleiche entwicklungsorientierte Aktivitäten dialektisch integriert (Poehner, 2007, S.324). Bei der Anstrengung zum Verständnis oder zur Messung und Bewertung der Lernendenfähigkeiten ist es nötig, seine Entwicklung durch erzieherische Intervention zu befördern. Anders gesagt, Objekt der Messung und Bewertung wird durch aktive Untersuchung zu ihrer Veränderung verstanden. Diese Orientation erfordert einen Wandel bei dem Assessor als Mediator. Seine Verantwortung ist nicht

mehr auf neutrale Beobachtung eingeschränkt, sondern er soll als Kopartizipanten mit Lernenden engagieren. Interpretation der Kenntnisse und Fähigkeiten der Lernenden verbreitert sich jenseits Beobachtung der unabhängigen Performanz bis ihre Mitwirkungen und ihr Entgegenkommen bei gemeinsamer Aktivität mit Mediator. Ferner, erzieherische Format der Interaktion lässt den Prozess beginnen, bei dem Überwinden der bestehenden Schwierigkeiten den Lernenden zu helfen (Poehner, 2011, S.100). Nach Börnert&Wilbert (2016)

> wird das Konzept des dynamischen Testens als eine Verbindung von diagnostischen und intervenierenden Elementen verstanden. Die Frage, wie sich fehlende Vorerfahrungen im diagnostischen Prozess auffangen lassen, wird im Konzept des dynamischen Testens vor allem durch die Einbindung einer gezielten Intervention in den diagnostischen Prozess beantwortet (S.157).

Es kann man sagen, dass Intervention, deren Ausgangspunkt des aktuellen Entwicklungsstandes und deren Zielpunkt Zone der nächsten Entwicklungsstand ist, ein Verfahren bei der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung ist, bei dem Diagnose und Vermittlung zusammenlaufen.

3.8.Internalisierung und Transendenz

Einer der Grundprozesse der dynamischen leistungsmessung und -bewertung ist Internalisierung. In der Grundlage dieses Prozesses steht Mediation. Nach Summers (2008) kann der Teilnahmeprozess an Mediation mit anderen zur Internalisierung führen (S.50). Zuerst braucht man ein Mediation, die den Lernenden die Kultur und wissenschaftliche Wissen vermittelt. Dann ist es nötig, dass der Lernende die Konzepten und Bedeutungen internalisiert, die durch diese Mediation vermittelt werden. In diesem Punkt ist es wichtig, diese in eigenes mentales System einzubeziehen und darin zu integrieren. Die von aussen angenommenen Wissen soll man auf die eigenen Wissen der Lernenden abstimmen. Zuerst vermittelt man den Kindern die kulturellen Werkzeuge in der sozialen Umwelt, sie gebrauchen diese und dann internaliseren sie diese (Ergün&Özsüer, 2006, S.285). Von diesen Ausdrücken ausgehend ist der folgenden Definition für Internalisierung von Compernolle (2015) zuzustimmen: “Internalization is the process by which humans integrate cultural tools into psychological functioning. Accordingly, it is the link between the social-external (culture) and the individual-internal (psychology)” (S.17).

Werkzeuge sind bezüglich der Internalisierung im Mediationsprozess von grosser Bedeutung, durch die die Entwicklung der höheren Denkfähigkeit entsteht. Wenn ein Individuum nicht mehr die Unterstützung von anderen zur Lösung einer Aufgabe braucht, bedeutet es, dass er die Werkzeuge auf günstige Weise gebraucht und seine Fähigkeit zum höheren Denken sich erhöht. Diese Werkzeuge werden in sozialer Umwelt geschaffen und durch Internalisationsprozess integriert man in den mentalen Prozess der Lernenden. Daneben variieren mentale Fähigkeiten des Individuums zur Benutzung von Werkzeugen je nach kulturelle Schemen, in denen sie geschaffen werden (Vgl.Summers, 2008, S.51). Schliesslich kann man sagen, dass die Werkzeuge Wegweiserrolle für kognitive Entwicklung übernehmen,wobei Interaktion in der sozialen Umwelt unentbehrlich ist. Es ist auch zu sagen, dass eine Hauptbesonderheit der menschlichen Kognition ihre Basierung auf internalisierten Formen der sozialen Interaktion ist (Presseisen&Kozulin, 1994, S.55). Ziel der Mediation ist hierbei die Erreichung der Fähigkeit zur Selbstregulierung durch Internalsierung. Mediationen, die sich in einer sozialen Interaktion eines Individuums befinden, werden internalisiert und entstehen als neue kognitive Funktionen. Der Lernende vertraut auf die äuβeren Umgebung für die Mediationen nicht, sondern es geht um Selbstmediationen oder Selbstregulierung bei dem Lernenden, wenn Internalisierung erfolgt. Wenn unabhängige Leistungen bei dem Lernenden beobachtet werden, beweist es, dass diese Funktionen voll internalisiert werden. Im Gegenteil dazu, wenn die Stufe der Leistungen des Lernenden nicht unabhängig erreicht werden kann, sondern durch äuβere Formen von Mediationen, ergibt sich es daraus, dass diese Kompetenzen noch die Zone der nächsten Entwicklung gestalten (Poehner, 2007, S.326) und Internalisierung noch nicht voll erfolgt.

Transendenz, ein Teil des dynamischen Bewertungsprozesses, ensteht nach der Erreichung der Lernenden im bestimmten Punkt, wo sie mit weniger oder ohne Unterstützung der Mediierenden schaffen können. Die Aufgaben dieses Prozesses sind schwieriger als die zuerst eingegangenen Aufgaben. Für die Lösung dieser Aufgaben brauchen die Lernenden die Kenntnisse, die sie schon gewusst sind, neben der Unterstützung der Mediierenden zur Überwindung der neuen (Poehner, 2007, S.327). Transendenz impliziert die Dialektik zwischen den Vorkenntnissen und den Neukenntnissen bzw. Benutzung der Vorkenntnisse zur Verarbeitung der Neukenntnisse, was durch Aktivitäten stattfindet. In der dynamischen Leistungsmesseung und -bewertung geht es um konkrete Transendenz-Aktivitäten, in

denen Mediierenden und Lernenden kollaborativ neue Aufgaben dadurch überwinden, dass vorige Interaktion als Ausgangspunkt dient. Die Aufgaben von Transendenz werden schrittsweise komplexere zur Anregung der Lernenden und die Mediationsformen variieren stets je nach Bedürfnissen der Lernenden. Die Aktivitäten von Transendez sind ein Teil von nach vorne bringenden Interaktionsserien zwischen dem Mediierenden und dem Lernenden,was zur Bildung des neuen Niveaus der Entwicklung konzipiert wird. Unter der Perspektive von Vygotsky geht es für die Entwicklung um keinen Endepunkt, weil es immer wieder neue Probleme zu lösen gibt (Poehner, 2007, S.337). In dieser Hinsicht ist es möglich zu sagen, dass dynamische Leistungsmessung und -bewertung auf zukünftiges Entwicklungpotenzial der Lernenden abzielt, das keinen Endepunkt aufweist.

3.9.Selbstregulierung in der Fremdsprachenausbildung

Die Selbstregulierung als Ziel des Messungsprozesses steht in einem engen Zusammenhang mit der dynamischen Messung und Bewertung. Wegen dieser Relevanz wird das Thema Selbstregulierung in der Fremdsprachenausbildung im folgenden Teil der Untersuchung thematisiert.

3.9.1.Selbstreguliertes Lernen

Bezüglich der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung ist eines der wichtigsten Themen Selbstregulierung in der Fremdsprachenausbildung. Leutner und Leopold (2006) vertritt die Meinung, dass selbstreguliertes Lernen ist selbst Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen und ihn zielgerichtet zu steuern. Psychologische Ansätze des selbstregulierten Lernens findet ihren Ausgangspunkt darin, dass der Lernende kognitive und metakognitive Lernstrategien zum erfolgreichen Bewältigen dieser Aufgabe einsetzen (S.162).

Nach der folgenden Beschreibung betont Zimmermann (1990) zusätzlich die Faktoren Motivation und Rückmeldung bezüglich des selbstregulierten Lernens:

> (…) definitions of students' self-regulated learning involve three features:their use of self-regulated learning strategies, their responsiveness to self-oriented feedback about learning effectiveness, and their interdependent motivational process. Self-regulated students select and use self-regulated learning strategies

> to achieve desired academic outcomes on the basis of feedback about learning effectiveness and skill (S.6-7).

Demnach weisen die Lernenden mit der Kompetenz zum selbstregulierten Lernen andere Lernendenrolle im Fremdsprachenunterricht als in der traditionellen Lernendenperspektive auf. Die Lernenden, die selbstreguliert sind, haben Kenntnisse über sich selbst als Lernende und über Lernaufgaben und –umgebung. Diese Lernenden haben die Fähigkeit, sich verschiedenen Lernstrategien bewusst zu sein und zu kennen, wie, wenn und warum diese Lernstrategien in einem spezifischen Kontext verwendet werden. Sie beobachten ihr eigenes Denken und ihre eigene Problemlösung, ihren Zeitaufwand und effektive Bewertung ihrer Progression. Sie finden aktiv einen Weg zur Schaffung und haben Motivation zum Lernen. Sie machen sich dauernd Gedanke über Veränderung, um die Aufgabestellungen zu lösen und um Erfolg zu haben**.** Anders gesagt beschreiben diese einen Lernenden, den die Lehrenden sich stetig zu entwickeln anstrengen. Ein Lernender, der motiviert zum Lernen ist und Kenntnisse über sich selbst als Lernender hat, kann Gebrauch von Strategien und Fähigkeiten machen und Verantwortung für sein eigenes Lernen übernehmen. Um diese Verantwortung und Lernerautonomie zu entwickeln, soll man die Lernumwelt aktives, authentisches Lernen, Kollaboration und Problemlösung anregen (Vgl. Bird, 2009, S.33-34). Die selbstregulierten Lernenden haben die Kompetenz, sich den Lernprozess nutzbar durch Verantwortungübernahme und Autonomie zu machen und somit können sie maximale Performanz unter den minimalen Umständen zu erzielen. Die jeweilige Kompetenz im Unterricht wird jedoch langfristig entwickelt werden.

Hinsichtlich der Entwicklungpsychologie und Neurokognitionsforschung erfolgt die Ausbildung von reguliertem Handeln im Laufe vom langfristigen Aufbauprozess. Es ergibt sich durch die Beobachtung von Kindern im Verlauf ihrer Entwicklung, dass eine Errungenschaft der Regulationsfähigkeit bis zum Beginn des Erwachsenenalters dauert. Die Strukturen im Frontalhirn, die auf Planung, Regelbildung und Hemmung unerwünschten Verhaltens bezogen sind, entwickeln sich bis zu diesem Zeitpunkt. Dabei ist es zu sagen, dass Selbstregulierung durch geeignete Erfahrungen mit der Umwelt erst erwerben muss. Hier entsteht eine zwingende Abfolge: (1) Ausführung der Handlung, (2) Erwartung von Erfolg und (3) Regulierung vom Lernen mit einer Kontrollstruktur und Prüfoperationen. Es gibt eine enge Verbindung von Selbstregulierung zu Handlungsmöglichkeiten, die eine Wirkung erzielen. Wenn die Wirkung vorhersehbar ist, können die Erwartungen gebildet werden und dann die

Selbstwirksamkeiterwartung sich aus der Erfahrung aufbauen (Kiper&Mischke, 2008, S.67).

3.9.2.Selbstregulierungstheorien

Es geht um viele verschiedene Modelle für selbstreguliertes Lernen, die verschiedene Konstruktion und Mechanismus haben. Aber sie haben manche grundlegenden Annahmen über Lernen und Regulierung. Eine generelle Annahme ist aktive und konstruktive Annahme. Demgemäβ betrachten alle Modelle die Lernenden als aktive und kontsruktive Partizipianten im Lernprozess. Die Lernenden konstruieren aktiv ihre eigenen Bedeutungen, Zielsetzungen und Strategien aus der Information in der externalen Umgebung so wie Information in seiner eigenen Meinung (in internaler Umgebung). Zweite Annahme ist das Potenzial für Kontrollannahme, was bedeutet, dass die Lernenden potenziell ihre eigene Kognition, Motivation und Verhalten überwachen, kontrollieren und regulieren können sowie manche Besonderheiten ihrer Umgebung aber nicht immer und in allen Kontexten, nur (in) manchen. Dritte Annahme ist Zielsetzung, Kriterien oder Standard. Dritte Annahme im Modell ist das, dass die Lernenden sich Standard oder Ziele zur Anstrengung für ihr Lernen setzen, ihr Progress nach diesen Zielen überwachen und dann ihre Kognition, Motivation und Verhalten adaptieren und regulieren, um ihre Ziele zu erreichen. Letzte Annahme ist es, dass Selbst-Regulatory-Aktivitäten von Mediator zwischen personalen und kontextuellen Charakteristiken sowie aktuellen Leistungen oder Performanz sind. Es ist die individuelle Selbstregulierung ihrer Kognition, Motivation und Verhalten, was die Beziehung zwischen Person, Kontext und eventueller Leistung betrifft (Pintrich, 2000, S.452-453).

Eines der Modelle zur Selbstregulierung ist Dreischichtenmodell von Boekaerts. Dieses Modell beschreibt drei ineinander greifende Regulationssysteme, die an der Selbstregulierung des Lernens beteiligt. Nach dem Modell ist Regulierung der Informationsverarbeitung auf kognitiver Ebene eingefasst in die Regulierung des Lernprozesses auf metakognitiver Ebene. Diese metakognitive Ebene der Regulierung ist wiederum Teil der Regulierung des Selbst auf der Ebene persönlicher Ziele und Ressourcen (Thillmann, 2007, S.20). Mit diesem Modell gestaltet Boekaerts eine Rahmenkonzeption, um alle am Wissenserwerb beteiligte Komponenten des Vorwissens und der Handlungsregulierung darzustellen. Die Grenzen der Schichten

sind jedoch strikter als dass es theoretisch und empirisch zu stützen ist. Dagegen ist der Übergang zwischen kognitiven Strategien und metakognitiven Regulationsstrategien eher fliessend. Daneben handelt es sich um keine explizite Darstellung der Interaktion zwischen motivationalen und (meta-)kognitiven Aspekten des Wissenserwerbs (Wirth, 2004, S.50)

Nach einem anderen Modell von Zimmermann (2000) ist Selbstregulierung als zyklisch zu beschreiben, weil Rückmeldungen zur vorherigen Performanz Anpassung während gegenwärtiger Anstrengung ermöglichen. Solche Anpassungen sind notwendig, weil personale, verhaltensbedingte und umgebungsbedingte Faktoren sich stets während des Lernprozesses verändern und drei selbstorientierte Rückmeldungsschlingen beobachtet und überwacht werden müssen. Verhaltensbedingte Selbstregulierung beinhaltet Selbstbeobachtung und den strategisch anpassenden Performanzprozess, wie Lernmethode eines Lernenden, während umgebungsbedingte Selbstregulierung auf Beobachtung und Anpassung der umgebungsbedingten Umstände oder Ergebnisse verweist. Verdeckte Selbstregulierung impliziert Überwachung und Anpassung der kognitiven und affektiven Zustände wie Vorstellungsvermögen für Erinnerung oder Entspannung. Genauigkeit und Beständigkeit der Selbstüberwachung der Lernenden in diesen triadischen Quellen der Selbstkontrolle beeinflussen direkt die Wirksamkeit ihrer Strategieanpassung und die Natur ihres Selbstvertrauens (S.14).

Eines der wichtigsten Themen, die im Bezug auf Selbstregulierung(stheorien) zu bearbeiten ist, sind Lernstrategien. Denn Selbstregulierung ist darauf bezogen, wie Lernende die Strategien zur verschiedenen Lernumwelt benutzen und adaptieren (Gaythwaite, 2006, S.24). Aus diesem Grund wird folgendes Subteil der Untersuchung selbstregulierte Lernstrategien bearbeitet.

3.9.3. Selbstregulierte Lernstrategien

Wendt (1993) formuliert "[…], dass Strategien als operationale "Programme" bzw. kognitive Handlungsstrukturen der plangemäβen Erreichung eines Handlungsziels oder -anders ausgedrückt – der operationalen Umsetzung von Plänen zur Erreichung eines Handlungsziels dienen können" (S.66). Darüber hinaus erzählen Nold und Schnaitmann (1997) von der Entwicklung der unbewussten zur automatischen Benutzung der Lernstrategien:

> Danach werden Lernstrategien aufgefasst als Handlungssequenzen zur Erreichung eines Lernziels; sie werden damit als mehr oder weniger komplexe Vorgehensweisen verstanden, die in ihrer Entstehung beim Lernen vor allem in den frühen Phasen bewusst oder potentiell bewusst sein können und danach auch halb- oder unbewusst und damit automatisch oder teilautomatisiert eingesetzt werden. Ferner wird angenommen, dass sie wesentlich davon geprägt sind, dass sie sich in Anpassung an konkrete Tätigkeits- und Handlungsbeziehungen oder durch Ziel- und Anforderungsbezüge (Lompscher) entwickeln (S.136).

Im Fremdsprachenunterricht ermöglichen die Lernstrategien, dass die Lernenden die Lernziele durch ihre Benutzung erreichen, die je nach Selbstregulierungskompetenz variieren. Um die Fragen danach zu beantworten, wie ein Lernender seinen Lernprozess erfolgreich reguliert, bildet die Annahme den Ausgangspunkt der Ansätze des selbstregulierten Lernens, dass der Lernende kognitive und metakognitive Lernstrategien benutzen muss (Leutner, Leopold & Wirth, 2004, S.48). Hartman (2002) verdeutlicht dieses dadurch, die Beziehung Boss-Arbeiter mit der Beziehung von kognitiv-metakognitiven Kompetenz zu korrelieren. Demnach führen kognitive (Arbeiter) Kompetenzen die intellektuellen Arbeiten aus, die vom metakognitiven Boss bestimmt worden sind. Besipiele für kognitive Kompetenz implizieren Entkodierung (Registrierung der Information), Schlussfolgerung, Vergleich und Analyse. Metakognition verweist auf Überlegen darüber, Überlegen zu entscheiden, wie eine Aufgabe behandelt wird. Metakognitive (Boss) Kompetenzen beinhalten exekutive Leitungsprozesse wie Planen, Monitoring und Evaluation (S.35).

Lernstrategien haben vielerlei Wichtigkeit zum Lernprozess. Deswegen müssen Lernstrategien erlernt werden. Eine Lernstrategie zu erlernen bedeutet allerdings mehr als deklaratives und prozedurales Wissen über die Strategie zu erwerben. Es ist von grosser Relevanz, den Einsatz der Strategie selbst so regulieren zu lernen, dass das Ziel, Strategien einzusetzen tatsächlich auch erreicht wird (Leutner&Leopold, 2003, S.39). Dosierte Hilfen werden im dynamischen Lernprozess als Vermittlung der Strategien bzw. des Regulierungslernens zur Verfügung gestellt. Dabei hat ein Lehrender als Dosierender führende Rolle, die wie folgt zitiert wird:

> Erfolgreiche Dozierende verfügen also über ein breites Verhaltensrepertoire von direktem (anleitendem) Lehrerverhalten bis hin zur Lernberatung (Coaching), und sie beachten weniger die Form als die Qualität ihrer Interaktionen mit den Lernenden. Besonders bedeutsam ist für sie die

> Metakognition, d.h., sie helfen den Lernenden, ihr Wissen über ihr eigenes Wissen und Können sowie die Fähigkeit, das eigene Lernen zu planen, durchzuführen, die Lernfortschritte zu überwachen und laufend zu verbessern. Zu diesem Zweck beachten sie, dass die Lernenden gute Lern- und Denkstrategien entwickeln, wobei sie ihnen die Hilfe zuteil werden lassen, die sie benötigen, um die Fähigkeit zur Selbstregulierung des Lernens zu entwickeln (Dubs, 1999, S.60).

In dem Zitat zeigt sich es, dass die Lehrenden den Lernenden die Lernstrategien durch dosierte Hilfestellungen vermitteln soll, die für selbtreguliertes Lernen nötig sind. Tönshoff (1997) gibt beispielsweise dafür Modellieren als Vermittlungsmethode der Strategieeinsatz im Unterrichtsverfahren:

> Zur Veranschaulichung des, Wie' des Strategieeinsatzes lassen sich in Kombination mit den Lehrererklärungen weitere Unterrichtsverfahren in bewusstmachender Funktion einsetzen. Zu denken ist hier in erster Linie an das beispielhafte Modellieren' des Strategieeinsatzes durch den Lehrer anhand der Bearbeitung konkreter Aufgabenstellungen. Hierzu können die Präsentation der Ergebnisse einer erfolgreichen Strategieanwendung oder auch die Demonstration ggf. durch Fremdbeobachtung zugänglichen Aspekte des strategischen Verhaltens eingesetzt werden (S.211).

Als Resümee ist es zu sagen, dass selbstreguliertes Lernen durch Lernstrategie bedingt ist, zu deren Einsatz Lehrender dem Lernenden im Lernprozess verhilft.

3.9.4.Selbstregulierung in der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung

Die Kinder erwerben eine Sprache durch die anderen Mitglieder der Gesellschaft (meistens Erwachsenen oder andere Kinder) und am Ende benutzen sie jeweilige Sprache um ihre eigenen Verhalten zu regulieren. Mit anderen Worten entwickeln die Kinder ihre Kapazität, ihre eigenen Aktivitäten zu regulieren, durch linguistische Werkzeuge, indem sie an den Aktivitäten teilnehmen, in denen ihre Verhalten von anderen reguliert werden. Dieser Prozess der Entwicklung der Selbstregulierung läuft im drei Phasen ab. In der ersten Phase werden Kinder oft von den Objekten in ihrer Umgebung reguliert oder sie benutzen, um zu denken,was als Objektregulierung bekannt ist. Z.B. die Eltern geben dem Kind die Aufgabe, eine bestimmte Objekt wie ein Spielzeug, abzuheben,wobei ein Kind von Objekten reguliert

wird. In der zweiten Phase,was als Fremdregulierung bekannt ist, umfasst implizite und explizite Mediation (besteht aus verschiedenen Ebenen von Hilfestellung, Orientierung und Scaffolding) von Eltern, Geschwester,Peers, Trainer, Lehrenden usw. In der letzten Phase besteht Selbstregulierung (Lantolf&Thorne, 2007). Selbstregulierung ist einer der Hauptzwecke der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung, was einen Übergang von der Fremdregulierung zur Selbstregulierung bei Lernprozess vorsieht.

Der Blickpunkt der Individuen, der verantwortlich für ihr eigenes Lernen ist, bringt es auf höhere Stufe mit der Annahme, dass die Lernenden das nötige Verständnis, zu Zweck setzen, die Aktivitäten zu bestimmen, an denen sie teilnehmen und die Entwicklung zu evaluieren. Diese Arte der Autonomie ermöglicht die Unabhängigkeit der Kompetenzen, die auf Ausbildung fokussieren, und keine Unterstützung zur Entwicklung zu brauchen. Selbst die Autonomie lässt Unabhängigkeit der Lernendensverhalten auftreten (Poehner, 2012, S.612). Das bedeutet, dass von Lernenden im Fremdsprachenunterricht erwartet wird, in dem dynamischer Prozess durchgeführt wird, eine Metaperspektive bzw. metakognitive Fähigkeiten zu ihren eigenen Lernprozessen zu entwicklen und sich selbst zu evaluieren. Bezüglich des Fremdsprachenunterrichts als Platz, wo Regulierung realisert, lenkt Tiaden (2006) Aufmerksamkeit auf folgende Punkte:

> Der Regulationsprozess ist den basalen Lernaktivitäten übergeordnet und schreitet auf einer Metaebene des Lerngeschehens voran. Idealerweise findet die Regulation in selbständiger Art und Weise statt, wobei reine Selbstregulation im Klassenzimmer selten anzutreffen ist, da es um eine Schnittstellenaktivitäten handelt, die sowohl von den Lehrenden als auch von den Lernenden beeinflusst wird (S.15).

Was ausschlaggebende Rolle dabei spielt, ist die zielführende Funktion des Lehrenden im Fremdsprachenunterricht. Sánchez (2007) bringt zur Sprache, dass die Funktionen des Lehrenden den graduellen Zuwachs an Autonomie beim Lernenden ermöglichen und er alle bekannten Funktionen situationsangemessen bei der überwiegenden Kontrolle über den Lernprozess erfüllen muss. Im Laufe der Zeit verlieren die Lehrendenfunktionen an Wichtigkeit, bis der Lernende sich funktionell autonom verhalten kann, bei dem alle Lehrendenfunktionen verschwinden (S. 230-231). Daraus zeigt sich, dass der Weg zum Selbstregulierungsprozess über den Fremdregulierungsprozess läuft und aufgrunddessen die Unterstützung des Lehrenden als Führer für den Weg zur Selbstregulierung vonnöten ist. In diesem Punkt soll der

Lehrende zwei Punkte beachten: zum einen soll der Lehrende die Kontrolle nicht zu schnell abzugeben, bis der Lernende sonst die notwendige Einsicht und Disziplin zum selbständigen Weiterlernen erwirbt. Zum anderen soll der Lehrende auch nicht verhindern, dass der Lernende die Verantwortung in Bereichen übernimmt, in denen er bereits nicht seinen Lernprozess autonom regulieren kann. Es kann für Lehrenden sehr schwer sein, dabei jedem Lernenden gerecht zu werden, weil einzelner Lernende seinen individuellen Kriterien aufweist. Viel Einfluss durch den Lehrenden führt ihn womöglich dessen Kriterien zu internalisieren, zu wenig Einfluss führt ihn vielleicht die Kriterien anderer zu übernehmen (Mitlerner, Eltern etc.) (Vgl.Sánchez, 2007, S.231).

3.9.5.Messung und Bewertung der Selbstregulierung

Verschiedene Messinstrumente scheinen zum Testen des selbstregulierten Lernens, die die in der Forschung am meisten angewandeten Methode sind, auch wenn die strukturierte Interwiev und Bewertung der Lehrenden benutzt werden. Diese werden in zwei Aspekte klassifiziert: Eine von diesen ist Selbstreport-Quastionare als qualitative Untersuchungsmethode, die verhältnismässig einfach zu entwerfen, anzuwenden und zu punktieren sind. Andere von diesen ist quantitative Untersuchungsmethode, die lautes Denken-Protokoll, Lerntagebuch und Performazbeobachtung umfasst (Vgl. Cazan, 2012).

Zur Messung und Bewertung der Selbstregulierung erzählt Boekaerts und Corno (2005) von Selbst-Report–Quastionare/Beobachtung von öffentlichen Verhalten, Interview, lautes Denken-Protokoll, Befolgung mentales Ereignisses und Prozesses, Situationale Manipulation, Aufnahme der Motivationsstrategien der Studenten bei ihrer Arbeit, Tagebuchführung (Vgl. 209-212).

3.10.Problemlösungskompetenz in der Fremdsprachenausbildung

Problemlösungskompetenz als Teilkompetenz des lebenslangen Lernens und der höheren psychischen Fähigkeit besitzt einen wichtigen Platz im Fremdsprachenunterricht. Deswegen wird Problemlösungskompetenz in der Fremdsprachenausbildung im folgenden Teil der Untersuchung dargestellt. In der Untersuchungsliteratur zur Problemlösungskompetenz wurde festgestellt, dass qualitative, quantitative und gemischte Methodologie in den Untersuchungen zu dieser Kompetenz benutzt wurden.

3.10.1.Begriffbestimmung von Problemlösungskompetenz

Problem beschreibt man in Wörterbuch PONS als “eine schwierige Frage, die gelöst werden soll;eine Angelegenheit, die Schwierigkeiten bereitet und bewältigt werden soll/muss” (Wolski, 2016, S.744). Problem entsteht, wenn die Person nicht weiβ, wie er sein Ziel erreicht. Problem ist ein Hindernis auf dem Weg dazu, sein Ziel zu erreichen und deswegen führt es dazu, dass Störungen bei der Person entstehen. Die Situation oder Stände nennt man Problem,die die Person als Problem wahrnimmt. Wenn die Person die negativen Situationen nicht als Problem wahrnimmt und es ihn nicht stört,braucht er nicht die Anstregung, eine Lösung zu finden (Develioğlu, 2006, S.14).

Anders gesagt kann man Problem als Schwierigkeiten beschreiben, die Individuum, Gesellschaft, ihre Ziele oder sie stören und gelöst werden sollen. Ein Ziel zu erreichen und störende Situation zu beseitigen zeigen auf, dass Problem Teil der Entwicklung der Menschen ist. Jedes Problem, mit dem Individuum als sozialem Dasein konfrontiert wird, leistet Beitrag zu seiner Entwicklung. Wenn er nötige Lösung für die Probleme finden kann, bereitet einzelnes Problem ihn auf nächste Probleme vor. Ein Hindernis oder eine Schwierigkeit als Problem wird von jedem auf verschiedene Weise wegen individueller Verschiedenheiten wahrgenommen und dafür versucht er eigene Lösung zu finden (Tavlı, 2009, S.29-30).

Um sich aus den negativen Auswirkungen der Probleme zu befreien, sollen die Individuen über eine effektive Kompetenz zur Problemlösung verfügen. Die Individuen, die solche Kompetenzen nicht haben, führen ihre Leben problematisch, weil sie nicht mit den Problemen umgehen können. Von diesen Individuen kann man nicht erwarten, dass sie qualifiziert, zum Erfolg motiviert, selbstsicher sind und kreative Lözungen finden sowie Erfolg an interindividuellen Beziegungen haben (Hatay-Polat, 2008, S.2). Gleiches gilt für die Fremdsprachenausbildung: Fremdsprachenlernprozess kann man als Umgangsprozess mit den Problemen ansehen, denen der Lernende bei diesem Prozess begegnet. Die fremdsprachlichen Wörter,deren Bedeutung man nicht weiβ, die grammatischen Strukturen,die man praktisch nicht anwendet oder die fremdsprachlichen Sätze, die nicht verstanden werden und nicht Antwort darauf gegeben werden und solche vieles kann man als Problem beim Fremdsprachenlernen betrachten, mit denen die Lernenden konfrontiert werden sollen.

Die Probleme kann man als rutine und unrutine Probleme klassifizieren. Rutine Probleme sind die Probleme, die man in den Lehrwerken zu Mathematik und Physik

betreffen kann und als vier Rechnungsartensprobleme bekannt sind. Diese bezeichnet man im Fachliteratur als Wortprobleme und Geschichteprobleme. Zur Lösung der unrutinen Probleme benötigt man die Kompetenzen wie Organisierung der Daten, Klassifizierung und Bemerkung der Beziehungen zu haben und manche Aktivitäten nacheinander zu machen. Die Lernenden, die die unrutinen Probleme lösen lernen, entwickeln sich bezüglich der Bemerkung der Zahlenbeziehungen und der systematischen Struktur. Ausgehend von Angegebenen können sie die Vorstellung und Vermutung zur nicht angegebenen Teile erreichen. Ziel der Lösung dieser Probleme ist, die Logik und Natur der Problemlösung zu begreifen, die passende Strategie auszuwählen und zu benutzen und die Kompetenz zur Kommentierung der Folgen zu entwickeln (Vgl. Gök, 2006, S.53-54).

3.10.2.Theorien und Modellen zu Problemlösungskompetenz

Theoretiker der Soziallerntheorie erklärt die Uneffektivität der individuellen Verhalten wegen Mangel an den vorherigen Lebenserfahrungen. Die Individuen verhalten sich uneffektiver in solcher Situation, denn die haben keine Erfahrung, zu lernen, wie sie mit dieser Situation effektiv umgehen (D'Zurilla&Goldfried, 1971, S.109). All Lernphänomen erfolgen durch direkte Erfahrungen, indem man Verhalten der anderen Menschen beobachtet. Die Kapazität, durch Beobachtung zu lernen, ermöglicht weitgehende Verhaltensformen anhand von der Beispielnahme zu erwerben (Bandura, 1971, S.2). Nach Bandura ist es unnötig, dass der Individuum alles direkt erfährt. Er erfährt vieles durch die Beobachtung der Umgebung und die Erfahrungen. In diesem Zusammenhang können die Kompetenzen der Lernenden zur Problemlösung sich durch die Beobachtung entwickeln (Gökbuzoğlu, 2008, S.52)

Kognitivisten bearbeiten die unbeobachtbaren Seite des Verhaltens und vertreten die Ansicht, dass die Probleme im menschlichen Gehirn auftreten und da gelöst werden kann. Mit anderen Worten: Die Orten, wo Probleme entstehen und gelöst werden, sind geistige Prozesse des Menschen (Hatay Polat, 2008, 18-19).

Die Logik des Denkaktes Deweys liegt in der Annahme vom reflektierenden Denken, das eine Reihe von aufeinanderfolgenden, sich gegenseitig beeinflussenden Gedanken bedeutet, aber nicht eine Aneinanderreichung von den Einfällen. Dadurch dass ein Gedanke den folgenden bestimmt, wobei sich der neu entstandene Gedanke auf

den vorhergehenden bezieht, entsteht ein Gedankenfluss aus zusammengehörenden reflektierenden Denkakten (Hugener, 2008, S.23).

Polya und Dewey unterstreichen, dass es um keine Abkürzung des Lernens geht und dass das Problemlösen durch das selbständige Tun und dessen Reflexion durch das unter der Begleitung einer Lehrperson erlernt werden können. Durch die Stufen der Problemlösung analysiert man den Denk- und Problemlösungsprozess, um das reflektierende Denken zu erreichen. Diese Analyseprozesse zwingen den Lernenden gegen die Trägheit anzukämpfen und aktiv dabei zu sein. Die stufenbezogenen Analyseprozesse sichern also ein hohes Mass an kognitiver Aktivität und führen somit während der gesamten Problemlösetätigkeit zu Denkprozessen höherer Ordnung. Je mehr es beim Problemlösen gelingt, Probleme der Verharren auf allen fünf Stufen des vollständigen Denkaktes zu bearbeiten und nicht zum Beispiel vorschnell auf die Lösung des Problems (Schritt 3) zu ziehen, desto ertragreicher sind die Problemlösungen und die Lernergebnisse und somit auch das Verstehen (Hugener, 2008, S.21). Man kann den Schluss folgern, dass kognitive Aktivität zentrale Bedingung für aktives und verstehensorientiertes Lernen bzw. Problemlösen ist. Sie geht vom aktiven und konstruktiven Lernenden aus und ist durch Interaktion und Ko-Konstruktion zu unterstützen (Hugener, 2008, S.24).

3.10.3.Prozess der Problemlösung

Um ein Problem, das man betrifft, zu lösen, beschreibt man zuerst, was ein Problem ist, und erfindet man Hypothese dazu, wie man jeweiliges Problem gelöst wird, sowie erhebt man Daten zu Lösungswegen des Problems und versucht man ausgehend von diesen Kenntnissen die Lösungswege zu finden. Zu Ende dieses Prozesses folgert man Schluss dazu,wie man ähnliche Probleme gelöst werden kann, indem man die erhobenen Kenntnisse und Erfahrungen bewertet (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013, S.38). Es zeigt sich, dass bei der Problemlösung, was als Prozess betrachtet werden soll, man bestimmte Schritte befolgen soll, die wie folgt genannt werden können: Problemverständnis und –beschreibung, Problemanalyse und Ursachensuche, Lösungssuche und –auswahl, Lösungsrealisierung und –bewertung und Standardisierung der Lösung.

3.10.4. Problemlösungskompetenz in der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung

Die Perspektive zur Leistungsmessung und –bewertung vor dem Ansatz von Vygotsky identifizierte sich mit der unabhängigen Problemlösung, die der Beweis der mentalen Funktion ist, aber Vygotsky kritisiert diese Perspektive, indem er besagt, dass unabhängige Problemlösung nur ein Teil der mentalen Fähigkeiten einer Person, bzw. ihren aktuellen Entwicklungsstand aufzeigt. Potezielle Entwicklungsebene ist so wichtig wie aktueller Entwicklungsstand. Vygotsky vertritt die Meinung, dass Antwort auf die Hilfestellung eine unerlässliche Besonderheit zum Verständnis der kognitiven Fähigkeiten ist, denn es Überblick über zukünftige (potenzielle) Entwicklung einer Person gewährleistet (Yıldırım, 2008, S.303). Demnach kann man die Beschreibung von Vygotsky für die Zone der nächsten Entwicklung in der Problemlösung in der zielsprachlichen Fremdsprachenausbildung adaptieren: Zone der nächsten Entwicklung ist die Zone zwischen dem Bereich, in dem die Lernenden mit zielsprachlichen Problemen kolloborativ mit der Hilfe von Peer oder Lehrenden im Dialog umgehen können und dem Bereich, in dem die Lernenden allein mit den zielsprachlichen Problemen umgehen können. Dabei ist für Feuerstein (2000) Intentionalität des Mediators verschieden von einem Lehrenden. Mediator beschäftigt sich nicht mit der Lösung des Problems. Eher beschäftigt er sich damit, wie der Lernende sich der Lösung des Problems nähert. Problem erlaubt dem Mediator in Denkprozess der Lernenden einzubeziehen (S.558).

Im Dialog sind die kognitiven Schritte zu befolgen, was die Basis der geschriebenen Produkten der Lernenden formen. Output von Lernenden in Form vom kolloborativen Dialog mediieren ein linguistisches Problem zu verstehen und sie aufzulösen. Zwei Facetten einer sprachlichen Äuβerung- kognitive Aktivität und ihre Produktion- sind in Output und den kolloborativen Dialogen vorhanden. Diese Dialoge sind Dialoge, in der Sprecher in Problemlösung und Kenntniskonstruktion engagiert sind. Sie steigern das Potenzial das Produkt aufzudecken. Kolloborative Dialoge mediieren gemeinsame Problemlösung und Kenntniskonstruktion (Swain, 2004, S.102). Daraus ergibt sich, dass es von dem dLernenden und dem Lehrenden als Partizipianten der Dialoge im Fremdsprachenlernprozess erwartet wird, Kompetenz zur Problemlösung zu besitzen. Um ein erfolgreicher Problemlösende zu sein, ist es besonders nötig, wirksame Kommunikationsfähigkeit zu haben (Çam, 1997, S.97).

Diese ist insbesondere für Lehrende von grosser Bedeutung aufgrund dessen dass, der herangehende Lehrende die Funktion dabei haben, den Lernenden wirksam die Problemlösung beizubringen und ein Modell zu sein, neben effektiver Lösung der auf Lernenden bezogenen Probleme, denen sie in der Zukunft begegnen (Çam, 1997, S.98).

Kollektive Verhalten kann man in individuelle mentale Quellen transformieren. Das bedeutet, kollektive Kenntniskonstruktion kann man ein Werkzeug für zukünftige individuelle Benutzung der Zweitsprache der Lernenden. Zuerst werden Sozialen konstruiert und ihre gemeinsame Wiederlösung kann zu ihnen individuell dienen. Kenntniskonstruktion der Lernenden wird durch Sprache bzw. durch einen Dialog mediiert, in dem ihre Aufmerksamkeit auf die Probleme gelenkt und alternative Lösungen verbalisiert wird. Es zeigt sich, dass Sprachenlernen (Kenntniskonstruktion) sich in den kolloborativen Dialogen der Lernenden realisiert, was durch Sprache (als semiotische Werkzeuge) mediiert werden. In diesen kolloborativen Dialogen geht es um eine linguistische Problemlösung durch soziale Interaktion, in der die Sprache die Sprache mediiert (Swain, 2004, S.104). Diese kollektive Problemlösung beim Fremdsprachenlernen stützt sich auf die soziokulturelle Theorie von Vygotsky. Unter der soziokulturellen Theorie haben die internal mentalen Aktivitäten ihre Wurzeln in external dialogischen Aktivitäten. Demgemäβ erfolgt Sprachlernen in den kolloborativen Dialogen und externale Sprechen erleichtern das Kennen der strategischen Prozesse und der kognitivistischen Kenntnisse. In diesen Perspektiven geht es nicht um nur eine Fokussierung auf input und output (Swain, 2004, S.113).

3.10.5.Messung und Bewertung der Problemlösungskompetenz

Wenn die im Inland und Ausland durchgeführten Untersuchungen zur Problemlösung in Bezug auf verschiedene Disziplinen angenommen werden, wird es klar, dass qualitative und quantitative sowie gemischte Untersuchungsmethoden in diesen Untersuchungen gebraucht werden, die empirisch oder deskriptiv sind.

IV. TEIL

DYNAMISCHE LEISTUNGSMESSUNG UND -BEWERTUNG IN DER PRAXIS

In der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung werden Aktivitäten durchgeführt, die von den anderen pädagogischen Aktivitäten isoliert sind. Der entwicklungsorientierte Prozess der elaborativen Bemühung zeigt die Gründe der Leistungsprobleme der Lernenden auf und hilft den Lernenden bei der Lösung dieser Probleme. Dynamische Leistungsmessung und –bewertung unterscheidet die Ausbildungsaktivitäten von den Bewertungsaktivitäten nicht. Denn jeder Mediator-Lernenden-Interaktion erfolgt in beiden. Demgemäβ variiert der Unterricht der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung je nach der Entwicklung der Lernenden, Lernenden werden in nach und nach schwieriger werdenden Aufgaben mit weniger Mediationen engagiert (Poehner, 2007, S.324).

4.1.Instrumente zur dynamischen Leistungsmessung und –bewertung

Es geht um eine falsche Reduzierung der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung auf einige Arten von Testen. Dafür ist Portfolio-Bewertung ein gutes Beispiel. Viele Lehrenden sind in der Meinung, dass Portfolio-Bewertung der einzige Weg zur dynamischen Leistungsmessung und -bewertung im Fremdsprachenunterricht ist, obschon sie nicht auf eine bestimmte Testform hinweist. Lückenergänzung, Multiple-choice, offener Aufsatz, und mündliche Fähigkeitstesten können in sich selbst dynamisch oder undynamisch sein. Dabei ist bestimmend das Ziel des Verfahrens, in dem es anschliessend verabreicht ist. Mit anderen Worten gibt es keine dynamische Bewertungsinstrumente, sondern es gibt nur dynamische Bewertungsverfahren. Somit kann man sagen, dass die Reduzierung der methodologischen Durchführungen der dynamischen Bewertung auf spezifische Test-Instrumente wie Portfolio sowohl Übersehen von den anderen Theorien zur dynamischen Leistungsmessung und -bewertung als auch falsche Lenkung der Sprachlehrenden bedeutet (Yıldırım, 2008, S.304-305). Dynamisches Testen ist ein kollektiver Begriff, der die verschiedenen Bewertungsverfahren impliziert wie Testing the Limits, Learning Potential Assessment, die interaktiv dynamische Leistungsmessung und -bewertung, Learning Test Concept (Guthke & Beckmann, 2000, S.179).

4.2.Durchführungen in der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung

Mit der Entwicklung der Pädagogik hat sich die Rolle der Lehrenden und Lernenden verändert. Erwartung von der heutigen Lehrenden ist die gute Organisation der Unterrichts, die Steuerung der Lernenden und der Lernprozess und die lernerzentrierte Perspektive. Das bedeutet; sie sind im Hintergrund, aber damit meint man nicht, dass sie jetzt unnötig sind, sondern sie mehr nötig sind und ihre Aufgaben schwieriger als früher sind. Nach Hansen (2010) können manche methodischen Emfehlungen, die im Kontext der Förderung metakognitiver Strategien benutzt werden, zur unterstützenden Anleitung komlexen Lernens eingesetzt werden. Die folgenden Methoden sind von zentraler Bedeutung des kullturellen Kontextes in Form von den Beziehungen und den Werkzeugen:

Erleichterung des Lernvorgangs;
Modellhaftes Vorführen;
Lautes Denken;
Schwierige Stellen voraussehen;
Einführen von Hinweiszetteln;
Schwierigkeiten abstufen;
halbfertige Beispiele vorgeben;
gegenseitiges Unterrichten;
Abhaklisten einführen (S.19-20).

Ferner können kooparative bzw. kolloborative methodische Durchführungen in der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung eingesetzt werden. Während man auf die kollektiven und kooparativen Aktivitäten fokussiert, ist Schwerpunkt dieser Aktivitäten individuelle Entwicklung der Lernenden beim Sprachlernprozess. Aguado (2010) vertritt die Meinung, dass die Lehrenden ihre Lernenden darin unterstützen sollten, dass kompetitives Verhalten durch kooparative Verhaltesweise ersetzen. Weil die zwischenmenschlichen Beziehungen entscheidend für das Gelingen von der Partnerarbeit sind, müssen die Paare, die kollaborativ arbeiten sollen, sorgfältig und in der Koordination mit den Beteiligten zusammengestellt werden. Wenn die Themen und die Aufgaben für die kollaborativen Bearbeitungen ausgewählt werden, sollte darauf geachtet werden, dass sie dem jeweiligen sprachlichen Entwicklungsstand bzw. der Zone der nächsten Entwicklung der Interaktanten angemessen wird. Diese Passung führt zum einen dazu, dass das Bedürfnis der Lernenden verstärkt, sich mitzuteilen; zum

anderen erhöht sie die Motivation, ein guter Zuhörer zu sein (S.821-822). Daraus ist es festzustellen, dass die Berücksichtigung des jeweiligen sprachlichen Entwicklungsstandes des Lernenden bei der methodischen Durchführungen entscheidend dabei ist, dass der dynamische Messungs- und Bewertungsprozess zum Ziel erreicht. Ferner kann man Computer oder Handy, die einen Internetzugriff haben, syncronisch zur dynamischen Leistungsmessung und –bewertung einsetzen. Dabei ist wichtig die Interaktion zwischen dem Lernenden und dem Mediator und dass diese Interaktion in der Zone der nächsten Entwicklung realisert. Diese sind die Vorbedingung für unterrichtspraktische Durchführungen, die nach dynamischer Perspektive gestaltet werden.

Soziokulturelle Theorie schlägt vor, dass die Sprache, die Lernumgebung, die individuelle und aktive Teilnahme und die Interaktion im Schwerpunkt vom Lernen stehen. Eines der wichtigen Bestandteile dieser unterrichtspraktischen Durchführungen ist der soziale Kontext. Bodrova und Leong (2013) betonen, dass der soziale Kontext bei der Entwicklung wichtige Rolle übernimmt und sehr wichtig zum Gewinn von mentalen Prozessen ist. Denn höhere mentale Prozesse können geteilt werden. Mentale Prozesse entstehen nicht nur im Individuum innerlich, sondern auch mit der Interaktion mit anderen. Die Kinder erwerben oder lernen eine mentale Funtion bei der Interaktion mit anderen. Nur nach der Phase der Erfahrungsaufteilung können die Kinder mentale Prozesse internalisieren und unabhängig benutzen (S.18). Die geteilte Kognition ereignet sich, wenn zwei oder mehr Menschen ihre Denkprozesse verflechten, das Gefühl “auf der gleichen Seite” hervorbringen und oft intellektuelle Ausführungen führen, die “zu uns gehören”. In vielen Situationen ereignet die geteilte Kognition sich nicht einfach. Interaktanten bringen die sehr verschiedenen Lebenserfahrungen, Annahmen und Kenntnisse mit sich zu ihren gemeinsamen Bemühen, die Notwendigkeit für die Strategien kreieren, was ihre einzigartigen Perspektiven herstellt. Die geteilte Kognition ist eine Leistung, die durch vorsätzliche und geschickte Interaktion in einer etworfenen Umgebung realisiert wird (Barron&Rochelle, 2009). In solcher Interaktion des Fremdsprachenunterrichts ist die Zielsprache sowohl Ziel als auch Werkzeug bei den verteilten Lernaktivitäten. Es benutzt man zwischen den Lernenden in den Interaktionen als Kommunikationssprache und Lernziel. Ein Begriff, was hierbei bedeutend für Fremdsprachenlernen und für die dazu gestalteten Unterrichtsdurchführungen zur dynamischen Leistungsmessung und –bewertung ist, ist situiertes Lernen. Ursula (2001) beschreibt es im folgenden Zitat:

> Dazu gehört, dass Wissen nicht einfach passiv vermittelt werden kann, sondern von den Lernenden in der aktiven Auseinandersetzung mit Lernsituationen konstruiert wird. Lernprozess und Lernprodukte in Form von deklarativem und prozeduralem Wissen sind daher eng mit den jeweiligen Lernsituationen verknüpft. Lernen wird grundsätzlich als situations und kontextgebunden verstanden, d.h. Vorwissen und individuelle Lernmerkmale interagieren mit Merkmalen der Lernsituation (S.472).

In den Unterrichtsdurchfürhrungen, die nach der soziokulturellen Theorie bzw. der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung gestaltet werden, finden situiertes Lernen und die geteilte Kognition statt. Solche Unterrichtsdurchführungen setzen die Lernenden und die Interaktion zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden ins Zentrum des Lernprozesses. Daneben geht es um die dVermittlung zwischen zwei Subjekten mit der Hilfe von Werkzeugen in diesen Aktivitäten. Was von Lernenden erwartet, ist das Erwerben der Fähigkeit, diese Werkzeuge ohne Hilfe vom Interaktionspartner zu benutzen und selbst zu regulieren. Daraus kann man Schluss folgern, dass man mit den Unterrichtsmethoden, die die verteilten Lernaktivitäten implizieren, darauf abzielt, die Selbstregulierungsfähigkeit der Lernenden zu reizen. Es gibt verschiedene Modelle zur dynamischen Leistungsmessung und –bewertung, die diese Ziele zu erreichen bezwecken. Bei den methodischen Durchführungen sollen die auf die Modelle zur dynamischen Leistungsmessung und –bewertung bezogenen strukturellen Besonderheiten berücksichtigt werden. Diese Modelle werden im Rahmen vom folgenden Teil der Untersuchung bearbeitet.

4.3.Modelle zur dynamischen Leistungsmessung und -bewertung

Zu Modellen der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung zählen, deren gemeinsamer Punkt der Zusammenablauf des Lehr- und Lernprozesses ist, interaktionistisches, interventionistisches Modell, Cake- und Sandwich-Modell, die folgendermassen dargestellt werden.

4.3.1.Interaktionistisches Modell

Einer der grundsätzlichen Unterschiede zwischen dynamischen Modellen steht zwischen interaktionistischen und interventionistischen Modellen. Leung (2007) drückt aus, dass interaktionistische dynamische Leistungsmessung und -bewertung sich auf

quantitive Messung und Bewertung des Lernpotenzials des Individuums konzentriert (S.262). Dieser Ansatz bietet die Möglichkeit, dass der Mediator jede Anstrengung zeigt, um kollektiv mit dem Lernenden zu arbeiten (Poehner, 2011, S.104). Mit diesem Ziel setzt Mediator Mediationen ein, bei deren Benutzung es keine Einschränkung gibt, um den Lernenden dabei zu helfen, jenseits ihren aktuellen unabhängigen Performanz zu längen,was die Entwicklung der Lernenden unterstüzt, wenn es im günstigen Punkt der Interaktionsprozess geschieht (Lantolf&Poehner, 2010, S.15). Bei der Benutzung der Mediationen sind die Interaktion und die Lernendenbedürfnisse bestimmend anstatt des Einsatzes der Mediationen nach bestimmter Reihenfolge.

Mediation wird absichtlich nach der Kompetenz der Lernenden toleriert, wenn sie sich in ihrer Interaktion mit dem Mediator im Laufe der Bewertungsverfahren entwickelt. Ziel der Interaktion ist die Veränderung der Kontroll vom Mediator zu Lernenden so ergiebig und so effektiv wie möglich. Für die zweite Sprache bedeutet es, an Kontroll über spezifische Merkmale der Zielsprache zu gewinnen. Demgemäβ muss Mediator konsequent die Nötigkeit eines Lernenden berücksichtigen, die Verantwortung zu übernehmen und den Mediationprozess danach regulieren, bis der Lernende das Zeichen der Fähigkeit zur unabhängigen Funktion angibt. Mediation soll am Anfang des Prozesses ganz implizit sein, wenn der Lernende Fehler macht, Mediator kann Modell dafür sein, wie eine Aufgabe gelöst werden kann und kann erklären, wie eine bestimmte Merkmale in der Fremdsprache gebraucht wird. In der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung ,wenn der Lernende durch implizite Formen der Mediationen etwas schaffen, bezeichnet man es als Beweis für Entwicklung der Lernenden, selbst wenn er nicht in der Lage ist, unabhängig etwas zu schaffen (Lantolf&Poehner, 2013, S.148).

4.3.2.Interventionistisches Modell

Ein anderes Modell der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung ist interventionistisches Modell. Im Vergleich zum interaktionistischen Modell implementiert dieses Modell qualitative Forshungsperspektive. Leung (2007) formuliert, dass interventionistisches Modell vorprogrammierte Hilfen beinhaltet und sich an psychometrische Messung und Bewertung orientiert. Die Hilfen in Form von der standardisierten Intervention werden zur Messung und Bewertung der Kapazität von dem Individuum oder der Gruppe durchgeführt, um für die Beratung, das Feedback und die Unterstützung zu benutzen (S.260). Im interventionistischen Ansatz wird das

Mediationsinventar vollständig befolgt. Der Prozess beginnt mit erster Hilfe der Lehrenden und dauert, bis der Lernende richtige Antwort erreicht oder der Lehrende zur Aufgabelösung letzte Hilfe gibt (Poehner, 2011, S.104). Das heiβt, dass dieser Ansatz bezweckt, Qualität und Quantität der Mediation bei einer Bewertungsaktivität zu standardisieren. Mediation entsteht nicht aus der Interaktion zwischen dem Mediator und dem zu bewertenden Person in der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung. Sie wird im Voraus nach der bestimmten Hierarchie von ganz implizit zu ganz explizit konzipiert. Das Verhalten der Lernenden gegenüber Hierarchie der Mediation kann variierien. Manche können einige Hinweise brauchen oder andere können ganz explizite Mediation brauchen. Wenn der Lernende nur implizite Mediation braucht und Hauptverantwortung für die Bewertung der Performanz übernimmt, führt es zu dieser Interpretation, dass der Lernende ganz nahe zur unabhängigen Überwindung der Aufgaben ist. Im Gegenteil dazu braucht der Lernenden, der auf explizitere Mediation angewiesen ist, vor dem unabhängigen Verhalten Zeit fortzuschreiten (Lantolf&Poehner, 2013, S.152).

4.3.3.Cake Modell

Cake-Modell ist ein Verfahren, in dem man den Lernenden Mediation im Laufe der Aufgabelösung bietet, sobald ein Problem meistens entsteht. In diesem Modell gibt man den Lernenden Test-Item einer nach dem anderen. Wenn der Lernende erste Aufgabe löst, so gibt man zweite Aufgabe. Sonst bietet man den Lernenden graduierte Hilfestellungen (Mehrnoosh&Rassaei, 2015, S.125-126).

Man bietet den Lernenden die Mediationen in Form von den standardisierten Hinweisungen, die von implizit zu explizit im Laufe der Bewertungsverfahren graduierteweise benutzt werden (Lantolf&Poehner, 2004, S.55). Anders gesagt,nach oder bei der Lösung einer Aufgabe wird dem Lernenden die Rückmeldungen gegeben, damit er die Fehler bemerkt und sie überwindet. Der Prüfende gewährleistet den Lernenden eine hinweisungsbasierte Ausbildung und stellt fest, wie viele Hinweisungen die Lernenden brauchen, um die Aufgabe korrekt zu lösen (Vgl.Yılmaz-Yakışık, 2012, S.50).

4.3.4.Sandwich Modell

Ein anderes Modell der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung ist Sandwich Modell, das typisch sowohl für viele Forschung unter der dynamischen Perspektive als auch für andere wissenschaftliche Forschungen ist. Nach Mehrnoosh&Rassaei (2015) besteht Sandwich-Modell aus drei Phasen: Pretest, Mediation und Posttest. Zuerst lösen die Lernenden Pretest Aufgaben und in Anlehnung an der Performanz dieses Pretests werden die Mediationen durchgeführt, die im Voraus geplannt oder gemäss den Bedürfnissen der Lernenden bestimmt werden. Dieses Modell nennt man Sandwich-Modell,weil die Ausbildung zwischen dem Pre- und dem Posttest durchgeführt wird. Um die Performanz der Lernenden zu Ende des Mediationsprozesses festzustellen, werden die Ergebnisse von dem Pre- und dem Posttest verglichen (S.125). In diesem Modell werden standardisierte Test- und Mediationformen benutzt und durch den Vergleich von dem Pre- und dem Posttest zielt man, ausgehend vom aktuellen Stand der Leistung mögliche zukünftige Leistungsentwicklung zu bestimmen.

4.4. Ansätze zur dynamischen Leistungsmessung und –bewertung

Zu den bekannten und grundsätzlichen Ansätzen zur dynamischen Leistungsmessung und –bewertung zählen Learning Potential Measurement von Budoff, Lerntest von Guthke, Testing The Limits von Carlson und Wiedls und Graduated Prompting von Campione und Brown sowie mediierte Lernerfahrung von Feuerstein.

4.4.1.Ansatz von Budoff (Learning Potential Measurement)

Dieser Ansatz verfügt über drei Phasen:Test-Train-Retest. Bei der Phase vom Test misst man unabhängige Performanz der Lernenden, zweite Phase ist Training-Phase und wird dynamischerweise durchgeführt. Training zielt darauf, das problembasierte Training vorzuschlagen und den Kindern beizubringen, wie diese Probleme in der Gruppen- oder Individuenarbeit gelöst werden. Bei der letzten Phase bietet man den Kindern Retest-Aktivitäten (Yılmaz-Yakışık, 2012, S.59).

4.4.2.Ansatz von Guthke (Lerntest)

“Lerntests werden als eine leistungsdiagnostische, standardisierte Variante der dynamischen Testdiagnostik (Beckman, 2004, S.43). Im Lerntest-Ansatz von Guthke

benutzt man verschiedene Evaluationsformen wie systematische Rückmeldungen oder intensive Hilfestellungen und einfache Rückmeldungen. Testnoten werden durch die Hilfestellungen bestimmt, was die Lernenden brauchen, um eine bestimmte Performanzebene zu errecihen. Im kurzfristigen Lerntest wird Raven's Progressive Matrices Test gebraucht und wenn das Kind die Aufgaben nicht korrekt lösen können, führt man es die korrekte Lösung zu erreichen, indem ein Puzzle-Format und die Hinweisen eingesetzt werden, was auf der Lerntheorie von Galperin beruht (Vgl. Beer, 2000, S.92).

4.4.3.Ansatz von Carlson und Wiedls (Testing The Limits)

Testing-the-Limits-Forschung bietet für Kliegl und Baltes (1991) die Kenntnisse zu dem Ausmaβ und den Grenzen der Entwicklungskapazität der Lernenden, die durch den Einsatz leistungssteigernder Bedingungen (z.B. extensives Training) erhoben werden. In dieser Hinsicht unterscheiden sie drei Ebenen beobachtbarer kognitiver Kapazität bezüglich kognitiver Plastizität: (a) Ausgangsleistung, (b) gegenwärtige Maximalleistung und (c) Entwicklungskapazität oder asymptotische Maximalleistung. Erwerb neuer kognitiver Strategien oder Algorithmen, die zu kognitiven Höchstleistungen führen, ist eine Voraussetzung für die Realisierung von Entwicklungskapazität (S.85). Die Kernpunkte dieses Ansatzes werden unten tabellerisch skizziert:

Tab. I. Testing-the-Limits und kognitive Kapazitätsreserven

Zielsetzungen Testing-the-Limits ist eine Strategie zur Schätzung der Plastizität und Grenzen gegenwärtiger und künftiger Kapazitätsreserven.
Ebenen der Kapazitätsreserve Ausgangsleistung: Leistungsmessung ohne Intervention unter standardisierten Bedingungen; Gegenwärtige Maximalleistung: Prüfung des gegenwärtigen Höchstleistungspotentials durch Optimierung von Performanzfaktoren (Kontext, Motivation, Reduktion von Testangst, usw.); Entwicklungskapazität: Prüfung des künftigen Leistungspotentials durch entwicklungsoptimierende Interventionen wie z.B. durch den Erwerb neuer kognitiver Algorithmen

(Kliegl&Baltes, 1991, S.85)

Stadler (2011) besagt zu diesem Ansatz, dass die Lernenden angeregt werden, ihre Probleme vor allem in der Planungsphase zu formulieren. Somit kann der Lehrende begreifen, was im Kopf des Lernenden vor der und während der Lösung der Aufgabe geschieht. Diese Methode leistet Beitrag besonders zu jenigen, die die Lösung der Aufgabe nicht vollständig verstanden oder internalisiert haben (S.14).

4.4.4.Ansatz von Campione und Brown (Graduated Prompting)

Dieser Ansatz von Campione und Brown ist einer der Ansätze, die standardisierte Perspektive haben. Daneben besitzt er spezifische Besonderheiten. Dieser Ansatz fokussiert darauf, auf wie viel Hilfestellung der Lernende angewiesen zum Aufbringen des spezifischen Ebene der Performanz ist eher als, wie viel Beheilungen gemacht wurden. Ausmaβ an Hinweise als Index ist ähnlich wie psychometrische Perspektive, wenn Test so viel wie möglich standardisiert wird (Beer, 2000, S.88). Die Benutzung der Durchführung dieser Methode beschreibt Stadler (2011) wie im folgenden:

> Diese Methode sollte bei jedem einzelnen Item eingesetzt werden: Sobald Schwierigkeiten auftauchen, wird vom Lehrer oder peer Hilfestellung gegeben. Das geschieht zunächst implizit, dann explizit. Anschließend wird überprüft, ob dem Schüler selbstständige Transferleistungen möglich sind, indem ihm ähnliche Aufgaben mit vergleichbaren Testfragen vorgelegt werden. Die nächste Aufgabe ist komplexer und verlangt dem Lernenden (noch) mehr Eigenständigkeit ab. Überprüft wird, wie schnell er die neuen Aufgaben umsetzt (d. h. wie viele Hinweise er benötigt) und wie groß am Ende die Summe seiner Transferleistungen ist (S. 14).

Graduated Prompting-Prozess nimmt in Anspruch, die Bereitschaft der Lernenden für das Lernen vorherzusagen und von der Unterstützung beim Testverfahren zu profitieren. Lernenden, die über weite Zone der nächsten Entwicklung sind, sieht man als diejenigen an,die von der Intervention erheblich profitieren. Eine der wichtigen Besonderheiten dieses Modells muss die Bewertung und die Messung der Bereitschaft der Lernenden oder die Zone der nächsten Entwicklung beim bestimmten Abschnitt vom Testverfahren kontinuierlich sein. Bei diesem Modell hebt man Aussmass an Hilfestellungen hervor, die für effektives Transferlernen nötig sind. Es geht um ein sequenzielles festgelegtes Promptverfahren, was die Messung von Aussmass an

Hilfestellungen ist, die nötig sind, die Aufgaben zu lösen. Graduated Prompting Procedure gewährleistet die Mediation in Form von vorher festgelegten Prompts, was von allgemeinsten zu speziellsten graduiert sind. Zuerst wird ein Pretest bei diesem Modell durchgeführt. Dieser misst die intellektuellen Fähigkeiten der Lernenden nebenbei. Nach diesem Text wird Training-Phase ausgeführt, die aus einer Serie der progressiven Prompts besteht, die auf die Analyse der Aufgaben basiert. Trotzdem ist prompting-Verfahren so standardisiert, wie quantitative Kenntnisse zu erzeugen. Die prompts basieren auf die Informationen, die von den Lernenden generiert werden. Dieses Verfahren stützt sich nicht auf die Schlussfolgerung auf höherer Stufe, aber es ermöglicht die Messung des minimalen Aussmasses an Hilfestellung, die nötig ist, um gegebenes Problem zu lösen (Zolezzi, 1995, S.40-41)

Je nach Erfolg der anschließenden Antwort erhält das Kind in der Folge weitere Unterstützungshinweise. Die Antwort des Kindes auf diesen Hinweis und eine dadurch möglicherweise erhöhte Lösungswahrscheinlichkeit beeinflussen somit die Darbietung weiterer Hinweise. Mit zunehmender Testdauer erhöht sich die Explizität dieser Hinweise. Neben einer Differenzierung hinsichtlich allgemeiner und aufgabenspezifischer Hinweise erfolgt in einigen Fällen eine weitergebende Klassifizierung hinsichtlich der Dimensionen der Hinweise (Börnert&Wilbert, 2016, S.159). Ein deutlicher Unterschied zu den Ansätzen, die dem Sandwich-Format zuzuordnen sind, liegt in der Form der Informationsgewinnung durch die Intervention. Anstatt nur die Veränderbarkeit des Verhaltens des Kindes zu betonen, wird der Fokus auf die verändernden Faktoren gelegt. So wird die benötigte Instruktion als explizites Testmaß genutzt (Börnert&Wilbert, 2016, S.159). Des Weiteren bietet insbesondere der GPA eine Möglichkeit, Einblicke in benötigte Unterstützung und Instruktion zu erhalten. Auf der Grundlage dieser Informationen lassen sich die Aussagen über eine mögliche Förderung treffen (Börnert&Wilbert, 2016, S.161).

4.4.5.Ansatz von Feuerstein (Mediated Learning):mediierte Lernerfahrung

Ein anderer Ansatz zur dynamischen Leistungsmessung und –bewertung ist mediierte Lernerfahrung von Feuerstein, sogennate Mediated Learning auf Englisch. Feuerstein vertritt die Meinung, dass die interaktionistische Perspektive bei der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung eingesetzt werden soll. Diese interaktionistische Perspektive ist im Gegensatz zur interventionistischen Perspektive

hinsichtlich der Durchführung. Stadler (2011) besagt, dass der Ansatz von Feuerstein auf der Arbeit mit den Kindern sich stützt, die eine Behinderung oder den Migrationshintergrund haben. Der Lehrende soll durch Mediation das Anderssein in den Hintergrund rücken und helfen dabei, die Schwierigkeiten bei der Lösung der Aufgabe wegen der Behinderung oder des kulturellen Hintergrunds zu überwinden. Dabei gehen Mediation und direktes Lernen Hand in Hand und dadurch führen die Lernenden zum Erfolg (S.14). In diesem Punkt soll der Unterschied zwischen direktem Lernen und mediiertem Lernen klar gemacht werden: beim direkten Lernen geht es um eine direkte Interaktion zwischen dem Lernenden und einem umweltbezogenen Lernfaktor, z.B. dem Lesen eines Buches, dem Gebrauch eines Computers oder der Teilnahme an einer Lehrveranstaltung. Beim mediierten Lernen steht ein Mediator im Schwerpunkt des Lernprozesses. Er kann zur Unterstützung den umweltbezogenen Lernfaktor interpretieren, verändern, betonen oder selektieren, z.B. eine Unterstützung beim Lesen des Buches, beim Gebrauch des Computers oder beim Verständnis der Inhalte der Vorlesung (Maltby, Day&Macaskill, 2011, S.769-770).

Bei der Leistungsbewertung ist es wichtig, die Leistung der Lernenden in der sozialen Interaktion mit dem Bewerter zu analysieren (Anton, 2009, S.579). Ferner ist die Lernkapazität nicht für alle Lernenden universal und gleich. Manche Menschen profitieren von allen Hinweisungen. Es kann zufällig sein und dabei sind die Organisationsformen von Erfahrungen, die Lernsituation nicht wichtig. Die anderen profitieren sehr wenig von Erfahrungen trotz ihres grossen Ausmaβes und kräftiger Anregung (Feuerstein et al., 1994, S.14). Trotz der Ähnlichkeiten von Ausgangspunkt der Ansicht von Feuerstein mit der Theorie von Vygotsky gibt es die Unterschiede zwischen diesen Ansichten neben den Gemeinsamkeiten. Die Ansichten von Feuerstein wie Transendenz, Vermittlung der mediierten Fähigkeit und Transfer der Mediation von Erwachsenen und Kindern befinden sich auch im Ansatz von Vygotsky. Die Mediation in Feuerstein betont die Kognition in der Kultur und Mediation, in Vygotsky betont Mittel zum höheren psychischen Prozess. Beide Ansätze sind der Meinung, dass die Entwicklung in der unzusammenhängenden Umwelt nicht vorhanden ist und die Informationen durch Denken oder Imitation von anderen internalisiert werden (Murphy, 2011, S.12). In der Theorie von Feuerstein mediierte Lernerfahrung, was die Mediation von der Herausforderung, Neuigkeit und Risikonahme beinhaltet, sind die Kreativität und der Selbstrespekt die wichtigen Bestandteile (Skuy et al., 1994, S.163). Die Hauptstruktur des Ansatzes von Feuerstein stellt offensichtlich das folgende Eisberg-

Modell dar, was gleichzeitig die Unterschiede zu den anderen Ansätzen begreifflich macht.

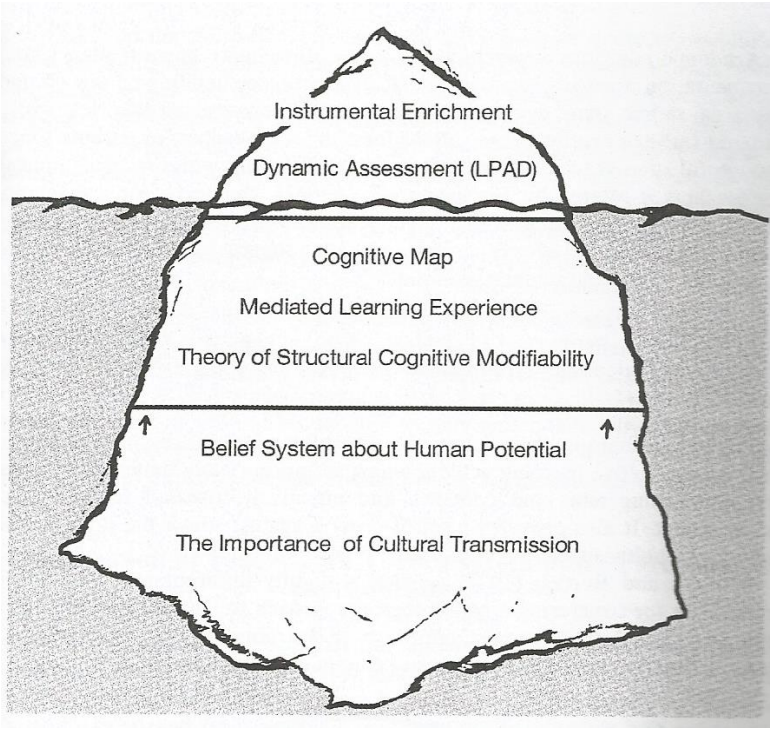


Abb.2. Theorien von Feuerstein und ihre praktischen Durchführungen als Eisberg-Modell (Burden, 2000, S.47)

Oben werden Theorien von Feuerstein und Durchführungen als Eisberg-Modell skizziert. Auf der Grundlage von Eisberg-Modell von Feuerstein steht die Relevanz der kulturellen Tramsformierung und Glaubenssystem über menschliches Potenzial darauf. Die anderen Komponenten dieses Modells werden im folgenden detalliert dargelegt.

Theorie der strukturellen kognitiven Veränderbarkeit (The Theory of Structural Cognitive Modifiability)

Feuerstein vertritt die Ansicht, dass die Mediation eine starke Macht zur Veränderung des Gehirns ist. Die Aktivitäten, die seine Instrumente und verschiedene Techniken von der Mediation umfassen, führen zu Veränderungen in Verhalten, was auf die Veränderungen in der Hauptfunktion des Gehirns verweist, wenn sie mit Absicht und systematisch angewendet werden. Nach Feuerstein kann man die kognitive Funktion der Menschen ohne Rücksicht auf Strenge, Alter der Person verändern, selbst

wenn man die Bedingung im Allgemeinen als unveränderbar betrachtet.“Don’t tell me what a person is”says Feuerstein, “Tell me how he is changeable” (Vgl. Feuerstein&Lewin-Benham, 2012, S.29). Demgemäβ offenbart sie, in welchem Masse die Lernenden aus dem dargeboteten Lerngegenstand und der Vermittlung der Regeln, der Prinzipien und der Strategien erfassen können, wie sie in der Lage sind, ihre Struktur der Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen zu verändern, dadurch dass sie die Denkwerkzeuge der neuen Kultur in ihre Struktur integrieren. Hierbei geht es nicht um die Aneignung des Wissens in schon vorhandenen Strukturen, sondern die Veränderung von Weise die Wirklichtkeit zu rezipieren, welche als eine strukturelle Veränderung angesehen wird, was dazu führt, dass in eine andere Kulturperspektive eingegangen wird, an ihr zu beteiligen (Nyfeler, 1993). Diese Theorie beruht auf drei Annahmen: (I) Es geht um eine enge Beziehung zwischen Teilen und Ganzen der Person als menschliches Organismus, (II) Menschensein bezieht sich auf Verfahren der Verwandlung bzw. Transformierung, (III) Entwicklung der Menschen selbstbeständig, Selbstregulation und aktive Beteiligung an Verfahren der Verwandlung (Falik, 2000, S.312). Maltby et al. (2011) erzählen davon, dass die Theorie der strukturellen kognitiven Veränderbarkeit drei Komponenten umfasst:

Mediierte Lernerfahrungen (MLE)

Das Learning Propensity Assessment Device (LPAD)

Instrumentelle Bereicherung (IB;englisch:Instrumental Enrichment,IE) (S.769)

Erzieherische Durchführungen basieren auf der Theorie der strukturellen kognitiven Modifizierbarkeit. Diese drei bilden sich ein Ganzes, orientieren sich durch eine Theorie, kommen zusammen zur gleichen Zweck *zur Modifizierung des Individuums*. Modifizierung des Individuums beginnt mit der Benutzung von LPAD, ein dynamischer Leistungsmessung und -bewertungansatz, der entworfen wurde, um Kapazität des Indiviuums zu evaluieren, wird wirksam auf struktureller Weise durch formelle und informelle Möglichkeiten zum Lernen. Denn der Prozess der Modifizierbarkeit dauert mit dem instrumentellen Bereicherungsprogramm an, dessen Ziel die Lernkapazität zu erhöhen und entwickeln ist, was instrumentelle Bereicherung zum Programm “Lernen zum Lernen” wird. Der Prozess endet durch die Gestaltung der Umgebung des Individuums, so dass erhöhte Kapazität zum Lernen durch die Modifizierung umwetlicher Bedingungen, die Schaffung einer Kooperation, eine erzieherische Reaktionskette gesteigert wird (Feuerstein et al., 1988, S.192).

Die mediierte Lernerfahrung (Mediated Learning Experience)

Die mediierte Lernerfahrung wurde von Feuerstein entwickelt und unter der mediierten Lernerfahrung "versteht er die Unterstützung der Schüler durch ihre Lehrer bei der sinnvollen Strukturierung des Trainingsmaterials. Der Lehrer ist aufgefordert, dem Schüler bei der Problemdefinition zu helfen, praktische Erfahrungen anzuleiten, zentrale Konzepte einzuführen sowie den Transfer herbeizuführen" (Fries, 2002, S.22). Mediiertes Lernen beschreibt man als eine der zwei Modalitäten der Interaktion mit der Welt:zum einen ist es direktes Lernen einer Person von den Reizen, die in ihrer Umgebung aufgetreten sind. Eine Person nimmt verschiedene Kenntnisse von ihrer physischen und sozialen Umgebung. Zum anderen ist mediiertes Lernen verantwortlich für Auftreten der Modifizierbarkeit bei einer Person bzw. die Schaffung des Denkprozesses verantwortlich für umweltliche Bearbeitung einer Person. Das heiβt: Ziel des mediierten Lernens ist kognitive und emotionale Entwicklung einer Person. Mediiertes Lernen ist eine Art von Kommunikation zwischen den Menschen, die dazu führt, dass die Rezipierende der Mediation sich verschiedene Methoden aneignen, die Kenntnisse zu organisieren, die sie von der Welt nehmen (Feuerstein, 2000, S.154). Daneben ist direkter Ansatz ist auf Piaget's Formel basiert: S-O-R, was bedeutet, dass der lernende Organismus (O) oder Individuum direkt mit Reiz (S:Stimuli) der Umgebung und Reaktion (R:Response) interagieren. In solcher Interaktion mit der Umgebung erfolgt Lernen durch Zufall, was nach Feuerstein unausreichend ist, effektives Lernen zu schaffen. Dagegen garantiert mediierendes Lernen für die Effektivität des Lernens. Deswegen entwickelt Feuerstein die Formel S-O-R von Piaget; die neue Formel von Feuerstein beinhält mediierendes Lernen: S-H-O-H-R. Dabei steht H für den menschlichen Mediator, der in der Beziehung zwischen dem lernenden Organismus und dem anregenden Universium interveniert. In solcher Interaktion wird Lernen intentional. Hier bedeutet Mediation intentionale und aktive Intervention, die vom Lehrenden schafft, damit der Lernende auf dem bestmöglichen Weg seine Fähigkeiten entwickelt und schrittweise bestmögliche Ebene von Autonomie erreicht (Vgl. Todor, 2013).

In der mediierten Lernerfahrung kann der Prüfende den Lernenden durch erleichternden Inhalt, die Verbindungen, die Zielsetzung, die Planung, die Regulierung und die kontrollierenden Verhalten führen (Anton, 2009, S.579). Mediator bezieht sich auch auf motivationale Perspektive, weil er die Neugier, die Wachsamkeit und die Herausforderung der Kinder erweckt. Mediator versucht, kognitive Funktionen bei

Kindern zu verbessern oder zu schaffen. Mediierte Lernerfahrungsprozesse werden von den Kindern nach und nach internalisiert und werden zum integrierten Veränderungsmechanismus der Kinder. Passende mediierte Lernerfahrungsinteraktion ermöglicht, dass sich verschiedene kognitive Funktionen, mentale Operationen, Strategien, reflektives Denken entwickeln. Der internalisierte mediierte Lernerfahrungsprozess führt die Kinder, diese Errungenschaften unabhängig einzusetzen, um von Lernerfahrungen zu profitieren, um sich in einer neuen Lernsituation selbst zu mediieren und ihr eigenes kognitives System zu modifizieren. Mediierte Lernerfahrungsstrategien bieten den Prüfenden die Hilfe bei der Testsituation dafür, den Lernprozess der Kinder zu verbessern, defiziente kognitive Funktionen zu bemerken und für die Entwicklung der kognitiven Funktionen spezielle Vorschläge zu geben (Tzuriel, 2000, S.392). Aber jede Interaktion zwischen der Mutter und ihrem Kind, zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden, zwischen Menschen besitzen nicht die Qualität von Mediation. Es geht um drei fundamentale Charakteristik, die die Interaktion in mediierte Lernerfahrung verwandeln: Intentionalität und Rückmeldung, Transendenz, Mediation der Bedeutung, deren Qualitäten beim Lernenden das Potenzial für strukturelle Modifizierbarkeit schaffen (Feuerstein, Feuerstein & Falik, 2010, S.41). Hinsichtlich von der Fremdsprachenausbildung stellt sich es heraus, dass jeweilige Parameteren des mediierenden Lernens ermöglichen, unausweichliche Interaktion in der Fremdsprachenausbildung 2 und 3 effektiver zu sein, als in undynamischer Fremdsprachenausbildung. Es wird klar, dass sie die Vorbedingung dafür sind, dass die Fremdsprachlernenden in der Fremdsprachenausbildung vom mediierenden Lernen profitieren können. Aufgrund der Relevanz jeweiliger Charakteristikenparameter im DaF-Unterricht, in dem mediierendes Lernen durchgeführt wird, werden sie im folgenden erklärt:

1.Intentionalität and Rückkopplung: Diese sind die Hauptvoraussetzung für mediierte Lernerfahrungsinteraktion. Inhalt der Interaktion wird von der Intention gestaltet, die Mediatee zu mediieren. Rückmeldung ist ein Weg zur Verwandlung von impliziter Intention in explizite und bewusste Handlung. Die Interaktion wird von der Intention und der Anstrengung belebt, die Rückmeldung-Beziehung zu schaffen, die man als Stärke und Reichtum in behavioralen, mentalen und emotionalen Kompotenten ansieht. Die Intention verwandelt die drei aufeinander ~~bezüglichen~~bezogenen Wechselwirkenden in Interaktion: Reiz, Meadiator und Mediatee. Ein bestimmtes Ereignis wird in manche Charakteristiken von ihr von Intention der Mediator

verwandelt, dass Mediatee es erfahren. Diese Verwandlung des Reizes wird von der Anstrengung der Mediator begleitet, den mentalen, emotionalen und motivationalen Stand der Mediatee zu verwandeln. Wenn man den Mediateen mehr Möglichkeit zur Erfahrungen bietet, kann der Reiz eine Veränderung des Gedächtnisstandes ermöglichen, um sein Wachsamkeitebene zu erhöhen und die Voraussetzung des Bewusstseins zu schaffen, das seinen mentalen Prozess beeinflusst (Vgl. Feuerstein, Klein & Tannenbaum, 1999).

2.Mediation von Transendenz: Nach Todor (2013) ereignet dieser Parameter sich, wenn die Mediator agieren so dass mediierte Lernerfahrung aus dem Kontext hervortritt, in dem es sich ereignet und geht über seine Grenzen hinaus, die die Bedürfnisse des mediierten Lernens ausdehnet und diversifiziert. Sein Vorhaben fördert die Aneignung der Prinzipien, der Konzepten und der Strategien, die generaliziert und in neue und ähnliche Situationen adaptiert werden können. Dies involviert folgende Punkte:

-Assoziation des anwesenden Ereignisses mit den Ereignissen aus vergangenen oder mit zukünftigen Ereignissen.

-Engagierung mit dem reflektiven Denken, um tiefes Verstehen der Situation zu erzielen.

-kollaterale Denken über die Erfahrungen und die Probleme.

Todor (2013) formuliert, dass die Ausführung der instrumentellen Bereicherungsmethode eine Lösung für die Probleme sein kann, die durch die Veränderung gesteigert werden, die man bezüglich des Inhaltes und Zieles der Erziehung erfordert. Manche Regierungen führen Lernen der Geschick zum Lernen explizit und Lernen sozialer Geschick in ihrem erzieherischen Lehrplan ein (S.3).

3.Mediation der Bedeutung: Dieser Parameter beschäftigt sich mit der energischen Dimension der Interaktion und versucht die Antwort auf die Fragen, warum für was und andere Fragen zu finden, die sich auf kausale und teleologische Beziehungsgründe dafür bezogen, etwas zu passieren oder gemacht zu werden. Mediation der Bedeutung spielt zwei wichtige Rolle bei der Bestimmung der Qualität der Interaktion und seiner formativen Stärke. Zum einen gewährleistet es effektiv die Anstrengungen von Mediator den Mediateen das Reizeereignis, die Beziehung und Konzepte zu übertragen, die das Ziel der Interaktion sind. Beispielsweise braucht ein Kind etwas zu essen aber es lehnt es ab, man muss durch Sagen der Bedeutung und Hilfe bei dem Entschluss für “muss” gegen “will” gemacht werden. Der Weg, die

Bedeutung zu sagen kann nicht nur von der Kultur zur Kultur unterscheiden sondern auch von der Situation zur Situation und variiert je nach dem Alter sowie individuelle Bevorzugungen. Andere Rolle der Mediation der Bedeutung ist die Ausstattung von Mediatee mit dem Bedarf, im weiteren Sinne von Zeitdauer die Bedeutung zu suchen. Das beinhaltet die Forschung zu kausaler und teleologischer Beziehung zwischen Ereignissen und nicht allein Bedeutung von Mediators Anstrengung ihnen es zu übertragen. Produkt der Transendenzqualität dieser Mediation ist von grosser Bedeutung in der Orientation für die Forschung zur Bedeutung und zum Signifikant und hat die Wichtigkeit für die Modifizierbarkeit kognitiver Struktur des Individuums und für ständige Erweiterung seines Bedarfssystems (Vgl. Feuerstein at al., 1999).

(c)kognitive Karte

Eine andere Theorie von Feuerstein (2000) ist kognitive Karte, deren Wichtigkeit die Verbindung zwischen der Funktion der Prüfungsteilnehmer und der Substanz der Aufgabenstellung gekennzeichnet ist, in der er bewertet wird. Kognitive Karte analysiert durch sieben Parameter das mentale Ereignis, das man braucht, um die Aufgabestellung zu lösen.

1.Inhalt des mentalen Ereignisses

2.Die Methoden oder die Sprachen, in denen die Aufgabestellung erklärt wird.

3.Hauptsächliche Denkphasen (input, Prozess oder output), in denen die Aufgabestellung auftritt

4.Kognitive Operationen sind nötig für die Lösung der Aufgabestellung.

5.Ebene der Komplexität der Aufgabestellung

6.Ebene der Abstraktion

7.Ebene der Wirkung braucht man in der Aufgabestellung, die man durch drei Faktoren beshcreibt: die Geschwindigkeit, die man zur Lösung der Aufgabestellung braucht, Ebene der Aufmerksamkeit

Kognitive Karte spielt für Feuerstein (2000) wichtige Rolle bei der Entwicklung von Werkzeugen der instrumentellen Bereicherung. Kognitive Karte hilft bei der Bemerkung der Mangel an kognitiven Funktionen. Mit anderen Worten ergänzt kognitive Karte die Annahme der Interaktion zwischen der Aufgabestellung und dem Denken als verantwortlich für persönliche Ebene der Funktion (S.155-156).

(d) Learning Potential Assessment Device (LPAD)

LPAD stützt sich auf drei Phasen: Pretestphase, Mediation oder Lehrphase und Posttestphase, die die Beobachtung und die Adaptation unter denen ermöglichen. *In der*

ersten Phase, die in der Regel mehr als Pretest ist, kann man die Ebene der Funktionierung beim Studenten durch verschiedene Aufgabentypen bestimmen. Die Verhalten von Lernenden wird beobachtet und analysiert um die Grundlage von Ebene seiner Performanz und Typen und Zweck der Mediation festzustellen. *In der zweiten Phase* geht es um mediierte Intervention, mit der man darauf abzielt, zu lehren, mit spezifischen und neuen Aufgaben des Testes erfolgreich fertig zu machen. Dabei beschäftigt Mediator die Lernenden mit den Denkwerkzeugen, die nötig sind, die Antwort auf die Forderung der Aufgabestellung zu geben, was durch die Beobachtung erster Phase bestimmt wird. Nach der Intervention der Mediation, der Beobachtung der Mediator und nach der Analyse des Einflusses der Mediationen auf die Reaktion der Lernenden bietet der Mediator eine andere Aufgabe *in der letzten Phase*, die den Prozess wiederholt. Hier wird die Antwort auf die folgenden Fragen gesucht: Wie reagiert der Lernende auf die Lehr/Lernphase,die als Konsequenz der Mediation sich herausstellt (Feuerstein et al., 2010, S.87-88).

LPAD unterscheidet sich von der statistischen Bewertung in fünf Bereichen: (ı) Eine Veränderung im Bewertungsobjekt: Eine Veränderung im Bewertungsinstrument: LPAD bezieht sich auf den Denkprozess, die Qualität des Prozesses und die Hauptschwierigkeiten (mangelnde kognitive Funktionen), die die Lernende erfahren. Der folgende Parameter dafür werden untersucht: Aussmass an Veränderung, ihre Wichtigkeit für Lernenden und die Bedingungen, die nötig sind, solche Veränderungen zu generieren. (ıı) Eine Veränderung in den Bewertungsinstrumenten: Bei der Bestimmung der Instrumente von LPAD werden zwei Faktoren beachtet: Sie brauchen den Mediationsprozess und sie müssen empfindlich für die Leitung einzelner kleinen Veränderung in der Funktion des Themas. Diese Instrumente sprechen Fluidintelligenz bzw. Denkstrategien. Die Instrumente müssen die Mediationen erlauben, die Verheilung von Mangel an Denkprozessen zu leiten. Sie müssen so strukturiert werden, dass minimale Veränderung bei der Funktion der Lernenden auftreten können. Die Instrumente müssen als ein Sieb funktionieren, um einzelne Veränderung zu nehmen.(ııı) Eine Veränderung in der Bewertungssituation: In LPAD vergleicht man die Lernenden mit sich selbst. Fokuspunkt der Bewertung ist nicht die Ebene der Lernenden im Bezug auf die anderen, sondern wie sie lernen, wie sie denken, und die Voraussetzungen, die man braucht die nötigen Veränderungen zu schaffen, was ihre Funktionen verbessert. (ıv) Betonung des Prozesses: LPAD fokussiert auf den Prozess der Veränderung, was sich realisiert, dadurch dass die Lernenden ihre Erschliessung zu

mediierten Lernerfahrungen verfolgen. LPAD beschäftigt sich nicht mit dem Finalprodukt, sondern die Faktoren, die ermöglichen, die Lernende zu einer gegebenen Produkt erreichen. Denkprozess beschreibt man als kognitive Funktionen und kognitive Karte, die die Analyse des Prozesses möglich macht. (v) Interpretation der Resultaten: LPAD berücksichtigt vielerlei Daten, die bezogen auf fundamentale Funktionen und Testperformanz der Lernenden sind. Diese beinhalten erste IQ Punkte, Intelligenzalter, Entwicklungsalter und den Erfolgvergleich von LPAD zwischen pre- und post-Intervention. Bei erster Phase werden die mangelhaften kognitiven Funktionen der Lernenden und ihre Ebene aufgedeckt. Bei zweiter Phase werden Ziel der Interventionsprogramm die Mängel. Assessor versuchen verschiedene kognitive Mängel der Lernenden zu verheilen, wenn sie an Aufgabestellungen arbeiten. Bei dritter Phase nehmen die Lernenden eine Serie von Aufgabestellungen, um den Einfluss der Intervention auf die Funktionen der Lernenden zu untersuchen (Vgl. Feuerstein, 2000, S.150-151).

(e) Instrumentelle Bereicherung (Instrumental Enrichment)

Instrumentelles Bereicherungsprogramm steht im engen Zusammenhang mit LPAD, das die Rahmenlinien und Richtlinien für die Bildung von den instrumentellen Bereicherungsinterventionstechniken schaffen. Obwohl LPAD nicht eine Vorbitte um die Aneignung von IB-Programm ist, ist es ein hervorragender Vorteil für einen sich mit Durchführungen von IB beschäftigten Lehrenden, der LPAD begegnet hat. Benutzung von LPAD gewährleistet einen kleinen Kurs zur mediierten Lernerfahrung, was der instrumentelle Bereicherungslehrende zu Erfahrungen dazu. Durch die Beobachtung und die Verwaltung von LPAD, die Sorten der Veränderungen, die in der kognitiven Struktur eines Individuums geschaffen werden. LPAD bietet der instrumentelle Bereicherungslehrende eine wichtige Blick darauf, was Interventionales Programm und Ergebnisse sein soll, die erwartet werden, wenn Programm durchgeführt wird (Feuerstein et al., 1988, S.209). Instrumentelle Bereicherung ist demnach ein Programm, die kognitiven Funktionen zu erhöhen, die nötig für akademisches Lernen und den Erfolg sind. Was die Hauptannahme dieses Programms ist, basiert darauf, dass Intelligenz nicht statisch ist, sondern dynamisch und modifizierbar. Deshalb sucht dieses Programm nach Mangel an fundamentaler Kompetenz zum Denken. Man soll den Lernenden die Konzepte, die Kompetenzen, die Strategien, die Operationen und die Techniken verschaffen, die nötig dafür sind, unabhängige Lernenden zu werden, zu diagnostisieren und dabei zu helfen, dass sie lernen, wie man lernt. Die Materialien der

instrumentellen Bereicherung sind die Instrumente, die Papier und Bleistift-Aufgaben umfassen, spezifische kognitive Domains als analytische Perzeption, die Orientation an Raum und Zeit, komparative Verhalten, die Klassifikation usw. Instrumentelles Bereicherungsprogramm wird von erfahrenen Mediatoren mediiert und wird in der Klassenraumsausrüstung durchgeführt oder als individuelle Tutoring und Lehrgerät. Die verschiedenen Arten der Aufgaben in der instrumentellen Bereicherung machen nötig die Regeln, die Prinzipien und die Strategien zu benutzen. Instrumentelle Bereicherung kräftigt somit kognitive Funktionen, die ermöglichen, dass die Lernenden die Probleme definieren, die Kontakte knüpfen und die Beziehungen bemerken, sich selbst motivieren und ihre Arbeitsgewohnheit verbessern. Instrumentelle Bereicherung besteht aus 14 Instrumenten, die auf spezifische kognitive Funktionen fokussieren. Lernen, wie man lernt, nimmt einen Platz durch Repetition der kognitiven Funktionen ein, die ermöglichen, dass die Lernenden effektiv denken. Die Aufgaben werden nach und nach komplexer und abstrakter und Instrumente kräftigen kognitive Funktionen auf eine zyklische Weise. Instrumentelle Bereicherungsaufgaben werden beabsichtigt, transferierbarer in alle Lebenssituationen zu sein. Durch instrumentelle Bereicherung entwickeln die Lernenden die Fähigkeit, bei einem Problem und der Denksituation ihre kognitiven Funktionen zu benutzen (Feuerstein, 2000, S.560-561).

Es ist konzipiert, das Lernpotenzial der Individuen strukturell zu bekräftigen, um sie imstande zu bringen, die Profitierung vom formalen und informalen Lernverfahren ihnen verfügbar zu machen. Das Hauptproblem des Adaptationsprozesses stammt von der Schwierigkeit von den Lernverfahren zu profitieren, bei den Erfahrungen mit verschiedenen Ereignissen. Mangel an Durchlässigkeit der Lernenden beim Lernprozess und Mangel an Widerstand gegenüber Lernprozess sind nicht zufällig. Es stammt aus Mangel an kognitiver Flexibität wegen der Abwesenheit der angemessenen Werkzeugen, der Methode der effektiven Perzeption, die Beziehung zur Benutzung von Zeit und Raum, und wichtiger Organisierung der Informationen usw. (Feuerstein, 2000, S.160). Es macht instrumentelle Bereicherung unterschiedlich von den Programmen, die anstrengt, sich spezifische kognitive Fähigkeiten oder adaptive Verhalten anzueignen. Der Unterschied ist mit folgendem Beispiel zu konkretisieren: In einem gibt man jemandem Fisch zum Essen jeden Tag und in anderem gibt man jemandem nötige Werkzeuge, Kenntnisse und Fähigkeiten, um zu vermögen, sich selbst zu fischen, wenn er es benötigt oder will

(Feuerstein et al., 1988, S.211). Die Hauptzwecke vom instrumentellen Bereicherungsprogramm nennen Feuerstein et al. (2010) wie folgt:

Fehlerhafte kognitive Funktionen zu korrigieren

System von fundamentalen Konzepten und Denkkonzepten erwerben und verbessern zu lassen

Die Fähigkeit zur Transfer des Gelernten erwerben zu lassen

Extrinsische Motivation zu entwickeln

Durch Verstärkung der Denkengewohnheiten intrinsiche Motivation zu schaffen (S.103-112)

Instrumentelles Bereicherungsprogramm gebraucht die Materialien, die inhaltsfrei sind und die Aktivitäten mit diesen sind prozessorientiert und jedes instrumentelle Bereicherungsinstrument und instrumentelle Bereicherungsbatterie als ein Ganzes sind systematisch organisiert. Inhaltsfreie Natur der Materialien der instrumentellen Bereicherung hilft dem Student zu lernen, wenn die Werkzeuge hauptsächlich sich auf seine eigenen kognitiven Prozesse richten. Instrumentelle Bereicherungsmaterialien beinhalten viel graphisch-symbolische Geräte wie schematische Repräsentation, Tische, Karten, Grafiken. All diese Geräte erleichtern dem Lernenden der direkten Interaktion mit den Materialien in der Interaktion, die durch symbolische Werkzeuge mediiert werden. Die Aktivitäten im instrumentellen Bereicherungsprogramm umfassen die Kodierung und die Entkodierung, die Benutzung von Modell und Formel, die Repräsentation von jemandem, gleiche Probleme in verschiedenen Modalitäten, die Verallgemeinerung und die Klassifizerung. All diese Aktivitäten in ihrem Wesen richten sich auf die Aneignung und die Internalisation der psychologischen Werkzeuge und auf die Entwicklung höherer psychologischer Funktion in der Verbindung mit diesen Werkzeugen. Die Betonung des Prozesses eher als Produkt führt zur Entwicklung des metakognitiven Bewusstseins, das die Besonderheit der höheren psychologischen Funktionen ist (Kozulin, 2003, S.30).

4.5.Relevanz der Mediation

Die Mediation in der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung ist die Voraussetzung für sowohl die Entwicklung als auch die Bestimmung der Entwicklung im L1, L2 oder L3 Unterricht zu bezeichnen. Hahne (2010) beschreibt Mediation wie folgt:

> Im Verinnerlichen („internalization“) des Umgangs mit neuen kulturellen Artefakten liegt dann der eigentliche Schritt der menschlichen Entwicklung. Wann immer ein Mensch (Subjekt) seine Umwelt (Objekt) transformieren will, braucht er dazu ein Werkzeug („tool“), das diese Transformation vermittelt. Diesen basalen Akt menschlichen Handelns beschreibt Vygotsky als „mediation“. Dabei ist das Werkzeug aber keineswegs ein passiver Vermittler, sondern prägt der Transformation einen eigenen Charakter auf. Denn der Mensch (Subjekt) kann das Objekt stets nur unter der Maßgabe der Möglichkeiten verändern, – und wo es sich bei den Werkzeugen um Sprache handelt, verstehen – die ihm von den Werkzeugen geboten werden (S.5).

Es zeigt sich, dass der Mediationsprozess interaktiverweise vonstattengeht, der zwischen den Lehrenden und den Lernenden, zwischen den Eltern und den Kindern oder zwischen Tutoren beobachtbar ist. Bodrova und Leong (2013) sind in der Meinung, dass die Lehrenden die Entwicklung der Lernenden unterstützen können und ihnen dabei helfen, von der mit der Hilfestellung geschaffenen Performanz zur selbständigen Performanz zu erreichen. Nach dem Ansatz von Vygotsky ist es ein Weg davon, dass die Kinder einfache mentale Werkzeuge als Mediation benutzen. Die Mediation vereinfacht die Verantwortung auf die Kinder übertragen zu worden. Die Mediation können die Kinder ohne Hilfe der Lehrenden einsetzen, wenn sie durch die Unterstützung der Erwachsenen entwickelt werden. Nach dem Ansatz von Vygotsky ist die Mediation ein Mittel zwischen dem umweltlichen Reiz und der individuellen Reaktion auf diesen Reiz. Während die Erwachsenen die äusseren und inneren Mediationen benutzen können, können die Kinder nur die äusseren Mediationen benutzen, weil die Verwendung von Mediation nicht nur in Denkweise der Kinder integriert. Die Mediationen haben zwei Funktionen: Zum einen helfen sie den Kindern bei der Lösung eines Problems und ermöglichen sich unabhängig in der Situation zu verhalten, in der sie vorher auf die Unterstützung der Lernenden angewiesen sind, was lange sich erfolgt (S.84-85). Zum anderen trägt es den Kindern dazu bei, ihr Gedächtnis erneut zu konstruieren dadurch dass, es unterstützt wird, die niederen psychischen Funktionen in die höhreren psychischen Funktionen zu transformieren (Bodrova&Leong, 2013, S.86).

Die Unterstützung und die Steuerung der Lehrenden verschaffen den Lernenden viele Nutzen beim Lernprozess abhängig davon, wie die Lehrenden den Begriff Lernen sich zu eigen machen, was sie als Beweis für die Realisierung des

Lernens bei den Lernenden akzeptieren und was sie als notwendigen nächsten Schritt ansehen, der den Lernenden bei der Anregung zum Lernen hilft. Die Rolle der Lehrenden in den Mediationen soll mit der von den Lehrenden angebotenen formativen Richtung in Beziehung gesetzt werden. Zum einen wenden sich die Lehrenden der Richtung im Sinne der Beratung zu, um die Lernenden auf nächsten Lernerfolg zu richten. Zum anderen machen die Lehrenden Gebrauch von Richtung im Sinne der Disziplinarperpektive und Lernroute (Leung, 2007, S.272). Ziel der Mediation ist somit nicht nur den Lernenden bei der Lösung er die Aufgaben zu helfen, sondern auch die Minimalstufe der Unterstützung zu bestimmen, die sie brauchen. (Lantolf&Poehner, 2013, S.147). Das heiβt, dass die Benutzung der Mediation nicht willkürlich erfolgt, sondern nach den bestimmten Kriterien, die Schoormann&Schlak (2012) im folgenden beschreiben:

> Damit Mediation innerhalb der ZPD zur lernersprachlichen Entwicklung beitragen kann, muss sie zwei Kriterien erfüllen: Zur Ermittlung der vom lernenden Individuum benötigten Hilfe ist es erstens erforderlich, dass die Hilfsmaßnahmen graduiert sind; d.h., die/der Mediierende beginnt mit sehr allgemeinen und impliziten Hilfestellungen und schreitet dann schrittweise voran zu konkreteren, expliziteren Formen, bis die Ebene erreicht ist, auf welcher die/der Lernende auf die Hilfe reagieren kann. Zweitens sollte die Hilfe kontingentiert sein, d.h. nur im Bedarfsfall angeboten werden und sofort aufhören, sobald die/der Lernende Anzeichen zeigt, die Leistung selbstständig erbringen zu können. Der Lernprozess ist also ein Prozess permanenter Ermittlung der Fähigkeiten und Bedürfnisse der Lernenden sowie des passgenauen Zuschnitts der Hilfe auf diese Bedingungen (S.179-180).

Die Forschungen zur dynamischen Leistungsmessung und -bewertung zeigen, dass Mediationen zur Verbesserung der Leistungen der Lernenden Anlass geben (Anton, 2009, S.579). Diese Verbesserung der Lernenden kann man durch die positiven Veränderungen bei den mentalen Funktionen erklären. Nach Bodrova&Leong (2013) wirken die Mediationen den Kindern daran mit, ihr Gedächtnis wiederzukonstruieren, dadurch dass sie unterstützen, die niederen psychischen Funktionen in die höheren psychischen Funktionen zu transformieren (S.86). Neben der Mediation ist auch die Reaktion auf diese Mediation der Lehrenden bezüglich der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung wichtig, um die Performanz bzw. die Entwicklung der Lernenden zu bestimmen.

4.6.Relevanz der Rückkopplungen

Für Bandura ist sozial-kognitive Theorie eine Reaktion auf vorige Theorien, die vertreten, dass die Induviduen den umgebungsbedingten Einflüssen unterworfen werden, die ihre Verhalten auf Stimulus-Kontrolle durch Verstärkung und Bestrafung reduzieren. Bandura betont, dass Individuen in einem sozialen Kontext durch die Interaktion mit ihrer Umgebung und durch Imitationslernen lernen. Er schlägt einen triadischen Ansatz von Rückkopplungen vor, in dem die Individuen sich auf die Umgebung und die Umgebung sich auf die Individuen und Verhalten auswirken. Der Reihe nach beinflusst Verhalten sowohl die Individuen als auch die Umgebung. Triadische Rückkopplungen stellen menschliche Funktionsweise als komplexe rückkopplungsbezogene Interaktion unter der Kontrolle des Individumms dar (Bembenutty, 2015, S.11).

Die Reaktion der Schüler auf die Korrektur dürfte man als Ziechen annehmen, dass sie bemerkt haben, dass sie verbessert wurden. Wenn sie den Fehler verbessern können, ist es zu sagen, dass die Schüler den Unterschied zwischen Fehler und richtiger Form festgestellt haben. Bei den Situationen, bei denen sie auf die Korrektur nicht reagieren, weiβ man nicht, ob sie die Korrektur begriffen (Lochtman, 2003, S.13-14). Wenn die Schüler in ihrer Reaktion den Fehler korrigiert und die richtige Form an dessen Stelle verwendet, ist die Korrektur als gelungen anzusehen. Aber sie ist nicht gelungen zu betrachten, wenn die Schüler in ihrer Reaktion immer noch den gleichen Fehler machen (Lochtman, 2003, S.14).

4.7.Rückmeldungen in dem Leistungsmessung- und –bewertungsprozess

Der Begriff Rückmeldung, die in pädagogischen Disziplinen viel benutzt wird, ist von grosser Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht. Für die Beschreibung dieses Begriffs kann man von folgenden Ausdrücken von Winter (2016) ausgehen:

> Der Begriff Rückmeldung wird meist in sehr weitem Sinne gebraucht und beihaltet eine irgendwie geartete informierende Stellungnahme zu einer Arbeit oder einer Person. Die Art und die Inhalte der Rückmeldungen können sehr unterschiedlich sein und von einem fast unmerklichen Kopfnicken bis zu ausführlichen schriftlichen Gutachten und Leistungsbesprechungen reichen. Sie können offen und explizit erfolgen oder auch verdeckt und ohne dass sich die

> Beteiligten dessen bewusst sind. Rückmeldungen erfolgen immer bestimmter sozialer Beziehungen und konstituieren und verändern diese (S.185-186).

Nach diesen Ausdrücken kann Rückmeldung auf unterschiedliche Weise wie implizit und explizit erfolgen und es ist auf soziale Beziehung bezogen neben ihrer Verbindung zur Leistungsbewertung und konstituiert diese sowie verändert. In dieser Hinsicht sind Rückmeldungen bei der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung in der Fremdsprachenausbildung über anderen Dizsiplinen von Lernen und Lehren hinaus von grosser Bedeutung, wobei Lernen und Leistungsbewertung dialektisch ablaufen. Dabei soll man die unterschiedlichen Funktionen der Rückmeldungen zwischen der dynamischen und undynamischen Leistungsmessung und -bewertung beachten.

In der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung wird die Performanz der Lernenden durch kognitive und affektive Rückmeldungen beim Bewertungsverfahren modifiziert, während die Lernenden nur die Rückmeldungen als Report zu ihren Erfolgspunkten in traditioneller Bewertung kriegen. Das ist ein charakteristischer Unterschied zwischen der dynamischen und undynamischen Leistungsmessung und -bewertung (Bavali et al., 2011, S.900). Rückmeldungen, auch so genannte Feedback, können positiv und negativ sein. Bei den positiven Rückmeldungen geht es um die Bestätigung, dass die Anwort eines Lernenden auf eine Tätigkeit korrekt ist. Es kann für die Richtigkeit des Inhalts eines Lernenden der sprachlichen Äußerung und für linguistische Korrektheit einer sprachlichen Äußerung benutzen. Aufgrund dessen, dass positive Rückmeldungen die Lernenden affektiv unterstützen und die Motivation der Lernenden zum Lernen anregen, werden sie unter der pedagogischen Theorie als bedeutend angesehen. Dagegen finden positive Rückmeldungen wenige Aufmerksamkeit im Zweitspracherwerb. Denn durch diskursanalytische Studien der Klassenrauminteraktion ergab sich daraus, dass die Umsetzung der positiven Rückmeldungen der Lernenden oftmals mehrdeutig ist. Negative Rückmeldungen signalisieren, dass die Äußerung der Lernenden nicht richtig und linguistisch von der Norm abweichend ist. Das heißt, dass es absichtliche Korrektur ist (Ellis, 2009, S.3). Im Mediationsprozess der dynamischen Testens im Fremdsprachenunterricht bedürfen die Lernenden negativer Rückmeldungen, die bei der Interaktion zwischen ihnen und Mediatoren auftreten. In diesem Sinne ist Rückmeldung bzw. Feedback wie folgt zu beschreiben:

> Unter dem Begriff “Feedback” sollen hier alle Lehrerreaktionen auf Lerneräußerungen in der Zielsprache verstanden werden, die keine inhaltliche Fortsetzung oder Weiterentwicklung des Gesprächs bewirken. Auf eine Lerneräußerung der Art: “Ich ginge nach Hose” würden z.B. Reaktionen wie “Falsch”, “Gut”, “Versuchen Sie es nochmal!”, “Nach Hose!”, “Hast wohl den text nicht gelesen, oder?”, Interessant”, “Wirklich?”, “Wie bitte?”, “Wiederholen!”, “Lauter!” als Feedback gelten, Äußerungen wie “Hätte ich auch gemacht”, “Warum?”, “Wie spät war es?” nicht (Edmondson&House, 1993, S. 240-241).

Dieses Zitat veranschaulicht den folgenden Ausdruck von Donesch-Joze (2011): Rückmeldungen sind eine Interaktion, was den Lernenden über ihre inkorrekte Sprachbenutzung bewusst macht (S.15). Hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts ist die Wahrnehmung der Teilnehmenden im Unterricht zur Interaktion von grosser Bedeutung. “Interaktionen zwischen Gesprächspartnern müssten als eine Gesamtheit betrachtet werden, als ein potenziell „fruchtbares“ Umfeld für Fremdsprachenerwerb” (Blex, 2001, S.30).

Manche Forscher behaupten, dass der Mensch gebürtig über einen inneren Spracherwerbmechanismus verfügt und die negative Rückmeldung und die mündliche Fehlerkorrektur beim Aktivieren dieses Mechanismus keine Rolle spielen würden. Ihre Fundierung dafür ist es, dass sich die Kinder ihre Muttersprache problemlos aneignen, obwohl ihre Eltern sie meistens nicht korrigieren. Aber hier geht es um die Definition der negativen Rückmeldung. Vertreter dieser Theorie setzen diesen Begriff mit expliziten Fehlerkorrekturen in die Beziehung, die beim natürlichen Spracherwerbprozess nicht so oft vorkommen. Aber es gibt noch andere Formen von negativen Feedback, die sowohl beim natürlichen (Fremd)Sprach(en)erwerb als beim schulischen Fremdsprachenunetrricht eine wichtige Rolle zu spielen scheinen (Lochtman, 2003, S.4-5). “Die Hervorhebung der Diskrepanz zwischen den Regeln der Zielsprache und dem lernersprachlichen Output steht dabei im Mittelpunkt. Negatives Feedback kann dabei in einem Kontinuum zwischen expliziten und sehr impliziten Korrekturen (recasts) auftreten” (Blex, 2001, S.41). Für negative Rückmeldung formuliert Grünewald (2005) den folgenden Ausdruck:

> Im Bereich der vorwiegend von Lehrkräften gegebenen und wissenschaftlich untersuchten negativen Rückmeldungen sind besonders sogenannte recasts von Bedeutung, d.h. die mit Korrekturen versehene

Wiederholung von Äußerungen der Lernenden bei gleichzeitiger Konzentration auf die Inhalte:

A: Und was hast du dann gemacht?

B: Dann ich bin gegangen ins Kino.

A: Dann bist du ins Kino gegangen? Und welchen Film hast du gesehen? (S.78-79).

In diesem Punkt soll man nicht recast mit expliziter Korrektur bzw. direktem Hinweis auf den Fehler verwechseln. Schoormann und Schlak (2012) weisen darauf hin, dass es beim recast, der im Deutschen Umgestaltung genannt werden kann, um die Wiederholung einer fehlerhaften Lernenden-Äußerung durch den Interlokutor bzw. die Lehrenden handelt und sie die jeweilige Fehler in dieser Äußerung berichtigen. Sie erklären, dass die Fehler bei einem recast nur implizit festgestellt werden, während es um einen direkten Hinweis auf den Fehler bei der expliziten Korrektur geht. Mit anderen Worten können die Lernenden beim recast durch Korrekturinitiierung mit dem Fehler umgehen (S.175). Aus diesen Feststellungen lässt sich die Konsequenzen ab, dass Spracherwerbmechanismus durch externe Intervention eingeflusst werden kann, wobei man die Verbindung zwischen korrektiven Rückmeldungen und der Interlanguage-Entwicklung unterstreichen (Vgl. Blex, 2001, S.61). Die Lernendensprache wird an die Zielsprache nach und nach herangebracht, indem die Diskrepanz zwischen Normen der Zielsprache und dem lernersprachlichen Output durch die erwähnten Rückmeldungen geschlossen wird.

V.TEIL

SCHREIBKOMPETENZ BEIM FREMDSPRACHENLERNEN

Schreiben ist eine Teilfähigkeit sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache, die nicht von anderen Teilfähigkeiten isoliert, sondern mit ihnen verbunden ist. Bei dem Entwicklungs- und Didaktikprozess führt es die Lernenden zum Umgang mit den Schwierigkeiten. In diesem Kontext kann man nach Becker-Mrotzek und Böttcher (2015) sagen, dass Schreiben komplexe Handlung ist, die aus unterschiedlichen Teilfähigkeiten besteht, und hohen Anforderugnen an die Textproduzenten erfordert. Die gleichzeitige Realisierung dieser Anforderungen hat zur Folge, dass die Schwierigkeit des Schreibens bei komplexeren Schreibaufgaben auftritt und ungeübter Schreiber Probleme aufweist (S.23). Was im engen Zusammenhang mit Schreiben stehen ist, ist der Begriff Schreibkompetenz im Hinblick auf Muttersprache und Fremdsprache.

5.1.Schreibkompetenz

Schreibkompetenz, die eine der wesentlichen Sprachkompetenzen, deren Entwicklung im Laufe der Fremdsprachenausbildung bezweckt wird, besteht aus vielen Komponenten. Fix (2008) beschreibt die Schreibkompetenz wie folgt:

Schreibkompetenz wird hier verstanden als die Fähigkeit,

a)pragmatisches Wissen

b)inhaltliches (Welt- und bereichsspezifisches) Wissen

c)Textstrukturwissen

d)Sprachwissen

in einem Schreibprozess so zu anzuwenden,dass das Produkt den Anforderungen einer (selbst- oder fremdbestimmten) Schreibfunktion (z.B. Anleiten, Erklären, Unterhalten…) gerecht wird.

Dazu gehört die Integration von folgenden Teilkompetenzen:

a)Zielsetzungskompetenz

b)inhaltliche Kompetenz

c)Strukturierungskompetenz

d)Formulierungskompetenz (S.33).

Fix unterstreicht sprachsystematische Komponenten bei der Beschreibung der Schreibkompotenz. Nach Kellogg (2014) werden dagegen neben der Beteiligung des Sprachsystems erhebliche Anforderungen an unser kognitives Denksystem und Gedächtnis beim Schreiben eines längeren Textes gestellt. Beispielsweise können Schreibende nahezu alles einsetzen, was sie schon gelernt und im Langzeitgedächtnis abgespeichert haben. Zumindest bei Erwachsenen ist das Denken eng mit dem Schreiben verknüpft. Daneben sieht man das Schreiben längerer Texte als Problemlösung an, bei der Aufmerksamkeit und weitere Ressourcen im Arbeitsgedächtnis vom Schreiber den Umgang mit inhaltlichen und rhetorischen Problemen verlangt werden (S.127). Wie Kast (1999) sagt, Schreiben hilft uns, unsere noch unsystematischen, chaotischen Gedanken zu ordnen und zu strukturieren (S.21).

Eine weitere Besonderheit der Textproduktion besteht darin, dass Schreiben nicht nur auf die kognitiven Voraussetzungen des Schreibers zugreift, sondern diese ihrerseits verändert. Der Grund hierfür liegt im verlängerten Planungs- und Ausführungsprozess. Die beim Schreiben verlangsamte Sprachproduktion macht die Prozesse bewusst, die in der mündlichen Kommunikation eher unbemerkt ablaufen (Becker-Mrotzek&Böttcher, 2015, S.22). Die Lernenden bemerken somit jeweilige sprachliche Besonderheiten. Demzufolge gehen die Teilkomponenten des Sprachbewusstseins mit der Schreibkompetenz einher. Für Kast (1999) macht man beim Schreiben (wie auch beim Sprechen) immer wieder die Erfahrung, dass Gedanken, Einsichten und Erkenntnisse beim Schreiben entstehen und reifen. Sie sind meistens nicht am Anfang voll entwickelt da. Deswegen ist es zu sagen, dass Schreiben Erkenntnisgewinn ist (S.23).

5.2.Entwicklung der Schreibkompetenz

Nach Vygotsky ist Schreiben ein Prozess, der sich auβerhalb Reifen entwickelt und man von aussen durch Ausbildung lernt (Erdener, 2009, S.92). Die Kinder können die neuen syntaktischen Strukturen zur Muttersprache nicht in der Schule lernen, aber die Lehre über die Themen Grammatik und Schreiben lehrt ihnen absichtlich das machen, was sie machen (Ergün&Özsüer, S.283). Nach Vygotsky ist das Schreibenlernen als Prozess des Bewusstwerdens des Sprechens und des willkürlichen Umgangs mit Sprache, was theoretisch im Kontext der Entwicklung der höheren psychischen Funktionen in und durch soziokulturelle Tätigkeiten zu begründen ist

(Surd-Büchele&Karsten, 2010, S.45-46). Demgemäss wird die Entwicklung des Schreibens des Schulanfängers so beschrieben:

> Der Schulanfänger kann Wörter oder Sätze nur dann niederschreiben, wenn er laut und später still mitartikuliert. Eine Steuerung über das innere Sprechen ist erst nach einer Uebungsphase möglich. Weiter wird durch das spontane (willkürlich) Schreiben das innere Sprechen angeregt. Einer elabolierten Schrift gehen mehrheitlich zahlreiche (innere) Formulierungen voraus. Es wird häugif lange erwogen, welche Formulierung die treffendste ist (Deplazes, 2001, S.8).

Entwicklungsverlauf des schriftlichen Schriebens ist dabei keine Wiederholung vom mündlichen Sprechen. Schriftliches Schreiben ist eine seperate sprachliche Funktion, die verschieden vom mündlichen Sprechen hinsichtlich sowohl seiner Struktur als auch seiner Funktionweise ist. Selbst in niedrigsten Ebenen der Entwicklung des Schreibens ist ein höhes Abstraktionsniveau nötig. Schriftliches Sprechen ist ein Sprechen ohne musikalische, erzählte und phonetische Besonderheiten mündliches Sprechens und nur im Denken und mit Bildern wird es durchgeführt. Wenn das Kind Schreiben lernt, muss es sich selbst von sinnlichen Seiten des Sprechens dekontaminieren und statt der Wörter in Wörterbilder versetzen. Es ist sehr normal, dass ein Sprechen, das nur vorgestellt wird und das Bild des Lautes durch schriftliche Zeichen symbolisiert wird, dem Kind schwerer als das mündliche Sprechen fällt (Vygotsky, 1998, S.144-145). Zeichnungen sind nicht Objekte, sondern sie repräsentieren andere Objekte oder Wörter. Das Kind muss sie verstehen (Surd-Büchele&Karsten, 2010, S.36). Hier tritt schriftliche Sprache als ein bestimmtes System der Symbole und Zeichen auf, deren Beherrschung ein Zeichen eines kritischen Wendepunktes in kultureller Entwicklung der Kinder ist. Ein Merkmal dieses Systems ist zweite Grade-Symbolismus, das schrittweise zum direktem Symbolism wird. Das bedeutet, dass schritliche Sprache aus einem System von Zeichen besteht, die die Laute und die Wörter der mündlichen Sprache bezeichnen, die die Zeichen für reale Unternehmen und Beziehungen sind. Diese Zwischenverbindung der mündlichen Sprache, der Verschwindete und der schritflichen Sprache ist zu einem System von Zeichen umgewandelt, das die Unternehmen und Beziehungen zwischen ihnen direkt symbolisiert. Die Beherrschung solches komplexen Zeichenssystems kann nicht in einer rein mechanischen und externalen Situation durchgeführt werden. Es ist Höhepunkt eines langen Prozesses der Entwicklung der komplexen Verhaltensfuktionen beim Kind. Durch Verstehen der ganzen Historie der Zeichensentwicklung beim Kind und durch

den Platz des Schreibens bei ihm kann man eine korrekte Lösung der Psychologie des Schreibens erreicht (Vygotsky, 1978, S.106).

Innerhalb der Analyse der semiotischen Mode von Mediation, funktioniert Sprache als ein psyhologisches Werkzeug in der Konstruktion des individuellen Bewusstseins. Das Sozial wird nicht zu individuel durch einen Prozess der einfachen Übertragung. Individuen konstruieren ihre eigenen Sinne aus sozialen zugänglichen Bedeutungen. Inneres Sprechen ist Resultat eines konstruktiven Prozesses wodurch Sprechen mit anderen zum Sprechen für selbst wird. Egozentrisches Sprechen ist eine übergängliche Phase zwischen dem gewöhnlichen kommunikativen Sprechen und dem inneren Sprechen. Das soziale Spechen wird zum inneren Sprechen. Die Veränderungen in sozialen Umständen geben Anlass zur Veränderung in pattern der konstruktion (Daniels, 1996, S.10). Wenn das Kind beim Sprechen mit dem anderen Kind oder dem Erwachsenen egozentrisches Sprechen benutzt, heiβt es, dass das Kind eine Aufgabe zu lösen versucht und bemüht sich um Beherrschung dieser. Wenn es sich ontogenetisch entwickelt, vertrauet es immer weniger auf egozentrisches Sprechen. Wenn dieses Sprechen verschwindet, ersetzt es sich mit innerem Sprechen, das zur Mediierung der Problemlösung benutzt wird. Trotz seines Namen ist inneres Sprechen nicht gesprochen. Trotz der psychologischen Funktion des inneren Sprechens ist es sozial in der Natur. Inneres Sprechen, das man benutzt, um mentale Funktionen zu mediieren, rühret von der Sprache her, die erst in den interpsychologischen Situationen gelernt wurde (Summers, 2008, S.52-53). Hier geht es um einen Übergang vom sozialen Sprechen zum egozentrischen und zum inneren Sprechen. Daneben gibt es auch die Beziehung und den Übergang zwischen dem inneren Sprechen und dem schriftlichen Sprechen. Vygotsky (1998) vertritt, dass schritliches Sprechen absichtliche Anstrengung nötig macht, weil die Beziehung vom schriftlichen Sprechen zum inneren Sprechen unterschiedlich von der Beziehung vom sozialen Sprechen zum inneren Sprechen ist. Im Verlauf der Entwicklung entwickelt sich mündliches Sprechen vor dem inneren Sprechen, dagegen entsteht schriftliches Sprechen nach dem inneren Sprechen und Präsenz des inneren Sprechens ist nötig für Auftreten des schriftlichen Sprechens. Denn Schreiben bedeutet die Übersetzung des inneren Sprechens. Aber die Grammatik des Denkens ist nicht identisch miteinander bei diesen beiden Situationen. Sogar ist es sagbar, dass Syntax des inneren Sprechens im Gegensatz zu Syntax des schriftlichen Sprechens ist und mündliches Sprechen zwischen beiden liegt (S.146). Nach Surd-Büchele&Karsten (2010)

> geht Vygotskij also offenbar von einer gewissen Abhangigkeit des schriftlichen Sprechens vom inneren Sprechen aus. Jedes Mal, wenn inneres Sprechen in schriftlichen Sprechen transformiert wird, sind komplexe Operationen nötig, die die noch darzustellenden fundamentalen strukturellen und funktionalen Unterschiede zwischen innerem und schriftlichem Sprechen vermitteln (S.35).

Ausgehend von der Tatsache, "dass das äußere Sprechen strukturell gesehen das Bindeglied zwischen innerem und schriftlichen Sprechen darstellt"(Surd-Büchele&Karsten, 2010, S.39), ist es zu behaupten, dass die Unterstützung der Lehrenden als äußeres Sprechen im DaF-Unterricht zur der Überwindung der jeweiligen komplexen Operationen beim Schreiben ziemlich wichtig ist. Dabei sind inneres Sprechen und schriftliches Sprechen als intrapersonal tätig, während soziales Sprechen interpersonal ist. Wie eine gewisse Entwicklungsstufe des inneren Sprechens bzw. besser des psychischen Systems die Bedingung für den Erwerb der Schriftsprache ist, so lässt sich inneres Sprechen durch die Schriftsprache in der Entwicklung vorantreiben. Die Schriftsprache ermöglicht die Durchgliederung der Sprache und somit des inneren Sprechens (Deplazes, 2001, S.7).

5.3.Modelle und Theorien zum Schreiben

Eines der Modelle zum Schreiben ist Schreiben als Problemlösung. Nach Becker-Mrotzek und Böttcher (2015) beschreibt dieses Modell den Schreibprozess systematisch und zerlegt ihn in seine Teile. Nach diesem Modell ähnelt das Schreiben eines Textes dem Lösen eines Problems. Eine Schreibaufgabe steht in einer bestimmten Umgebung: Der Schreiber bewältigt diese Aufgabe durch einen zunächst entworfenen Plan. Der Schreiber überlegt in seinem Gedächtnis Wissen über das Thema, die Adressaten und die Schreibpläne. Wenn er die ausgewählten Ideen in eine Struktur bringen kann, schreibt er sie. Beim Schreiben und nach dem Schreiben liest er seinen Text und verbessert ihn. Die verschiedenen Teilprozesse werden vom Monitor überwacht (S.19-20). In den Ausführungen zu dem Schreibprozess und den Schreibstrategien fokussiert man zunächst auf das individuelle Schreiben. Die Entwicklung der Schreibforschung, die dem Modell von Hayes/Flower von 1980 zugrundeliegt, bringt die zunehmende Beachtung des Individuums/Schreibers in seiner ihn und den Schreibprozess prägenden Schreibumgebung heraus. Dementsprechend revidiert Hayes 1996 das Modell von 1980 gründlich (Becker-Mrotzek&Böttcher,

2015, S.30-31). Dieses Modell hat zwei Hauptkomponenten: die Aufgabenumgebung und das Individuum. In diesem neuen Modell bilden die kognitiven Prozesse, die Motivation und das Gedächtnis zusammen die Kategorie Individuum. Die Aufgabenumgebung besteht aus der sozialen und physischen Umgebung. Im Vergleich zum sozial-kognitiven Modell kann dieses Modell treffender als individuell-umgebungsbedingtes Modell beschrieben werden. Die geeignete Kombination kognitiver, affektiver, sozialer und physischer Komponenten ist die Voraussetzung für Stattfinden von Schreiben. Schreiben ist ein kommunikativer Akt, für den ein sozialer Kontext und ein Medium unerlässlich sind. Es ist auch eine motivationsfördernde schöpferische Aktivität. Daneben ist es eine intellektuelle Aktivität, die auf kognitive Prozesse und Gedächtnisleistung angewiesen ist. Keine Theorie kann vollständig sein, wenn es all diese Komponenten nicht aufweisen (Hayes, 2014, S.60).

Es handelt sich um vier Unterschiede zwischen dem alten und dem neuen Modell. Das Wichtigste ist die Betonung der zentralen Rolle des Arbeitsgedächtnisses beim Schreiben. Der zweite Unterschied ist es, dass das neue Modell sowohl räumlich-visuelle als auch sprachliche Repräsentation umfasst. Der andere Unterschied sind die Motivation und der Affekt, die einen wichtigen Platz in diesem neuen Modell haben. Für den letzten Unterschied kann man von einer umfassenden Neustrukturierung der kognitiven Prozesse sprechen. Dabei steht die Textinterpretation statt des Überarbeitens. Ferner ist das Planen der Kategorie der Reflexion und das Übersetzen dem Prozess der Textproduktion untergeordnet (Hayes, 2014, S.61).

Nach einer anderen Theorie erklärt man die Schreibentwicklung unter der soziokulturellen Theorie, die im Zentrum des theoretischen Teiles dieser Untersuchung liegt. “Wie alle höheren sozio-kulturellen Tätigkeiten beruht auch das schriftliche Sprechen auf psychischen Funktionen, die sich nicht vorher entwickeln, sondern im Erlernen der Tätigkeit, die diese Funktionen voraussetzt” (Surd-Büchele &Karsten, 2010, S.35). In diesem Zusammenhang soll Schreibprozess in dialogischen, situierten und historischen Prozess eingebettet sein. Diesbezüglich besagt Surd-Büchele und Karsten (2010) folgendes:

> Wie das äussere Sprechen entwickelt sich das schritfliche Sprechen also im Rahmen sozio-kultureller Tatigkeiten und gestaltet die entsprechenden kognitiven Prozesse um. Gleichzeitig sind diese Prozesse eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass schriftliches Sprechen in vollem Umfang kommunikativ verwendet werden kann. Die grosse Starke von Vygotskijs

> Konzeption von Schreiben als schriftlichem Sprechen im Kontext seiner Gesamtüberlegungen besteht daher darin, dass Schreiben bei ihm eine Weiterentwicklung und Umgestaltung kommunikativer und kognitiver Funktionen von Sprechen mit sich bringt (S.46).

Demzufolge ist Spracherwerb konstitutiv auf kommunikative Interaktion angewiesen. Auch Schreibentwicklung ist ohne Interaktion und systematische Lehr-Lern-Prozesse unvorstellbar (Becker-Mrotzek&Böttcher, 2015, S.48-49). Hierbei ist es klar, dass der Unterricht als soziale Tätigkeit benötigt wird, um im Schreibenlernen erst die psychischen Funktionen zu entwickeln, die für das Schreibenkönnen nötig sind (Surd-Büchele&Karsten, 2010, S.36). Deswegen soll man den Ansicht bei der Entwicklung der Schreibkompetenz beachten,"dass Schreiben nicht nur ein kognitiv gesteuerter Prozess,sondern auch eine soziale Handlung ist, mit der Schreibende in Beziehung zu anderen Personen treten; diesem Umstand müsse in Praxis und Theorie Rechnung getragen werden" (Ruhmann&Kruse, 2014, S.23). Die Bewegungen, die im Laufe dieser Handlung auftreten sollen, bezeichnet Deplazes (2001) im folgenden Zitat:

> Schreibbewegungen sollten zuerst durch hörbares,äusseres,dann inneres Sprechen begleitet werden. Diese entfalteten Funktionsketten können durch die Verwendung von Artikulogrammen erweitert werden. Erst durch Übung tritt eine Reduktion der Funktionsketten auf und im Zuge der Automatisierung und Verkürzung der psychischen Funktionen geht das Kind vom Gedanken bzw. inneren Sprechen gleichsam direkt zum Graphem (spontanes Schreiben) oder von der graphemischen Gestalt zum inneren Sprechen bzw. Gedanken (inneres, stilles Lesen). Für die Verkürzung dieser Funktionsketten ist ausreichendes Üben unabdingbar (S.9).

Diese Ausdrücke machen es klar, dass Schreibenlernen stets im Zusammenhang mit den Veränderungen im Bezug auf äusseres Sprechen und mit Denken im Bezug auf inneres Sprechen steht. Ferner vermag schriftliches Schreiben Funktionen der inneren Sprechen in der Situation auszuführen, in der der Schreiber für sich selbst schreibt und Funktionen des äusseren Sprechens in der Situation, in der er für andere schreibt (Surd-Büchele&Karsten, 2010, S.46). Auβerdem kann man die Entwicklung der Schreibkompetenz als Prozess angesehen eher als Endpunkt oder kurzzeitige Formation. Dabei kann man an prozessorientierte Didaktik zur Aufklärung dieses Verfahrens wenden. Der Begriff der prozessorientierten Schuldidaktik verweist sowohl auf den Prozess des Schreibens als auch auf den Prozess der Entwicklung. Die

Schreibkompetenz entwickelt sich in einem langen Prozess, der bis weit in die Adoleszenz hineinreicht und (fach-)spezifische Fähigkeiten werden sogar lebenslang erworben. Es ist zu sagen, dass die Schreibentwicklung ein lebenslanger Prozess ist (Becker-Mrotzek&Böttcher, 2015, S.52).

5.4.Vermittlung der Schreibkompetenz

Portmann (1991) klassifiziert schreibdidaktische Ansätze in drei Teile: die direktiven, textlinguistischen und prozessorientierten Ansätze (zitiert nach Kast, 1999, S.29). Direktive Ansätze verfügen über stark steuernde und durch Vorgaben lenkende Struktur. Die Übungen zum Schreiben beschränken auf die Transformation oder die Ergänzung von vorgegebenen Strukturen. Die Eigenschaften der Texte und die Entstehung der Texte werden auβer Acht gelassen. Hauptfrage der textlinguistischen Ansätze ist es, was einen Text zu einem Text macht: Wer ist Zielgruppe und Was ist Ziel des Textes? Welche Argumentationsmuster gibt es im Text? Welche Baupläne und Erzählperspektive hat der Text? Das heiβt, dass dieser Anstatz vom kommunikativ-didaktischen Ansatz geprägt ist. Die textkonstituirenden Elemente werden herausgearbeitet und im Hinblick auf die Textproduktion gezielt geübt (Vgl. Kast, 1999, S.30-32).

Bei dem prozessorientierten Schreiben geht es um einen Perspektivenwechsel weg vom Produkt und hin zum Prozess und um die Entdeckung des Schreibenden. Die Lernenden schreiben eigene Texte von Anfang an im Mittelpunkt der Schreibübungen. Es kann man nicht von der Tätigkeit sprechen, die von den Deutschlernenden nach langen Übungen von reproduktiv zu produktiv verlangt wird. Daneben sind die Vorbereitung, Planung und Überprüfen sowie Überarbeiten wichtige Phasen des Schreibprozesses. Beim prozessorientierten Schreiben verfertigen die Lernenden die Texte allmählich und sie gehen mit den individuellen Fehlern selbständig anstatt der Sanktionierung von Fehlern durch die Lehrperson um. Ferner werden Teilfertigkeiten wie lexikalisch, linguistisch und textsortenspezifisch geübt und somit werden die vorhandenen Wissensbestände beim prozessorientierten Schreiben erweitert, Schreibprozesse werden durchschaubarer gemacht und das Schreiben wird selbst optimiert (Vgl. Kast, 1999, S.32-33). Eine prozessorientierte Schreibdidaktik befasst sich deshalb damit, Wege zu finden, wie sich die mentalen Steuerprozesse und die dahinter liegenden Denkprozesse offenbaren und beeinflussen lassen. Anders als in den

früheren rhetorischen Unterrichtspraktiken stehen dabei nicht die sprachlichen Aspekte des Schreiben im Vordergrund, sondern die intellektuellen (Ruhmann&Kruse, 2014, S.18).

5.5.Selbstregulierung im Schreibprozess

Dynamisches Bewertungsverfahren benötigt eine dynamische interaktive Erklärung der Lern- und Denkprozesse einer Lernenden und zielt die Strategien der Lernenden für Lernen und die Wege zu recherchieren, auf denen diese erweitert oder erhöht werden können. Seitdem es den Individuen eine Möglichkeit zum Lernen bietet, hat die Bewertung das Potenzial, die wichtigen Informationen zu individuellen Strategien und Lernprozzessen, und deswegen potenzielle nützliche Vorschläge über Lehren zu bieten (Baek&Kim, 2003, S.189). Hierbei ist die Zone der nächsten Entwicklung nicht nur ein Modell für den Entwicklungsprozess sondern auch ein konzeptuelles Werkzeug, das Erzieher einsetzen können, um Aspekt der Emergenzkapazitäten der Lernenden zu besitzen, die auf der früher Ebene der Reifung sind. Die Lehrenden, die die Zone der nächsten Entwicklung als ein Diagnotistik benutzen, haben das Potenzial, die Bedingungen für Lernen zu schaffen, was spezifische Form der Entwicklung in der Zukunft auslösen kann (Lantolf&Thorne, 2007, S.207). Die Struktur der Sprache sagt wenig über ihre Kraft, die sozial/kommunikative und mentale Leben zu mediieren. Die Kraft der Sprache befindet sich in ihrem Einsatzswert bzw. ihrer Kapazität zur Bedeutungsbildung (Lantolf, 2011, S.25). Die Prinzipien der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung besorgen eine Rahmenlinien dafür, Interaktion mit L2-Lernenden zu organisieren, was nicht nur Einblick in ihre Fähigkeiten in der Sprache erlaubt, sondern auch ihre ständige Entwicklung unterstützt (Poehner&Lantolf, 2010, S.313). Die Zone der nächsten Entwicklung gewahrleistet einen Rahmen, in der soziales und individuelles zusammen bringen werden. In der Zone der nächsten Entwicklung haben psychologische Werkzeuge besonders Sprache und Zeichen eine mediationale Funktion (Daniels, 1996, S.6). Funktion des Sprechens als semiotisches Werkzeug entsteht hierbei bei der Reorganisation und der Restrukturierung der strukturellen Lern- und Denkfähigkeiten und Schaffung neuer Beziehungen unter psyhologischen Funktionen bei der DaF-Ausbildung.

Die Entwicklung in der Zone der nächsten Entwicklung ist nicht nur auf die Performanz bezogen, es ist sondern auch darauf bezogen, wo der Ort der Kontrolle über

diese Performanz sich befindet. Wenn die Lernenden grosse Verantwortung über angemessene Performanz der L2 übernehmen, ist es zu sagen, dass sie sich entwickelt haben, selbst wenn sie wenige Entwicklung in ihrer öffentlichen Performanz gezeigt haben. Das bedeutet, dass Evidenz der Entwicklung in zwei verschiedenen Ebenen beobachtet werden kann: Auf der Ebene der öffentlichen unabhängigen Performanz und auf der Ebene, wo die Performanz von anderen mediiert wird. Dieser zweite Typ der Performanz bleibt nicht entdeckt, auβer wenn die Entwicklung in der Zone der nächsten Entwicklung verstanden wird als der Unterschied dazwischen, was ein Individuum unabhängig machen kann und was er mit der Mediation machen kann. Dafür ist es nötig zu beobachten, wenn und wie Mediation im Laufe der Zeit modifiziert ist. Zwei Lernenden, die auf dem gleichen Entwicklungsniveau aussehen, werden auf der Basis ihrer unabhängigen Performanz geschätzt. Sie können auf der sehr verschiedenen Niveauen der Entwicklung sein, wenn man Rücksicht auf die Quantität und die Qualität der Mediation nimmt, benötigt einzelner von denen passend auszuführen (Lantolf&Thorne, 2007, S.208). Bei solchem Sprachlernen spielt mündliche Sprache oder Sprechen wichtige Rolle als symbolisches Werkzeug dabei, dass jemand über Denken und Verhalten beim Sprachlernen Kontrolle hat. (Yawiloeng, 2013, S.15). Man beschäftigt sich in L2-Entwicklung mit der Frage danach, wie Lernenden die neue Sprache einsetzen, um ihre Verhalten zu regulieren, wenn sie mit kommunikativ und kognitiv herausfordernden Aufgaben konfrontiert werden (Lantolf, 2011, S.26). Sprache ist das Werkzeug, mit dem externale Aktivität internalisiert wird und das Werkzeug, mit dem internale psychologische Aktivität externalisiert wird (Straus, Feiz, Xiang & Ivanova, 2006, S.187). Anhand von Werkzeugen lernen die Menschen ihre Verhalten von aussen unter Kontrolle nehmen. Mit der Anwendung von Zeichen ist es möglich für die Menschen, von inneren ihr Verständnis zu regulieren. Aus diesem Grund baut man die Mediation durch Werkzeuge und Zeichen zwischen Menschen und Gesellschaft und Kultur auf (Han, 2017, S.355). Viele soziokulturell theorieorientierten-L2 Untersuchungen fokussieren darauf, wenn und wie die Lernenden die Fähigkeit entwickeln, neue Sprache zu gebrauchen, um ihre mentalen und kommunikativen Aktivitäten zu mediieren bzw. zu regulieren. Die Untersuchungen in Bezug auf die Zone der nächsten Entwicklung haben sich direkt dem Erwerb gewidmet, aber die Entwicklung wird nicht nur im Sinne von der Performanz verstanden sondern auch im Sinne von Bedürfnis an Qualität und Quantität der externalen Mediation. Die soziokulturell theorieorientierten-L2 Untersuchungen unterscheiden sich von anderen

Ansätzen zum Zweitspracherwerb, dadurch dass Mediation im Zentrum von der Entwicklung und dem Einsatz steht (Lantolf, 2011, S.24). Die Evidenz der Entwicklung unter dieser Perspektive ist nicht auf aktuelle linguistische Performanz beschränkt. Diese Performanz kann sich nicht zu viel von einer Zeit zu anderer Zeit verändern. Was sich verändern kann, sind die Häufigkeit und die Qualität der Unterstützung, die ein bestimmter Lernende braucht, um günstig in der neuen Sprache auszuführen. In einem Ereignis kann ein Lernender nur auf explizite Mediation von Mediator oder Peer Antwort geben, um ein spezifisches Merkmal von L2 zu produzieren, und in einem späteren Ereignis kann der Lernende nur einen feinen Hinweis brauchen, um dieses Merkmal produzieren zu können. Deswegen findet Entwicklung statt, wenn nichts sich vorgeblich in der aktuellen Performanz des Lernenden verändert. Denn die Performanz, die sich auf die Qualität der benötigten Mediation bezogen ist, veränderte sich (Lantolf &Thorne, 2007, S.208).

Es ist nüztlich, dass Interaktion zwischen dem Mediator und dem Lernenden im Laufe der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung mit den Ergebnissen und den Annahmen zur Rückmeldung in den Untersuchungen zum Zweitspracherwerb entstehen. Der Fokuss vieler Untersuchungen zum Zweitspracherwerb im Bezug auf Rückmeldung liegt auf implizite oder explizite Rückmeldungen, die sehr effektiv bei der anregenden L2-Entwicklung sind (Lantolf&Poehner, 2010, S.16). Dynamische Leistungsmessung und -bewertung systematisiert Lehrer-Lerner-Interaktion, so dass Individueen von Arten impliziter und expliziter Mediation profitieren können, die entsprechend ihrer auftretenden Fähigkeiten ist (Poehner&Lantolf, 2010, S.327). Die Untersuchenden wie Poehner (2005) benutzten die Skalen, die von impliziten zu expliziten angeordnet sind, um die Entwicklung der Lernenden in der Zone der nächsten Entwicklung festzustellen. Dadurch wird die Interaktionsgespräche zwischen dem Mediator und dem Lernenden beim Fremdsprachenlernen qualitativ und quantitativ analysiert.

Aljaafreh und Lantolf identifizierten einige Mechanismen der effektiven Hilfen, die mit Intervention binnen der Zone der nächsten Entwicklung zusammenhängen. Die Unterstützungen sollen graduiert sein, denn mehr Hilfestellungen als nötig sollen nicht geboten werden aufgrund der Annahme, dass Extraunterstützung die Fähigkeit der Studenten vermindert, vollständig selbstreguliert zu werden. Ein Minimumniveau der Anleitung muss gegeben werden so dass die

Novize in der Nähe , erfolgreich die Aktivität in die Tat umzusetzen. Im Zusammenhang damit sollen die Hilfestellungen durch den aktuellen Bedarf bedingt sein und ähnlich beseitigt werden, wenn die Person die Kapazität beweist, unabhängig zu funktionieren. Graduierung und Bedingtheit sind kritische Elemente der entwicklungsmässig produktiven gemeinsamen Aktivität. Dieser Prozess ist dialogisch und beinhaltet kontinuierliche Bewertung der Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden (Vgl. Lantolf&Thorne, 2007, S.211). Dabei zielt man darauf ab, dass die Bedürfnisse der Lernenden an Unterstützung des Mediators von expliziten zu impliziten übertragen werden. Aguado (2017) erklärt implizites Wissen im Bezug auf Fremdsprachenunterricht wie folgenden:

> Implizites Wissen wird typischerweise in Sprachkontaksituationen erworben, in denen sprachlich gehandelt wird, um Mitteilungen zu machen, Bedeutungen auszuhandeln oder Beziehungen zu pflegen. Auch der Fremdsprachenunterricht kann eine solche Sprachkontaktsituation sein, und prinzipiell kann auch im Unterricht direkt implizites Wissen erworben werden, ohne dass es zwingend notwendig wäre, dieses Wissen –vorher oder nachher – explizit zu machen. Voraussetzung dafür ist die Schaffung von geeigneten Sprachverwendungsgelegenheiten (S.5).

Nach Schormann und Schlak (2012) wendet sich man an ein hohes Mass an Fremdregulierung, wenn man auf konkrete und explizite Hilfe der Mediierenden zur Produktion einer zielsprachlichen Struktur angewiesen ist. Sie erzählen davon, dass der Lernende sehr nähe zur Selbstregulierung ist, wenn ein allgemeiner, impliziter Hinweis auf einen Fehler ausreichend ist, ihm zur Selbstregulierung zu veranlassen. Was hier ausschlaggebend ist, ist nicht die Performanz der Lernenden, sondern inwieweit diese seiner eigenen Kontrolle unterliegt. Zwei Lernenden, die gleichen Fehler machen, können ihre Entwicklung unterschiedlich sein. Diese kann man erst begreifen, wenn man Entwicklungspotenzial berücksichtigt (S.180). Ausgehend von diesen Kenntnissen wird hierbei die Mediationen und die Rückkopplungen bei der dialogischen Interaktion zwischen dem Mediator und dem Lernenden als kennzeichende Kriterien zur Bestimmung der Selbstregulierung und Selbstregulierungsentwicklung im Schreiben der Lernenden. Lantolf und Thorne (2007) formulieren, dass die Evidenz der Entwicklung in einer neuen Sprache die Veränderungen in der Kontrolle über die neue Sprache als Mittel der Regulierung des Verhaltens von sich selbst und anderen dabei sind, dass die zielorientierten Aktivitäten in die Tat umgesetzt werden (S.208).

5.6.Problemlösungskompetenz im Schreibprozess

In den kognitionspsychologischen Modellen wird Schreiben als zielorientiertes Problemlösen betrachtet. Im Problemlösungsprozess muss der Lernende eine Barriere zwischen einem unbefriedigenden Anfangszustand und einem angestrebten Endzustand überwinden. In einer Aufgabe gibt es eine bestimmte Lösung, die mit dem bestimmten Wissen erreicht werden kann. Dagegen können nur die Operatoren im Problemlösungsprozess für den Lösungsvorgang benannt, Verlauf und Ergenbis der Lösung im Voraus nicht exakt bestimmt werden. Für Schreiben kann man nicht von der klaren Definierung vom Endzustand-Text–selbst, sondern von nur Bestehen einer ungefährten Vorstellung von ihm sprechen, die erst während des Schreibprozeses zunehmend deutlich wird. Dabei können Formulierungsalternativen ständig geprüft, verworfen und verifiziert werden (Fix, 2008, S.39). Für einen der Grundsätze einer prozessorientierten Schreibdidaktik im Kontext von Problemlösung besagen Ruhmann und Kruse (2014): Schreiben fordert kontinuierliches Problemlösen. Demgemäβ ist Schreibprozess komplex und in diesem Prozess müssen mit inhaltlichen, kommunikativen, sprachlichen Problemen umgegangen werden. In diesem Zusammenhang bedeutet Lernförderung, den Lernenden dabei zu helfen, die Probleme bei dem Schreibprozess bewusst wahrzunehmen und produktiv zu bearbeiten (S.17). Für einen Inhalt in der L1 die entsprechenden sprachlichen Formen in der L2 zu finden ist problematisch. Man kann entscheiden, welches Wissen die Lernenden neu lernen müssen und welches Wissen ihnen bekannt ist. Aber es ist problematisch, wenn man ein bestimmtes Begriffsfeld in der L1 anders als in der L2 organisiert (Europarat, 2001, S.132), und diese Wechselwirkung zwischen L1 und L2 gilt für die Wechselwirkung zwischen L1, L2 und L3 in der Türkei. Die Lernenden, die zielsprachliche Texte produzieren, sollen sowohl mit fremdsprachlichen Problemen als auch mit textstrukturellen Problemen überwinden.

Textproduktion in der Fremdsprache realisiert sich nicht erfolgreich meistens in dem ersten linearen Formulierungsversuch. Der Text wird noch einmal durchgelesen, orthographische und grammatische Fehler verbessert und durch Reformulierung, Finden der treffenderen Ausdrücke, Entdeckung der stilistischen Unebenheiten, Verschiebung der Textstellen z. B. von hinten zu vorn verändert (Kast, 1999, S.121). Diese Formulierungen können mit der folgenden Ansicht von Vygotsky unterstützt werden, dass die Kommunikation nur anhand von Wörtern und ihren Kompotenten angewendet

werden muss, weil schriftliches Sprechen ohne Situation, in der man sich befindet und ohne die Elementen, die behilflich der Erzählung sind, sich realisiert, Dieses bringt mit sich, dass die Sprechaktivitäten zu komplexen Formen werden und dass ein Entwurf gebraucht werden muss. Die Evoluation von Entwurf bis letzte Form reflektiert die mentalen Prozesse des Individums. Die Planung spielt wichtige Rolle bei dem schriftlischen Sprechen in den Situationen, in denen man keinen wirklichen Entwurftext geschrieben hat. Meistens denkt man, was man schreibt. Dieses ist ein Entwurf, selbst wenn es denklich ist. Dieser geistige Entwurf ist inneres Sprechen (Vygotsky, 1998, S. 204-205). Die Änderungen im Entwurf bringen einen neuen Entwurf mit sich, was man nicht so interpreterieren kann, dass der Text nicht ständig ernuet geschrieben wird sondern, dass der Entwurf verändert wird. In den Situationen, in denen der Schreiber den Text als defizitär ansehen wird, bearbeitet er an einem bestimmten Punkt neu den Textproduktionsprozess, egal ob es in den Planungsphasen oder in den Formulierungsphasen ist (Kast, 1999, S. 121).

Schreiben ist ein zielorientierter Prozess des Problemlösens und der Prozess läuft sich zurückgehend, zurückgreifend auf bereits durchlaufene Phasen ab. In erster Rekursivität des Prozesses liegt paradoxerweise die Annäherung an die Zielvorstellungen, wie sie die Schreibaufgabe enthält: Rückschritte sind Fortschritte, sind Schritte hin zum Ziel. Schüler sollten diese Arbeitstechniken im Prinzip schon im Muttersprachenunterricht gelernt haben, im Fremdsprachenunterricht müssen sie auf jeden Fall noch einmal bewusst gemacht oder gegebenenfalls bewusst geübt werden. Denn durch das Überlesen in der Fremdsprache haben Schüler die Chance, Fehlerhaftes zu erkennen, den Ausdruck zu verbessern usw. Beim fremdsprachlichen Schreiben müssen sie aber auch Schritt für Schritt ihre individuellen Lösungswege schaffen (Kast, 1999, S.121-122). Die Lernenden sehen Exitenz der zielsprachlichen Problem ein, planen Lösungswege der Problemen und diese in Praxis umzusetzen. Dadurch kann man die Befunden erheben, wie die Lernenden ihre Texte revidieren, welche Revisionstypen sie einsetzen, wie die Anzahl und die Häufigkeit dieser Revisionstypen sind. Allal et al. (2005) drücken aus, dass die Transformationen Indikator sind, dass Revision sich ereignete, aber die Abwesenheit der Transformation deutet nicht zwangsläufig auf eine die Abwesenheit der Revision hin. Wenn ein Autor einen Absatz liest, es angemessen find und es unverändert lässt, ist der Revisionsprozess vorhanden. Lernen zu revidieren beinhaltet Lernen, wann und wie man transformiert ebenso wie Lernen, wann man nicht transformiert (S.73). Dabei entsteht die Wichtigkeit der

strategischer Revidierung der Textstellen, die auf Revision hinsichtlich der zielsprachlichen und textuellen Gesetzmässigkeiten angewiesen sind. Im Zusammenhang damit wird an die Hand in dieser Untersuchung genommen, inwieweit die Lernenden ihre Texte strategisch mit den Arten der Revisionstypen ohne Unterstützung nach der Mediaiton überarbeiten. Ferner kann man diese Befunde eingesetzt werden, um interaktionistische unterstützte Performanz der Lernenden, die im vorherigen Subteil auf Selbstregulierung bezogen bearbeitet wurde, mit der unabhängigen Performanz der Lernenden bei Revision zu vergleichen.

5.7.Messung und Bewertung der Schreibleistung

Wenn die Theorie von Vygotsky im DaF-Lernprozess adaptiert wird, ist es für Textproduktion zu sagen, dass die DaF-Lernenden die Texte auf deutsch, die sie heute mit der Unterstützung der mehr Erfahrenen produzieren, in der nächsten Zukunft selbständig produzieren können. Hierbei bieten sowohl Analyse der Ergebnisse als auch Eigenschaften des Produktionsprozesses ausschlaggebende Vorausschau für das zukünftige Entwicklungspotenzial der Lernenden bezüglich Schreibkompetenz beim Deutschlernen. Valsiner (2001) erzahlt von drei Perspektiven zur Feststellung der zukünftigen Entwicklung der Lernenden. Erste von diesen ist essentialistische Perspektive, die von Valsiner (2001) wie folgt beschrieben wird:

> The first kind –essentialistic models-entail attribution of causality for development to presumed static causal entities that exist independent of time in development. All attributions made in child psychology to genetic, temperamental, or even envirenmental factors that cause or contribute to development are of this kind. The essentialistic models are ahistorical and guide researchers' focus away from the study of processes of development. They represent nondependental mindsets of researchers (S.86).

Die zweite Perspektive von Valsiner ist Vergangenheit zu Gegenwart-Modell, das Leung (2007) wie folgt beschreibt:

> In the past-to present view, development is regarded as a matter of a person going through some obligatory presequenced stages that would inexorably lead to the final stage (in terms of a predetermined endpoint of achievement). The future is thus predicted postfactum. From the point of view of the analyst/researcher, the future is in some sense already known in advance and it

> unfolds in the present. For the individual future ability is the final state of development in a known sequence of stages (S.259).

In der traditionellen Bewertungsform rechnet der Untersuchende mit der aktuellen mentalen Funktionierung der Lernenden, um seine Zukunft vorherzusagen, die schon gegenwärtig ist (Shrestha, 2011, S.132). Theorie von Freud “semiotische Entwicklung”, Theorie von Piaget kognitive Entwicklung, und Morphemen-Ordnung von Krashen binnen des Zweitspracherwerbs und Processability Hypothese von Pienemann sind Beispiele für Vergangenheit zu Gegenwart-Modell der Zukunft (Lantolf&Poehner, 2004, S.52). All diese sind gelten als Beispiele für die Wege der Denken und Modellierung der kognitiven Entwicklung in einer fixierte Reihenfolge-Rahmen (Leung, 2007, S.259).

Die dritte Perspektive von Valsiner stimmt mit der Perspektive zur Entwicklung von Vygotsky überein. Demgemäss ist einzige Lehrform es, was die Entwicklung vorangehen und sie lenkt. Lehrziel soll die Reifwerdenden mehr als Gereiften sein. Beispielsweise, weil es für Arithmetiklehre nötig ist, dass Funktionen eine Ebene der bestimmten minimalen Reife erreicht haben, ist es nötig, die niedrige Grenze zu bestimmen, an der diese Lehre beginnen kann. Aber auch Obergrenze soll beachtet werden, da Lehre nicht gerichtet auf Vergangenheit, sondern auf Zukunft sein soll (Vygotsky, 1998, S.152). Diese Perspektive befasst sich mit der Zukunft bei Tun, was Gegenwart zu Zukunft–Modell genannt ist. Dieses bietet den Untersuchenden die Möglichkeit zum Fokuss auf Prozess von Emergenz- oder Konstruktion der Neuigkeit. Die Untersuchungsorientation der semiotischen Mediation gehört zum Bereich dieser Perspektive. Semiotischer/historischer Blickwinkel ist orientiert in Bezug auf sofortige Zukunft der gegenwärtigen psychologischen Prozesses. Fokuss der semiotischen Mediation erlaubt der Hilfestellung zum Entwicklungsereignis, bevor dieses geschieht, während sie entstehen. Es ist Fokus der Untersuchenden auf den Prozess der Gegenwart, Basis der Antizipation der sofortigen Zukunft und durch die Konstruktion der Realität auβer dieser Antizipationsmöglichkeit (Valsiner, 2001, S.86). Für Tester, Zukunft unter der Perspektive beim Tun sieht man Kompetenz als nicht stabile Eigenschaft, aber als ein formbare Merkmale des Individuums an und entsteht aus der Aktivität, an der die Personen teilnehmen. Deswegen ist ein Begabungstest zu vollenden, bis man beobachtet, die Personen sich verhalten als Reaktion auf Erwiderung auf die Mediation, eine Vorausschau der Zukuft. Mit anderen Worten ist es nötig, ihre Zone der nächsten Entwicklung aufzufinden, um Entwicklungspotenzial der Personen

vollständig zu verstehen. Ferner, während man eine Perspektive für Zukunft der Personen erlangt, hilft man der Person gleichzeitig über diese Zukuft Kenntnisse zu erheben (Lantolf&Poehner, 2004, S.53). Dynamische Leistungsmessung und -bewertung adaptiert eine Gegenwart zu Zukunft Blickwinkel zu Kompetenzen, womit Leistungsmessung und –bewertung ergänzt ist, wenn man beobachtet, wie die Lernenden sich bei der Antwort auf die Unterstützung oder die Mediation verhalten (Bohrer-Levi, 2012, S.13). Das heiβt, Gegenwart zu Zukunft-Modell, das im Zusammenhang mit dynamischer Leistungsmessung und -bewertung steht, macht es möglich, festzustellen, was die Lernenden in der nächsten Zeit anhand von der geführten Unterstützung, die von mehr erfahrenen Personen geboten werden, schaffen können. Während Vergangenheit zu Gegenwart–Modell die Tendenz hat, den zukünftigen Erfolg der Lernenden von Vergangenheit und Gegenwartperformanz zu folgern, zielt die Gegenwart zu Zukunft-Modell Zukunft der Lernenden von ihren Niveauen der nächsten Potentialentwicklung vorherzusagen, bzw. von dem Aussmass an Hifestellung, die nötig ist, die Aufgabe zu lösen (Thousney, 2010, S.65).

5.7.1.Dynamische Messung und Bewertung der Schreibleistung

Nach der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung ist es nötig für effektive Ausbildung nicht nur die Bewertung davon, was ein Individuum oder eine Gruppe allein schaffen kann, sondern auch die Informationen dazu, wie Lernenden auf die Ausbildung reagieren (Z.B. Mediation). Das erste enthüllt die Vergagenheitsentwicklung, was versagt, die potenzielle zukünftige Entwicklung in Betracht zu ziehen. Denn die Zukunft hängt von der Mediation, der Reaktion auf Ausbildung ab, was zu unentbehrlichen Komponenten des Bewertungsprozesses zählt (Lantolf, 2011, S.30). Dafür ist es notwendig, die Untersuchungsverfahren zur Beobachtung der Kompetenz zur Textproduktion und zur Schreibentwicklung nach den soziokulturellen Persektiven zu gestalten. In den Untersuchungen, in denen die obigen Ausdrücken in die Praxis umgesetzt werden, soll man mediierende Rolle der Sprache als ein semiotisches Werkzeug in der Entwicklung der höheren mentalen Funktionen beim Textproduzieren erforschen, wobei die interaktionistische Entwicklung als Untersuchungsthema ausgewählt werden, um die Entwicklungsbewegung in der Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden zu determinieren. Bei den Untersuchungen zur zielsprachlichen Textproduktion spielt LPAD ausschlaggebende Rolle.

Folgen von LPAD-Verfahren werden zur Schaffung eines Profils gebraucht eher als Erzeugung der Punktzahl oder Stufe zur Zusammenfassung der Performanz der Lernenden. Dieses Profil (a) bewertet und misst die aktuellen kognitiven Funktionen des Individuums wie die Kompetenzen zur Wahrnehmung, zur logischen Argumentation, zur Aufmerksamkeit und zur allgemeinen Problemlösung, dadurch analysiert zu werden, was er ohne Unterstützung oder mit der minimalen Intervention des Mediators zu machen vermag. (b) es bewertet die Reaktionsfähigkeit der Lernenden auf bestimmte Formen der Mediation, was dadurch bestimmt wird, wieviel und was für Mediation nötig für ihn ist, Messungs- und Bewertungsaufgaben zu vervollständigen. (c) es versorgt ein Muster der Modifizierbarkeit des Individuums und darunter wird es verstanden, wieviel der Lernende mit der Unterstützung im Laufe der dynamischen Verwaltung des Testes und bei Folge-Posttest korrigiert. Dieses Profile dient als Basis für ein individualisiertes kognitives Erziehungsprogramm, das entworfen wird, um die Entwicklung der spezifischen kognitiven Funktionen zu entmutigen, durch die dynamische Leistungsmessung und –bewertungsverfahren eine Quelle der Schwierigkeit für das Individuum entdeckt. Feuerstein referiert auf diesen Erziehungsplan als instrumentelle Bereicherung (Poehner, 2008, S.61). Durch instrumentelle Bereicherung wird es bezweckt, dass die strukturellen Veränderungen vollziehen. Feuerstein et al. (2010) erzählen von den Dimensionen der strukturellen Veränderungen und vertreten, dass die strukturellen Veränderungen, die produziert werden, nicht identisch in der Größe oder Qualität bei allen Lernenden und Situationen. Sie müssen beobachtet, bewertet und kreativ bearbeitet werden. Diese strukturellen Veränderungen kann man gemäss vier Parametern beschreiben:

-Dauerhaftigkeit: In welchem Umfang ist die Veränderung im Laufe der Zeit aufbewahrt.

-Widerstand: wie widerstehend ist die Veränderung gegenüber den veränderten Bedingungen und der Umwelt.

-Flexibilität/Anpassungsfähigkeit: In welchem Umfang ist es einbezogen, jenseits der initialen Situation, in andere Bereichen der Lernreaktion und -ereignisse

-Generalizierbarkeit/Transformierbarkeit: In welchem Unfang setzt Individuum fort, modifiziert zu werden und neue strukturelle Veränderungen durch individuelle Anstrengungen zu schaffen (S.14).

Gegen die Ansicht von Baek und Kim (2003), dass die Tester die Performanz der Lernenden quantitativ und qualitativ in beiden von dem Produkt und dem Prozess

analysieren (S.191), beschäftigt sich dynamische Leistungsmessung und -bewertung eher mit dem Prozess als mit dem Produkt. Wenn man diese Kontrast nach der Dimensionen der strukturellen Veränderungen analysiert wird, ist es zu sagen, dass zielsprachliches Schreibprodukt unter der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung berücksichtigt wird, um die Dauerhaftigkeit bzw. Aufbewahren der Gelernten zu bewerten. Im Vergleich dazu steht der interaktionistische zielsprachliche Schreibprozess in der dynamischen Perspektive im Vordergrund. Diesbezüglich zielt man anhand der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung der Schreibentwicklung auf die Beobachtung der oben genannten Dimensionen strukturellen Veränderungen im Bezug auf zielsprachliche Textproduktion bei den Lernenden ab.

5.7.2.Fehleranalyse

Unausweichliches Teil des Lernprozesses im Fremdsprachenunterricht ist das dAuftreten der sprachlichen Fehler und der Umgang mit ihnen wie Lernprozess in anderen Bereichen. Anstatt die Fehler als etwas Negatives für zielsprachliche Entwicklung zu behandeln steht der Beitrag der Fehler und ihrer Analyse zum Fremdsprachenlernen heutzutage im Schwerpunkt des Unterricht.

In der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung geht man mit den Fehlern anders als traditionelle Perspektive um und bezweckt man dadurch verschiedene Ziele zu erreichen. z.B. Leistungsmessung und –bewertung ist am effektivsten, wenn es Selbstmonitoring und –evaluation beinhaltet, weil man durch sie schaffen kann, sich selbst zu lernen. Fehleranalyse ist eine Methode zur Entwicklung der Kompetenz zu Selbstmonitoring und –evaluation der Lernenden. Metakognitive Kenntnisse zur Fehleranayse implizieren folgende Subkategorien: (1) Deklarative Kenntnisse: Fehleranayse ist ein Ansatz, den man mit dem Ziel zur metakognitiven Benutzung der Rückmeldungen benutzt, um zukünftige Performanz einer Lernenden zu verbessern. Es impliziert strategische metakognitive Kenntnisse über Fehler einer Lernenden und zu kriegen und diese Kenntnisse für Selbstentwicklung zu benutzen. (2) Konditionelle/kontextuelle Kenntnisse: Fehleranalyse haben manche potenziellen Nutzen: Es gibt den Lernenden zweite Möglichkeit zum Lernen wichtiges Lernmaterials und es entwickelt die Metakognition der Lernenden sowie es hilft den Lernenden die Attributions zu internalisieren. (3) Prozedurale Kenntnisse: Bei der Fehleranalyse

benötigt man, zu identifizieren, was die falsche Antwort war und was die richtige Antwort ist und festzustellen, warum sie entstanden sind und zu planen, wie man behindert, dass sie in der Zukunft auftreten. Ferner ist es nötig, eine Aktion zu formulieren und zu planen, wie sie das Material jetzt gelernt und verstanden haben und wie sie sich an diese Kenntnisse erinnern werden (Hartman, 2002, S.57). Zum Abschluss ist es zu sagen, dass man mit den Fehlern im schriftlichen Fremdsprachenunterricht unter der Perspektive umgehen soll, dass Fehleranalyse zur Verbesserung der metakognitiven Kompetenzen wie Selbstmonitoring und –evaluation der Lernenden im Fremdsprachenunterricht dienen soll, die Teilkompotenzen der Selbstregulierung sind.

In diesem Zusammenhang muss man die Tatsache beim Umgang mit den Fehlern im Fremdsprachenunterricht beachtet: Wer eine Fremdsprache lernt, macht beim Schreiben Fehler, und meist klafft zwischen dem, was er oder sie mitteilen will, und der sprachlichen Realisierung eine grosse Lücke (Kast, 1999, S.177). In dieser Hinsicht ist Fehlermachen beim Schreiben ein unausweichliche und natürliche Aktion im Fremdsprachnunterricht, was nicht ein für die Entwicklung der Schreibkompetenz negative und spezifische Situation ist, sondern auf die Entwicklung aller Kompetenzen der Lernersprache bezogen ist.

VI.TEIL

METHODOLOGIE DER UNTERSUCHUNG

Die Methode der Untersuchung besteht aus dem theoretischen und dem empirischen Verfahren. Im theoretischen Verfahren wurde sich auf die Spuren der Untersuchungsprobleme in den veröffentlichten Publikationen konzentiert und wurde wissenschaftliche Fundierung des empirischen Verfahrens gebildet. Im vorliegenden Teil der Untersuchung wurde diese Fundierung empirisch geprüft.

6.1.Methodische Vorgehensweise

In diesem Zug wurde in dem vorliegenden Teil der Arbeit untersucht, ob dynamische Leitungsmessung und -bewertung, die zur Diagnotistik der Schreibleistung von türkischen DaF-Studierenden beim Deutschlernen gebraucht wird, den Lernerfolg, die Selbstregulierung und die Problemlösungskompetenz im Kontext von Schreibkompetenz beeinflusst.

Es ist zu behaupten, dass unterrichtliche Durchführungen in Beziehung mit der Untersuchungsperspektive des dynamischen Aspekts gesetzt werden sollen, weil sie einen engen Zusammenhang miteinander haben. Im Hinblick auf den Faktor Interaktion lassen für Aguado (2010) sich im Grunde zwei Forschungsrichtungen unterscheiden: Eine von diesen ist kognitivistische Perspektive auf die Interaktion, deren Vertreter den L2-Erwerb in erster Linie als einen mentalen Prozess betrachten; sie interessiert sich entsprechend insbesondere für die Mechanismen wie die Aufmerksamkeit und das Gedächtnis bzw. für die Prozesse wie die Automatisierung und die Fossilisierung. Gemäss der zweiten Forschungsrichtung ist die L2-sprachliche Entwicklung vorrangig als sozialer Prozess, im dessen Rahmen Wissen vor der Weiterverarbeitung und der Internaliserung zunächst ko-konstruiert wird. Zwischen beiden Ansätzen handelt es sich um grundsätzliche theoretische und methodische Unterschiede. Die kognitivistischen Ansätze machen sich zu Eigen eher top down, quantitativ und mit kontrollierten, experimetellen oder quasi-experimentellen Untersuchungsdesigns und die Ermittlung eindeutiger Reiz-Reaktion-Beziehungen. Dagegen gehen die soziokulturellen Ansätze eher bottom up vor, Dabei haben sie Interesse an umfassenden und dichten Beschreibungen authentischer Interaktionssituationen, die sie vorzugsweise mittels qualitativ-interpretativer Forschungsmethoden untersuchen (S.817-818). Weil

vorliegende Untersuchung über soziokulturelle Perspektive verfügt, wurde qualitativ-interpretative Forschungsmethode zur methodischen Vorgehensweise ausgewählt, wobei auch quantitative Kenntnisse ausgewertet wurden.

6.1.1.Untersuchungsablauf

In dieser Untersuchung wurde die Format “Prätext-Mediation-revidierter Text” in einzelnen Tests durchgeführt. Damit hat sie ähnliche Untersuchungform mit Learning Potential Measurement Ansatz von Budoff (Vgl. Poehner, 2008, S.45). Das bedeutet, dass die gleichen Ziele zu erreichen versucht wird. Denn im Schwerpunkt dieser Untersuchung steht die Entwicklungsbewegung in der Interaktion. Ansonsten besitzt diese Untersuchung die Übereinstimmungen mit Carlson und Wiedls, die Verbalization der Lernenden betonen und mit Brown, der Konzept der Transferierung hervorhebt (Vgl. Poehner, 2008, S.53). Ferner ist LPAD ein andere charakteristische Besonderheit der mediierten Lernerfahrungen. Falik und Feuerstein (2007) formulieren, dass Testensituation sich parallel zu Veränderungen in Instrumentation verändert, um die von LPAD gesetzten dynamischen Ziele zu erreichen. Das Ziel der Bewertung ist es, die Fähigkeit des Individuums, zu lernen und Information hervorzubringen, aus Rücksicht auf Methode und Modalität, durch die Lernen am besten verwirlicht, zu beurteilen. Dies fordert eine Änderung der typischen (psychometrische) Prüfer-Prüfling-Beziehung, die sich in grosszügig flexiblen und individualisierten Ansatz umwandelt, in dem die Rolle des Prüfers ist, die Veränderung zu erzeugen, um für Zeichen der Modifizierbarkeit zu erhöhen und zu untersuchen und um sich mit den Funktionen zu beschäftigen, die die Entwicklung des Individuums zu behindern (Falik&Feuerstein, 2007, S.27).

Zu diesem Zweck kann die Bewertung der unabhängigen Performanz neben der Bewertung der interaktionistisch unterstützten Performanz durchgeführt werden, um die Folgen der beiden Bewertungsformen zu vergleichen und um die Wirksamkeit der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung zu überprüfen. Im Zusammenhang damit wurde die Format “Prätext-Mediation-revidierter Text” in LPAD adaptiert, um die gestellten Untersuchungsfragen unter der Perspektive der mediierten Lernerfahrungen zu beantworten. Bei diesem Untersuchungsdesign wurde bezweckt, mit den Ergebnissen der Prätextperformanzen die Informationen zur unabhängigen Schreibperformanz zu erheben und mit den Ergebnissen revidierter Textperformanz die Informationen zur mediierten Schreibperformanz zu erheben, während die

Informationen zur Selbstregulierung der Lernenden mit der Analyse der mediationalen Interaktion zwischen dem Prätext und dem revidierten Text erhoben wurden. Dass beide Performanzen in einen Textproduktionsprozess mit einbezogen werden ermöglicht, dass man den Prozess der Textproduktion und das Produkt bei der Beobachtung der Entwicklungsbewegungen der Lernenden berücksichtigt und die Befunden dieses Prozesses und des Produktes verglichen werden. Anders gesagt kann man den Einfluss der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung auf Lern- und Denkfähigkeit der Lernenden und auf die Speicherung der Gelernten in einer gleichen Untersuchungsaktivität testen. Dazu wurden bei dem empirischen Verfahren der Untersuchung zwei Untersuchungsgruppen (Experimentalgruppe-Mediationsprogramm und Kontrollgruppe-traditionaller Unterricht) unterrichtet, mit dem Ziel, durch Vergleich die Antwort auf Untersuchungsprobleme zu finden. Am Anfang (Vortest) und am Ende (Nachtest) des empirischen Verfahrens der Untersuchung wurden der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe dynamische Leistungsmessung und -bewertung zur Feststellung der Lernerfolge, Selbstregulierung und Problemlösungskompetenz der Lernenden umgesetzt. Ferner wurde Mediationsprogramm zwischen dem Vortest und dem Nachtest in der Experimentalgruppe durchgeführt, während traditionaller Unterricht in der Kontrollgruppe durchgeführt wurde. Am Ende des Bewertungsprozesses wurde ein Test zur Auswertung der Entwicklung der Transferkompetenz und Internalisierung der Gelernten durchgeführt.

Datum	**Experimentalsgruppe**	**Kontrollgruppe**
1.-2. Wochen	Vorbereitung der Lernenden auf Testprozess	Vorbereitung der Lernenden auf Testprozess
3. Woche	Vortest (dynamisches Testen 1)	Vortest (dynamisches Testen 1)
4. - 11.Wochen	Mediationale Intervention (Instrumentelle Bereicherung)	Traditioneller Unterricht
12. Woche	Nachtest (dynamisches Testen 2)	Nachtest (dynamisches Testen 2)
14. Woche	Folgeteste (dynamisches Testen 3)	Folgetest (dynamisches Testen 3)

Empirisches Verfahren der Untersuchung dauerte zur Datenerhebung in einem Semester. Die Datenerhebungsinstrumente wurden in der Untersuchung verwendet, um die Daten zu Forschungsfragen zu erreichen und die Beziehung von der dynamischen Bewertung zur Entwicklung des Lernerfolgs, der Selbstregulierung und der Problemlösungskompetenz im Kontext von Schreibkompetenz wissenschatflich zu fundieren. Bei der Analyse der erhobenen Daten nehmen quantitative und quantitative Perspektiven ihre Stelle in dieser Untersuchung.

Durch eine Zusammenfügung der speziell entworfenen Instrumenten, eine wieder eingerahmete und fokussierte mediationale Interaktion, und eine vorsichtig organisierte Analyse und die Beförderung der Folgen werden die Ziele der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung erreicht (Falik&Feuerstein, 2007, S.31). Zu dem Ziel, diese gennannte Ziele zu erreichen, wurde das Untersuchungsdesing, in dem von Xiaoxiao und Yan (2010) die dynamische Leistungsmessung und –bewertung zum prozessorientierten Schreiben durchgeführt wurde, in vorliegende Untersuchung adaptiert, indem es teilweise verändert wurde.

Prätext-Aufgabe wird unabhängig in der Klasse als Voraufgabe gelöst. Die Mediation der Mediators umfasst: manche Beispielmodelle von Mediator analysiert zu werden, relevante Schreibstrategie, -tekniken zu lehren und interaktiv in Form von Peerarbeit zu lesen und zu diskutieren. Nach der Mediation in diesem Prozess wird die Modifikation zu einer Wollen-Machen-Aktivität für die Lernenden. Im Prozess der Prätext-Aufgabe werden abgezielt, die Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden durch die Aufgaben vorzuentlassen, die dem Lernenden vor der Mediation gegeben, und ihre Sensibilität zur Hilfestellung und ihre Freiwilligkeit zur Annahme der Hilfe zu erhöhen. Im Prozess von der Mediation werden die Mediationen den Lernenden in Form von Dialog zwischen dem Mediator und dem Lernenden oder mediationalen Werkzeugen (Führerschaft, Modellbeispiel, Lesematerial usw.) geboten, wobei der innere Entwicklungsprozess angeregt wird. Nach dem Scaffolding-Prozess von Mediator oder Peer können die Lernenden anfangen, ihre eigene Skizze wieder zu revidieren. Im Laufe von der Nachaufgabe als Revidierung des Prätextes kann die Imitation der von auβeren angenommenen Fähigkeiten oder Kenntnissen bei der Entwicklung mitwirken, was auf graduelle Weise ein Teil der unabhängigen Entwicklungsfähigkeit der Lernenden wird. In der Phase der Revision als Nachaufgabe werden die Inhalte und Organisation der Prätexte erörtert und verbessert. In der Nachaufgabe-Aktivität wird die Verwirklichung des hervorragenden Erfolgs unterstützt.

In diesem Punkt wird die Interaktion zwischen dem Mediator und dem Lernenden als Fenster benuzt, die Bewegungen der Lernenden in der Zone der nächsten Entwicklung in der zielsprachlichen Textproduktion zu beobachten. Was das Ziel der Revision ist, ist zu sehen, wie und inwieweit die Probanden die gebotenen Kenntnisse in der Mediation zur zielsprachlichen Textproduktion im Vortest, im Nachtest und Folgetest speichern können (Vgl. Ghahremani & Azarizad 2013, Xiaoxia&Yan, 2010).

6.1.2.Untersuchungsgruppe

Die Zielgruppe der Untersuchung ist die Studierenden der Deutschlehrerausbildung auf der universitären Stufe in der Türkei. Wegen der Schwierigkeit, alle Studierenden der Deutschlehrerausbildung auf der universitären Stufe in der Türkei im Rahmen dieser Untersuchung zu erreichen, werden die Studierenden, die die Vorbereitungsklasse der Abteilung für Deutschlehrerasubildung an der Hakkari Universität besuchen, als Untersuchungsgruppe ausgewählt und andere Klassen und die Abteilungen für Deutschlehrerausbildung an anderen Universitäten in der Türkei werden ausgelassen.

Bei der Durchführung der Arbeit wurde die Untersuchungsruppe, die aufgrund ihrer unausreichenden Deutschkenntnisse die Vorbereitungsklasse im Wintersemester 2018-2019 besuchen müssen, in zwei Probandengruppen klassifieziert, weil zwei Probandengruppen als Kontroll- und Experimentgruppe es gebraucht wurden, um die Untersuchungsprobleme zu testen. In diesem Kontext wurden 7 Probanden in der Kontrollgruppe und 7 Probanden in der Experimentalgruppe zur Untersuchung miteinbezogen, deren allgemeinen Besonderheit im Hinblick auf Sprachlernprofil ist, Deutsch als zweite Fremdsprache nach dem Englisch zu lernen und dass sie alle eine staatliche Prüfung für die Universitätannahme bestanden, die auf Englisch ist. Es wird deswegen klar,dass die Lernenden über keine oder wenige Deutschkenntnisse erfahren. Daneben bietet eine gute Chance, die Effektivität des dynamischen Testens zu testen. Die Lernenden, die durch staatliche Prüfung für die Universitätannahme an die Universität angenommen werden, lösen dabei nur Multiple-Choice-Aufgaben, wobei nur die vorhandenen Kenntnissstände von Grammatik und Wortschatz im Bezug auf Lesekompetenz in der bestimmten Prüfungszeit festgestellt, was eines der von dynamischen Testen stark kritisierten Besonderheiten des psyhometrischen Testens ist. Die Durchführung des dynamischen Testens nach der psychometrischen

Prüfungsannahme an die Universität ermöglicht, die Effektivität des dynamischen Testens zu testen.

Ohne die Namen der Probanden schriftlich zu nennen wurden sie in der Kontrollgruppe in Form von K1, K2 usw. und sie in der Experimentgruppe in Form von E1, E2 usw. kodiert. Auf die Alters- und Geschlechtsverteilung der Probanden wurde bei der Bildung beider Untersuchungsgruppen keine Acht gegeben.

Um die Homogenität der Gruppen zu determinieren wurden zwei Parameter (Lernerfolg und Selbstregulierung) zu Befunden im Vortest durch Mann Whitney U-Testen kontrolliert, das eine der nicht-parametrischen Methoden ist. Bei nicht-normalverteilten Daten sind die nicht-parametrischen Methoden zu benutzen. Deswegen wurde Normalverteilung der Daten ignoriert. Der Konfidenzintervall des Mittelwerts in dieser Untersuchung ist 99% und sein Signifikanzniveau ist 0,01. Zum Lernerfolg wurden die Ergebnisse der Gruppen für den Prätext und den revidierten Text im Vortest und zur Selbstregulierung wurden die Ergebnisse der Gruppen für die Mediation und die Rückkopplung berücksichtigt.

Tabelle 2.
Unterschiede der Ergebnisse zwischen Experimental- und Kontrollgruppe im Vortest

		Deskriptive Statistiken			Mann Whitney U	
Testen	Gruppen	N	M	SD	Mittlerer Rang	U	Asymp. Sig.
Lernerfolgunterschied des Prätextes zwischen Experimental- und Kontrollgruppe im Vortest	E	7	12,29	3,40	6,79	19,500	,517
	K	7	12,86	3,53	8,21		
Lernerfolgunterschied des revidierten Textes zwischen Experimental- und Kontrollgruppe im Vortest	E	7	15,43	3,15	7,36	23,500	,898
	K	7	15,71	2,56	7,64		
Unterschied der Mediationsbedürfnisse zwischen Experimental- und Kontrollgruppe im Vortest	E	7	18,00	4,04	6,64	18,500	,441
	K	7	19,43	3,36	8,36		
Unterschied der Rückkopplung zwischen Experimental- und Kontrollgruppe im Vortest	E	7	18,00	5,00	8,43	18,000	,402
	K	7	15,71	1,11	6,57		

Hinsichtlich des Lernerfolgs für den Prätext im Vortest gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Ergebnissen der beiden Untersuchungsgruppen, weil es asymptotische Signifikanz ,517 ist. Demnach wurden die Untersuchungsgruppen als homogen angenommen. Zur Homogonität der Untersuchungsgruppen wurde Lernerfolg der Untersuchungsgruppen für den revidierten Text im Vortest berücksichtigt. In dieser Hinsicht gab es keinen signifikanten Unterschied zwischen beiden Untersuchungsgruppen, weil es asymptotische Signifikanz ,898 ist. Mit Mann Whitney U-Test wurden die Ergebnissen der Untersuchungsgruppen für die Mediation im Vortest analysiert. Demnach wurde kein signifikanter Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen gefunden. Denn asymptotische Signifikanz ist grösser als ,01. Neben den Ergebnissen des Lernerfolgs und der Mediation im Vortest wurden die Ergebnissen der Untersuchungsgruppen für die Rückkopplung im Vortest in Betracht gezogen. Asymptotische Signifikanz ist höher als ,01. Demgemäss wurde kein signifikanter Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen festgestellt. Es ist klar, dass die Untersuchungsgruppen laut zwei Parameter (Lernerfolg und Selbstregulierung) homogen sind.

6.1.3.Verfahren der Datenerhebung

Der Datenerhebungsprozess begann am Anfang des zweiten Semesters 2018-2019 an Hakkari Universität und vollendete am Ende des zweiten Semesters 2018-2019. In den ersten zwei Wochen von Verfahren der Datenerhebung unterrichtete der Mediator in der Experimentgruppe und Kontrollgruppe, damit die Lernenden sich sowohl an Hakkari Universität als auch an der deutschen Sprache gewöhnen, die neu kennengelernt hat. Bei diesem Prozess, in dem die Lernenden beider Untersuchungsgruppen auf Verfahren der Datenerhebung vorbereitet wurden, unterrichtete der Mediator in beiden Untersuchungsgruppen auf gleiche methodisch-didaktische Weise, damit die Lernenden beider Untersuchungsgruppen mit gleichen Vorkenntnissen über deutsche Sprache an dem Vortest teilnehmen. Der dynamische Vortest wurde den Lernenden in der Experimentgruppe und in Kontrollgruppe durchgeführt. Nach der Durchführung vom Vortest wurde Mediationsprogramm in der Experimentalgruppe durchgeführt, während traditionelle Unterrichtsform in der Kontrollgruppe benutzt wurde. Somit wurde es bezweckt, dass der Einfluss der mediierten Lernerfahrungen auf die fremdsprachliche Entwicklung der Lernenden in der

Experimentalgruppe betimmt werden können. In der Woche nach der Unterrichtsphase wurde dynamische Form von Nachtest in der Experimentgruppe und in der Kontrollgruppe durchgeführt. Zwei Wochen nach dem Nachtest wurde den Lernenden in beiden Untersuchungsgruppen noch ein Test, sogenannte Folgetest, die gleiche Sprachstufe mit Nachtest hat, durchgeführt, womit darauf abgezielt wird, inwieweit die Lernenden beider Untersuchungsgruppen die Gelernten in andere Situationen transferieren können und inwieweit die Gelernten bei Lernenden internalisiert sind.

Der quantitative Ansatz wurde in der Untersuchung benutzt, um die Daten dazu zu erheben, die Unterschiede der Lernerfolge zwischen den Ergebnissen von dem Vortest, dem Nachtest und dem Folgetest beider Untersuchungsgruppen zu bestimmen, zu deren Auswertung statistische Analyse benötigt wurde. Der qualitative Ansatz wurde in der Untersuchung eingesetzt, um die Daten zu den Verhalten, den Strategien und den Erfahrungen der Lernenden beim fremdsprachlichen Schreibprozess zu erheben. In dieser Hinsicht wurde gemischte Methode zur Datenerhebung in der Untersuchung benutzt.

6.2.Instrument der Datenerhebung

Der Umfang der Untersuchung und des Untersuchungsgegenstandes beschränken sich auf das Thema “dynamische Leistungsmessung und -bewertung im DaF-Unterricht hinsichtlich des Lernerfolgs, der Selbstregulierung und der Problemlösungskompetenz im Kontext von Schreibkompetenz der türkischen DaF-Studierenden”. In der Untersuchung wurden bestimmte Instrumenten zur Datenerhebung eingesetzt, die zu diesen Beschränkungen des Untersuchungsgegenstandes passen. Jeweilige Instrumenten zur Datenerhebung, die in der Untersuchung benutzt wurden, wurden im folgenden skizziert:

	Datenerhebungsinstrumenten	**Kriterien für Datenauswertung**
1. Forschungsfrage	Vortest-Nachtest-Folgetest	Kriterien der Textualität von Beaugrande und Dressler (1981)
2. Forschungsfrage	Vortest-Nachtest-Folgetest	Die Typologie der Mediation von Poehner (2005) Typologie der Rückkopplung von Poehner (2005)
3. Forschungsfrage	Vortest-Nachtest-Folgetest	Typologie der Revision von Bridwell (1980)

In der Untersuchung wurden qualitative und quantitative Methoden zur Datenerhebung eingesetzt. Zur Erhebung der quantitativen und qualitativen Daten wurden Vortest, Nachtest und Folgetest nach der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung durchgeführt, wobei die Rückmeldung und die Rückkopplung beim Mediationprozess, die Häufigkeit der Revisionen und die Lernerfolge zu Prätexten und revidierten Texten im dynamischen Testen berücksichtigt wurden.

6.2.1.Vor- und Nachtest

Es wird geplant, dass verschiedene Instrumente für die Datenerhebung bei der Untersuchung benutzt werden. Zwei von diesen sind Vor- und Nachtest. Als Datenerhebunsmittel wird schriftliche Prüfung für Vortestphase der Untersuchung benutzt, die Übungstest Start Deutsch 2 aus dem Lehrwerk Lagune ausgewählt wurde, was den Experimental- und Kontrollgruppen in Form der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung angewendet wird. Um den Einfluss der Mediationsprozesses auf die DaF-Lernenden bezüglich des schriftlichen Lernerfolgs, der Selbstregulierung und der Problemlösungskompetenz der türkischen DaF-Lernenden vor der Untersuchung festzustellen, ist es die Vorbedingung für die Durchführung der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung, dass der

Entwicklungsstand der Untersuchungsgruppen bestimmt wird. Die schriftliche Prüfung, die für die Textproduktion im Vortest ausgewählt wurde, steht im folgenden:

> *Ihre Freundin Maria, die im Ausland wohnt, hat Sie eingeladen. Sie können sie in den Ferien in ihrem Haus besuchen. Maria möchte wissen, ob Sie jemanden mitbringen. Sie haben Fragen an ihre Freundin: Das Wetter interessiert Sie. Sie würden gerne Ausflüge machen und Sehenswürdigkeiten besichtigen. Außerdem überlegen Sie, was für Kleidung Sie wohl brauchen.*
>
> *Antworten Sie Ihrer Freundin in einer E-Mail. Wählen Sie unter den folgenden Punkten drei aus. Schreiben Sie dann etwas zu jedem Punkt. Vergessen Sie nicht den passenden Anfang und Gruß am Schluss.*
>
> **jemanden mitbringen*
>
> **Wetter*
>
> **Kleidung*
>
> **Ausflüge*
>
> *(adaptiert vom Kursbuch Lagune 2, S. 183).*

Die Kontroll- und Experimentalgruppen werden nach der Durchführung vom Vortest bestimmt, damit es möglich wird, dass beide Gruppen bezüglich der schriftlichen Deutschkenntnisse homogen sind. Abgesehen von der oben genannten schriftlichen Prüfung für Vortest wurde noch eine schriftliche Prüfung für Nachtest mit dem Ziel ausgewählt, nach der Mediationsphase angewendet zu werden. Deren Anwendung ist auch eine Vorbedingung für dynamische Leistungsmessung und –bewertung. Denn Nachtest ist nötig, um die Veränderung zwischen dem Vorlernen und dem Nachlernen zu bestimmen. Deswegen wurde *Die Prüfung telc Deutsch A2-Übungtest* als Nachtestt ausgewählt**.** Man plant, dass jeweilige Prüfung sowohl der Kontrollgruppe als der Experimentalgruppe durchgeführt wurde, um den Einfluss der Mediationsprozesses bezüglich der Selbstregulierung und der Problemlösungskompetenz der türkischen DaF-Lernenden festzustellen. Die schriftliche Prüfung, die für die Textproduktion als Nachtest ausgewählt wurde, steht im folgenden:

> *Du schreibst eine E-Mail an eine Freundin /einen Freund. Du willst sie/ihn besuchen. Hier findest du 6 Punkte. Wähle 3 Punkte aus und schreibe etwas dazu.*
>
> • *deine Heimatstadt*
>
> • *dein Zimmer oder dein Haus*

• *deine Familie*

• *Wann kommst du zu Besuch?*

• *Was willst du mit deiner Freundin/deinem Freund machen?*

• *deine Hobbys*

Schreibe auch eine Anrede am Anfang und einen Gruß am Ende.

(Die Prüfung telc Deutsch A2-Übungtest. https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/telc_deutsch_a2_schule.pdf).

6.2.2.Kriterien für Textualität

Darüber hinaus wurden textuelle Kriterien als Schreibbewertungskriterien ausgewählt, um die textuellen Abweichungen in den von Lernenden produzierten Texten nach bestimmten Kategorien zu bewerten. Zu diesem Zweck wurde Gebrauch von Textlinguistik gemacht. Für Adamzik (2004) ist die Textlinguistik eine junge Teildisziplin der Linguistik, die in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts entstanden ist. Im Bezug auf diese wissenschaftshistorische Einordnung ist mit dem Begriff Textlinguistik etwas anders gemeint, als jede Beschäftigung mit dem Text und seiner sprachlichen Gestalt, weil die Arbeit an Texten, die als wesentliche Träger kullturellen Erbes zu betrachten sind, zu den ältesten Anliegen der Auseinandersetzung mit menschlichen Geistesprodukten gehört. Weil die Texte aus Sprache produziert sind, lässt sich auch gar nicht mit ihnen beschäftigen, ohne dass ihre sprachliche Verfassheit in Betracht gezogen wird (S.1). Für Beaugrande und Dressler (1981) sollen herausgefunden werden, welche Kriterien Texte erfüllen müssen, wie sie zu produzieren und aufzunehmen sind, wie sie in einem bestimmten Kontext benutzt werden usw. Sie beschreiben einen Text als seine kommunikative Okkurrenz, die sieben Kriterien der Textualität erfüllt. Ohne dass eines dieser Kriterien nicht erfüllt wird, wird der Text nicht als kommunikativ betrachtet (S.3). Zur Bewertung der textuellen Abweichungen der türkischen DaF-Lernenden bei der zielsprachlichen Textproduktion wird folgende Klassifizierung für jeweilige Textualität von Beaugrande und Dressler (1981) als Schreibbewertungskriterien benutzt:

1.Textkohäsion: “Alle Funktionen,die man verwenden kann, um Beziehung zwischen Oberflächenelementen zu signalisieren, fassen wir unter der Bezeichnung Kohäsion zusammen” (Beaugrande und Dressler, 1981, S. 4). Das erste Kriterium bezieht sich für Beaugrande und Dressler (1981) darauf, wie die Komponenten des

Oberflächentextes miteinander verbunden sind. Oberflächenkomponenten hängen durch grammatische Formen und Konventionen von einander ab, so dass also Kohäsion auf grammatische Abhängigkeiten beruht. Sie begründet dieses Kriterium mit dem folgenden Beispiel, was keinen groβen Kommunikationserfolg führen würde: *Kinder spielende langsam*. Es stellt somit sich heraus, dass die grammatischen Abhägigkeiten im Oberflächentext Hauptsignale zur Erkennung von Bedeutung und Sprachgebrauch sind. Ihre Originalbeispiel *langsam spielende Kinder* ist in verschiedene grammatische Abhängigkeiten bzw. Mehrdeutigkeiten zu zerlegen (S. 3-4). Weiterhin geht es um die Texte, deren Aneinanderreihen von Wörtern ungewöhnlich sein können und morphologisch-syntaktische Elemente der Kohäsion ganz oder teilweise unvollständig sein können, wie in Gedichten der Moderne oder in Werbetexten. Dieses Kriterium wäre in diesen Fällen nur bei einem engen Verständis von Grammatik als System morphologischer und syntaktischer Regeln gar nicht erfüllt (Fix, 2008, S.21). In solchen Situationen soll eine Textwissenschaft verdeutlichen, wie Mehrdeutigkeiten an der Textoberfläche möglich sind und wie Sprachbenutzer meistens Mehrdeutigkeit ohne Schwierigkeit ausschlieβen. Es zeigt sich, dass die Textoberfläche von sich selbst für den Sinn des Textes nicht ausreichend sein kann. Was entscheidend dabei ist, ist die Interaktion zwischen Kohäsion und den anderen Kriterien von Textualität, damit die Kommunikation effizient wird (Beaugrande&Dressler, 1981, S.5).

> d.h. Als eine kommunikations- und damit handlungsbestimmte Größe, ist ein wichtiger Schritt. Wie oben schon beschrieben, rücken damit Texte als Größen der Sprachverwendung in den Blick, womit die rein transphrastische Betrachtung, also die Untersuchung der Satzverknüpfungen als alleiniger Beschreibungsansatz überwunden ist (Fix, 2008, S.20).

Aus dem Zitat kann man sagen, dass man es als den innersten Bezirk der Textsortenwissens ansieht, wenn man weiβ, wie auf der Textoberfläche die Sätze so miteinander verknüpft, dass man sie als Einheit erlebt. Um diesen Bezirk liegt andere Wissensareale, ohne die die Texte nicht nur mit Kenntnis von Textoberflächen verstanden werden (Fix, 2008, S.22). In diesem Kontext wird Textkohärenz als textsemantische Beziehungen nach der Erklärung von der Textkohäsion bearbeitet.

2.Textkohärenz: Weil Oberflächenstruktur nur Teile der semantischen Informationen gespiegelt würden, könne die Einheitlichkeit eines Textes immer erst unter Einbeziehung auch der semantischen Basisstruktur genügend dargestellt werden. Die syntaktischen Verknüpfungsmittel dienen dagegen immer nur als zusätzliche

Signale und sie erleichtern dem Hörer die semantische Basisstruktur von Texten zu erkennen und zu verstehen (Heinemann&Viehweger, 1991, S. 36). Die erste Erweiterung des Textbegriffs ist auf seine semantisch-thematische Qualität bezogen. Demnach geht die Kohärenz bereits über rein Sprachliches hinaus, obwohl sie ein textgebundenes Phänomen ist wie Kohäsion (Fix, 2008, S.22). Kohärenz bedeutet, inwieweit die Begriffe im Text ein logisches Beziehungsgefüge ergeben. Der Text muss einen Sinn ergeben, damit man ihn als Text anerkennt. Es ist jedoch nicht obligatorisch, jeweilige inhaltliche Verbindungen auf der Textoberfläche erkannt zu werden (Scherpe, 2011, S.13-14), weil für gelingende Sinnherstellung dabei bedeutend ist, dass die Wissenskonstellation den sprachlichen Produzenten und Rezipienten bekannt sind (Fix, 2008, S.22). Diesbezüglich kann man die Kausalzusammenhänge nur in der Tiefenstruktur meistens verstehen, was das folgende Beispiel aus einem bekannten Kinderlied veranschaulicht: Fuchs, du hast die Gans gestohlen, gib sie wieder her, gib sie wieder her! Sonst wird dich der Jäger holen, mit dem Schieβgewehr! Ohne explizite Formulierung kann man verstehen, dass es um einen kausalen Zusammenhang zwischen dem Gänsediebstahl des Fuchses und der Drohung einer Schieβung durch den Säger geht (Scherpe, 2011, S.14). Dies macht klar, dass es die Repräsentation von Kohärenz auf der Textoberfläche nicht zwingend ist. Der Rezipient stellt die Zusammenhänge ausgehend von seinem Weltwissen selbst her, wenn es einen Mangel an den Zusammenhänge zur sprachlichen Repräsentation gibt. (Fix, 2008, S.22). In diesem Kontext kann die folgende Beschreibung von Fix (2008) zum Begriff “Kohärenz” wegzeigend sein, um eine Textanalyse im Hinblick auf Kohärenz zu machen:

> Kohärenz kann im engeren Sinne auf die inhaltlich-semantische Seite und die kognitive Strukturiertheit begrenzt verstanden werden;in diesem Fall wird für die grammamtische Ebene der Verknüpfung der Begriff der Kohäsion verwendet. In einer weiteren Definition steht Kohärenz als Oberbegriff jeglicher Vernetzung in einem Text, die thematische, strukturelle und grammatische Aspekte umfasst”(S.75).

Weil grammatische Kohärenz schon als erstes Kriterium bearbeitet wurde, werden hier thematische und strukturelle Kohärenzen ins Zentrum von dem zweiten Kriterium mit der Begründung gesetzt “(…), dass man primär die semantischen Basisstrukturen von Texten erfassen muβ, wenn man die Ganzheitlichkeit und die Zusammengehörigkeit der Elemente von Texten, die Textkohärenz, bestimmen will” (Heineman&Vienweger, 1991, S.37).

> Kohäsion und Kohärenz sind textzentrierte Begriffe, deren Operationen direkt das Textmaterial betreffen. Zusätzlich werden wir verwendeter-zentriert Begriffe benötigen,welche die Aktivität der Text-Kommunikation betreffen, sowohl hinsichtlich des Produzenten als auch des Rezipienten von Texten (Beaugrande&Dressler, 1981, S.8).

Die Betrachtungen von Text und Syntax, Text und Semantik bzw. eine nur textinterne Betrachtung sind nicht ausreichend zur Erfassung des Textwesens. Das führt zu einem weiteren Ring um den transpharastischen Kern und den Ring semantisch-thematischen Wissens. Die Begründung dieses wieteren Rings liegt darin, dass Texte als Element des Handelns auch unter dem Gesichtspunkt ihrer Produktion und Rezeption betrachtet werden müssen, wenn sie in Handlungen eingebettet sind. Im Handlungszusammenhang spielen daher die Kriterien Intentionalität, Situationalität, Informativität und Akzeptabilität eine wichtige Rolle (Fix, 2008, S.24).

3.Intentionalität: “Intentionalität bezieht sich auf die Absicht des Textproduzenten, einen kohäsiven und kohärenten Text mit einer Funktion herzustellen” (Fix, 2008, S.24). Heinemann (2008) bringt zur Sprache, dass das Funktionieren von Texten wesentlich von Zwecken und Intentionen der Textproduzenten gestaltet wird. Denn sie erzeugen den Text, um ihre fundamentalen und kommunikativen Ziele zu erreichen. Aus diesem Grund ist es ihnen notwendig, Acht darauf zu geben, dass ihre Intention vom Adressaten adäquat aufgenommen und verstanden werden kann. Dass die Adressaten einen Text verstehen, ist möglich dadurch, die Intention des Textproduzenten zu erfassen. Erst somit können die Adressaten auch entsprechend darauf reagieren kann. Deswegen ist nach Heinemann die Intentionalität das grundlagende Merkmal der Textualität (S.137).

4.Akzeptabilität: Das andere Kriterium von Dressler ist Akzeptabilität, die das einzige rezipientenbezogene Kriterium ist, während die anderen auf die Textproduktion bezogen ist (Fix, 2008, S.23). Umgang mit Akzeptabilität heiβt für Fix (2008) “dass ein sinvoller Zusammenhang erschlossen wird, der über die in der Äusserung kodierten Informationen hinausreicht” (S.23), was Beaugrande und Dressler (1981) beschreiben wie folgt:

> Diese betrifft die Einstellung des Text-Rezipienten, einen kohäsiven und kohärenten Text zu erwarten, der für ihn nüztlich oder relevant ist, z.B. um Wissen zu erwerben oder für Zusammenarbeit in einem Plan vorzusorgen. Diese Einstellung spricht auf Faktoren an wie Textsorte, sozialen oder kulturellen

> Kontext und Wünschbarkeit von Zielen. Hier könnten wir die Aufrechterhaltung von Kohäsion und Kohärenz auch als Ziel des Textrezipienten betrachten, insofern er selbst Material beisteuert oder Störungen, wenn erforderlich, überwindet (S.9).

Dieses Zitat bringt auf, dass die Produktion des semantischen Textzusammenhangs als ein konstruktiv-schöpferischer Vorgang angesehen werden muss, der bezogen auf die Welt, Absicht des Produzenten und das eigene Erfahrungspotenzial ist, anstatt als die simpele Dekodierung sprachlicher Zeichen zu betrachten. Zum Bestandteil sicherer Fakten der Textlinguistik zählt die Erkenntnis, dass die sprachlichen Zeichen über keine deckungsgleiche Korrelation zu ihren mentalen Inhalten verfügt, ihre Bedeutung offen sein kann und auβer sich selbst auf die Welt verweisen, die als Realität aufgefasst wird, in der die Kommunizierenden handeln und gleichzeitig als fiktionale Welt, in der sprachliche Zeichen die Bedeutung im nicht-fiktionalen Text besitzen (Fix, 2008, S.23).

5.Informativität: Das fünfte Kriterium der Textualität ist Informativität, die sich auf das Ausmaβ der Erwartetheit bzw. Unerwartetheit oder Bekanntheit bzw. Unbekanntheit der dargebotenen Textelemente bezieht. Die komplett informativen Nachrichten verarbeitet man anstrengender als weniger informativen, aber interessanter. Aber man soll beachten, dass die Verarbeitungsbelastung die Kommunikation nicht riskiert. Kohärenz fordert auch die Wiederholung der bekannten Materialien. Es kann in Texten vorhersagbare Form und Inhalt sein, während völlig vorhersagbare Nachrichten nicht sein kann. Geringe Informativität kann zu Langweile oder zur Ablehnung des Textes führen, deswegen ist es störend (Beaugrande&Dressler, 1981, S.10-11).

6.Situationalität: “Situationalität ist das Kriterium, das sich auf die „Auβen-Faktoren”, auf die Situation bezieht, in der mit dem Text gehandelt wird. Zugleich wird –umgekehrt- hier der Blick auch auf die Textelemente gerichtet, die die Situation sprachlich verdeutlichen” (Fix, 2008, S.24). Auf einer Seite würde der Text wie

> (1b) Autofahrer sollen langsam fahren, da Kinder in der Nähe spielen und auf die Straβe laufen könnten, Fahrzeuge können leichter angehalten werden, wenn sie langsam fahren.

jede zweifelhafte Bedeutung und Rezipientengruppe abschaffen. Auf anderer Seite wäre er unangemessen, wenn die Rezipienten beschränkte Zeit und Aufmerksamkeit besitzen, um während anderer Verkehrsgeschehnisse Verkehrszeichen zu beachten. Diese Wirklichkeit zwingt den Textproduzenten zu einer maximallen Ökonomie. Die

Situationalität führt dazu, dass die folgende Minimalversion angemessener als die obige Version ist,gesetzt den Fall dass, er sich primär Autofahrer in jeweiligen Bedingungen anspricht (Beagrande&Dressler, 1981, S.12).

Der Text ist

Langsam

Spielende Kinder

als Wortschield am Straβenrand zu interpretieren. In diesem situativen Moment ist Autofahrer als Rezipienten festgestellt und die Wichtigkeit für Fuβgänger aufgehoben. Durch Situativität wird die Fehlinterpretation gröβtenteils ausgeschlossen (Gansel&Jürgens, 2007, S.31).

7.Intertextualität: Intertextualität nimmt Bezug auf allgemeine Tatsache, dass Texte in Zusammenhang mit anderen Texten stehen. Dabei richten die Autoren ihre Aufmerksamkeit auf die Beziehung zwischen Einzeltexten und den Textsorten, zu denen sie gehören. So sind alle Textexemplare über das Muster ihrer Textsorte miteinander verbunden. Wenn die Texte dem Muster nicht mehr folgen, weil der Autor Textmuster miteinander mischt, wird ersichtlich, dass die Textbetrachtung nahe an die Textsortenbetrachtung in dieser Art der Intertextualität.

Rubriken für Textevaluation				
	unangemessen	angemessen	gut	Sehr gut
Kohäsion	Die Wörter und Sätze sind nicht verbunden miteinander bedeutungsvoll. Es gibt keine Harmonie zwischen den Sätzen. Die Sätze sind unverbunden.	Manche Wörter und Sätze verbunden miteinander bedeutungsvoll. Es gibt viele ungeeignete Sätze. Manche Sätze sind unverbunden miteinander	Wörter und sätze sind im allgemeinen auf den Text bezogen. Es geht um einige ungeeignete Wörter und Sätze.	Die Harmonie der Wörter und Sätze mit dem Text sind sehr gut fliessend. Es gibt keine unpassenden Wörter.
Kohärenz	Es gibt keine rationale Muster zwischen Sätzen und Absätzen. Es geht um widersprüchliche Informationen. Es gibt keinen sinvollen Plan	Es gibt rationale Muster zwischen Sätzen und Absätzen. Es geht um wiedersprüchliche Informationen zeitweise.	Es gibt allgemeinen rationale Muster zwischen Sätzen und Absätzen.	Es gibt rationale Form im Laufe des Textes. Die Wörter und Sätze unterstützen die Inhaltsvollständigkeit.
Intentionalität	Mitteilung, die den Lesern gegeben zu werden versucht wurde, ist nicht klar. Leser kann nicht das Ziel und den Zweck des Schreibers verstehen. Leser kann keine Idee über das Subjekt haben, das gedacht werden will.	Mittelung kann vom Leser teilweise vertanden werden. Trotzdem geht es um wiedersprüchliche Phrasen.	Mitteilung kann im allgemeinnen vom Leser verstanden werden. Leser kann mühelos Intention des Schreibers verstehen. Titel gibt Informationen über den Text teilweise.	Das Ziel des Textes ist klar mit einer Lehre festgesetzt. Der Leser kann eine Idee zu dem Subjekt besitzen, das gewollt werden, gedacht zu werden.
Akzeptabilität	Der Schreiber offenbart das Ziel mit Beweisen. Es gibt keine Hinweise, die den Lesern helfen, den Text mühelos zu verstehen.	Es gibt einige Hinweise, die den Lesern dabei helfen, den Text mühelos zu verstehen.	Es gibt einige Hinweise, die dem Leser dabei hilft, den Text leicht zu verstehen. Titel gibt teilweise Information über den Text .	Es gibt viele Hinweise, die Enthüllung das Ziel des Textes. Der Leser kann den Text einfach ohne Unterstützung analysieren. Der Leser kann den Text durch die Hinweise verstehen.

Situationalität	Leser können den Titeln der Texte nicht in ihrer sozialen Umwelt oder Kultur begegnen. Dies führt dazu, dass Leser einen Sinn hineinliest.	Es gibt manche Wörter und Phrasen zur sozialen und Kultur des Lesers. Ferner gibt es viele Phrasen, die auslösen, dass Leser keinen Sinn hineinliest.	Leser kann teilweise den Text visualisieren. Es gibt einige Auβerungen, die Leser seine soziale Umwelt offenbart	Der Leser kann leicht den Text veranschaulichen. Es gibt viele Ausdrücken, durch die der Leser seine soziale Umgebung und Kultur ansehen kann.
Informativität	Text weckt Interesse der Leser. Text ist nicht attraktiv gestaltet. Leser können sich nicht an die vorherige Information erinnern.	Text ist teilweise attraktiv gestaltet. Es geht um keine Phrasen, die dem Leser helfen, an die vorherige Information zu erinnern.	Text erweckt allgemein Interesse des Lesers mit Hilfe von Bildern und Redewendungen	Text erweckt Interesse des Lesers mit Bildern, Wörtern, Ausdrücken und Themen.
Intertextualität	Text verfügt über keine Verbindung mit den Texten im Kursbuch. Leser können nicht einen anderen Text durch Mittel dieses Textes veranschaulichen.	Text hat eine Beziehung mit nur einigen Texten. Leser kann an manche andere Texte in machen Teilen des Kursbuches erinnern.	Es gibt Triage zwischen grössten Teilen des Textes. Der Leser kann sich an dem grössten Teil des Textes in manchen Teilen des Buches erinnern	Text ist mit Texten im Buch verbunden. Es gibt eine Weiterverfolgung. Der Leser kann die Charakteren oder die Situationen im Text anerkennen.

Bei der Bewertung der zielsprachlichen Textproduktion der türkischen DaF-Lernenden wurden die von Ocak und Akkaş Baysal (2016) entwickelten obigen Rubriken für die Textevaluation gebraucht, die in diese Untersuchung adaptiert wurden. Diese Rubriken klassifizieren die Lernerfolge der Probanden in unagemessen (1 Punkt), angemessen (2 Punkt), gut (3 Punkt) und sehr gut (4 Punkt) und umfassen die sieben Textualitätkriterien. Demnach kann man maximal 28 Punkte erzielen. Es wird am Ende der Untersuchung erwartet, dass die Lernerfolge der Lernenden in der Experimentalgruppe im Nach- und Folgetest im Vergleich zu Vortest steigen und diese Steigerung mehr in dieser Untersuchungsgruppe als in der Kontrollgruppe ist. Am Ende der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung wird es von den Lernenden in der Experimentalgruppe erwartet, ihre Lernerfolge der Prätextes und des revidierten Textes zu steigern. Dabei fungiert Nachtest als Werkzeug zur Bestimmung der Wirksamkeit der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung. Im Vergleich zu Vortest wird von

den Lernenden in der Experimentalgruppe erwartet, bessere Lernerfolge der Prätexte und der revidierten Texte im Nachtest zu erzielen. Darüber hinaus sollen sie weniger Mediation brauchen und selbstregulierter auf diese Mediation im Vergleich zu Vortest reagieren. In dieser Untersuchung wird es erwartet, dass die Lernenden in der Experimentalgruppe, der dynamische Leistungsmessung und –bewertung angewendet wurde, ihre Gelernten bei der zielsprachlichen Textproduktion im Folgetest benutzen, um zielsprachliche Probleme zu lösen und selbstregulierter ihre Texte produzieren können. In diesem Zusammenhang damit bezweckt man, dass die Lernenden in der Experimentalgruppe im Vergleich zu Nachtest ihre Prätextperformanze und revidierten Textperformanze behalten und sie steigern können. Dadurch wird es bestimmt, ob die Lernenden die Gelernten internalisierten und ob sie die Gelernten unter der Transferkomptenz benutzen könnten, um ähnliche Aufgaben zu lösen. Ferner sollen sie auf weniger Mediation angeweisen sein und so selbstreguliert wie im Nachtest oder selbstregulierter darauf mit Rückkopplungen reagieren. Darüber hinaus wird die Anzahl der Wörter in den Textproduktionen der Lernenden und ihre Veränderung in einzelnen Tests in dieser Untersuchung in Betracht gezogen. Die Anzahl der Wörter wird sowohl im Prätext als auch im revidierten Text berücksichtigt.

6.2.3. Typologie der Mediation und Typologie der Rückkopplung zur Selbstregulierung

Zur Selbstregulierung der türkischen DaF-Lernenden bei der zielsprachlichen Textproduktion wurden zwei Parameter benutzt: Typologie der Mediation und Typologie der Rückkopplung. Poehner und Compernolle (2011) vertreten die Meinung, dass Mediationen verschiedene Funktionen erfüllen. Der Lernende kann auf verschiedene Weise die Antwort geben und die Beobachtung dieser Antworte gestaltet die Bewertung seiner Entwicklung, was aufbringt, dass der Lernende mehr unabhängig diese Funktionen erfüllen kann. Die Mediationen sind erzieherisch und gewährleistet dem Lernenden die Grundlage zum Erwerb der Unabhängigkeit bzw. zum Übergang zur Selbstregulation (S.184).

Die Mediationen bei der interaktionistischen Perspektive ist anders als in der interventionistischen Perspektive wie Browns Graduated Prompt Approach. Interaktion zwischen dem Mediator und dem Lernenden ist kennzeichned für diese Mediation. Interaktionistische Mediation ist effektiver als standardisierte Mediation, die

vorbestimmt aus dem Hinweis und prompt besteht. Sie wird von Mediator flexibel in der kooperativen Dialog benutzt. Die Mediationstypologie geht von abstrak zu konkret und von impliziter Form zu expliziter, was ermöglicht die Qualität und die Häufigkeit in Betracht zu ziehen. Die Mediation wird durch Dialog zwischen dem Mediator und dem Lernenden bestimmt. Das heiβt, dass man nicht alle Formen der Mediationen in jedem Session gebrauchen soll und Intervention nicht erste Form der Mediation beginnt. Die zu der Situation geeigneteste Mediation bei der Interaktion wählt Mediator aus (Vgl. Poehner, 2005). Eine Form der Mediation kann zu verschiedenen Zielen dienen. Beispielsweise kann Übersetzung dem Lernenden helfen, ein Problem zu identifizieren und vielleicht es zu überwinden (Kozulin, 2003, Poehner, 2005). Poehner (2005) klassifizeirt die Mediationen wie folgt:

1.Hilfe bei Weitermachen längs der Erzählung
2.Annahme der Verantwortung
3.Bitte zur Wiederholungen
4.Bitte zur Verifizierung
5.Erinnern an Anweisungen
6.Bitte zur Wiedererzählen
7.Identifizierung der spezifischen Seiten eines Fehlers
8.Spezifizierung des Fehlers
9.Metalinguistische Hinweise
10.Übersetzung
11.Anbieten von Muster und Illustration
12.Vorschlag der Auswahlmöglichkeit
13.Anbieten der korrekten Antwort
14.Anbieten der Erklärung
15.Fragen die Lernenden nach der Erklärung (S.160)

Sprache als eines der wichtigen mediierenden Werkzeuge dient im Fremdsprachenunterricht zur kognitiven Entwicklung der Lernenden. Zur Bestimmung der Entwicklung der Selbstregulierung wurden die Häufigkeit und die Qualität der Mediation in dieser Untersuchung gebraucht, die soziokulturelle Perspektive besitzt. Gleichzeitig weist diese Bestimmung auf die Veränderungen in der Zone der nächsten Entwicklung hin. Je weniger Mediationen die Lernenden brauchen, desto unabhängiger können sie ihre zielsprachliche Texte schreiben. Je mehr Mediationen sie benötigen, desto abhängiger sind sie bei der zielsprachlichen Textproduktion. Aber nur die

Berücksichtigung der Häufigkeit der Mediationen ist nicht genügend für die Beobachtung der Entwicklung der Lernenden. Die Lernenden, die gleiche Anzahl der Mediation bei der zielsprachlichen Textproduktion brauchen, können verschiedene Entwicklungspotenziale aufweisen, weil sie auf verschiede Mediationen angewiesen sein können, deren Qualität unterschiedlich voneinander sind. Deswegen soll man zur Feststellung der fortschrittlichen Bewegungen in der Zone der nächster Entwicklung die Qualität der Mediationen berücksichtigen. Die obige Typologie der Mediation verfügt über eine Skala, die von implizitesten zu explizitesten liegt. Durch diese Skala kann man die Qualität der Unterstützung bestimmen, die nötig dafür ist, die kognitiven Lerndefizite der Lernenden zu verbessern, die auf eine ziesprachliche Schreibaufgabe bezogen sind. Je impliziter die Mediationsbedürfnisse der Lernenden sind, desto selbstregulierter sind sie bei der zielsprachlichen Textproduktion. Demnach bedeutet die impliziteste Mediation “Hilfe bei Weitermachen längs der Erzählung” die minimale Unterstützung, die maximale Selbstregulierung der Lernenden signalisiert. Je mehr expliziter ihre Mediationsbedürfnüsse sind, desto fremdregulierter sind sie. Die Mediation “Bitte zu Wiederholungen”, die expliziter als ertse ist, weist auf mehrere Abhängigkeit vom Mediator hin. Die Mediation “Fragen die Lernenden nach der Erklärung”, die die expliziteste Mediation ist, signalisiert maximale Abhängigkeit vom Mediator. Im Vergleich dazu reflektiert die Mediation “Anbieten der Erklärung” Unabhängigkeit vom Mediator, weil sie impliziter ist. Die mehreren impliziten Mediationsbedürfnisse bedeuten die mehrere Unabhängigkeit vom Mediator. Die Mediation “Übersetzung” ist impliziter als die Mediation “Anbieten der Erklärung”. Das bedeutet, dass die Lernenden, die mit der Mediation “Übersetzung” eine Aufgabe lösen kann, näher dazu ist, selbstreguliert diese Aufgabe zu lösen, als die Lernenden, die die explizitere Mediation “Anbieten der korrekten Antwort” brauchen. Deswegen soll der Mediator dem Lernenden die Mediationen nicht nach der bestimmten Reihenfolge in dieser Typologie wie im interventionistischen Modell bieten. Sondern aus der obigen Typologie, die von implizitesten bis zu explizitesten Mediationen liegt, soll der Mediator passende Mediation in der mediationalen Interaktion aus, die der Lernende braucht, um ein zielsprachliches Problem zu lösen. Diese Mediation soll so viel wie möglich minimal sein, damit die Lernenden so viel wie möglich die Verantwortung dafür übernehmen, die Zielsprache als semiotisches Werkzeug bei der Textproduktion zu gebrauchen. Kurz gesagt, Grad der Implizität und Explizität ist von grosser Relevanz für die Feststellung der Bewegungen in der Zone der nächsten Entwicklung unter der

mikrogenetischen Perspektive, In der mikrogenetischen Untersuchung kann man den Unterschied zwischen zwei Tests vergleichen, um die Entwicklung der Selbstregulierung bzw. Übertragung von der Fremdregulierung zur Selbstregulierung zu beobachten, wobei die Häufigkeit und die Qualität der Mediationen in Betracht gezogen werden. In diesem Zusammenhang damit wurde die Entwicklung der Lernenden in der mediationalen Interaktion mit dem Mediator in dieser Untersuchung bearbeitet, dadurch dass ihre Interaktionen zwischen Vor- und Nachtest und Nach- und Folgetest verglichen wurden. Es wird erwartet, dass die Mediationsbedürfnisse der Lernenden in der Experimentalgruppe weniger werden und ihre Qualität impliziter im Nach- und Folgetest wird. Dabei wurde die Typologie der Mediation von Poehner (2005) benutzt, die wie folgt detalliert dargestellt wurde:

1.Hilfe bei Weitermachen längs der Erzählung: Es ist die erste und die ganz implizite Form der Mediation, die Kommentare des Mediators beinhält. Diese Kommentare fokussieren auf die Erzählung selbst, statt der Benutzung der Zielsprache von Lernenden. Diese Mediation ist die nächste zudem, was im alltäglichen Interaktion, die impliziert, einen Ausdruck zu bestätigen, um zu zeigen, dass Mediator auf die Erzählung achtet und sie versteht (Poehner, 2005, S.165).

2.Annahme der Verantwortung: Die Mediator macht den Lernenden Mut, wenn er nicht sicher darüber ist, dass er sprachliche Struktur unkorrekt und unangemessen benutzt. Obwohl diese Mediation ähnlich wie erste Form der Mediation ist, unterscheiden sie sich im Kontext, in dem sie im Dialog erfolgen. Dass die erste Mediationform sich mit der Sprache beschäftigt ist der Hauptunterschied dazwischen. Diese Mediationsform bietet mit Absicht Hilfe dafür, dass der Lernende Verantwortung übernimmt oder einen Fehler korrigiert. Aber mögliche Ergebnisse dieser Mediation sind abhängig von der Bewegung von Uptake der Lernenden. Auβerdem führt die Übernahme der Verantwortung zur gegenwärtigen Rückmeldung zur Performanz der Lernenden. Weil die Lernenden die Erfahrung mit linguistischen Formen machen, die sie noch nicht gelernt hat, ist es von grosser Bedeutung (Poehner, 2005, S.165-166).

3.Bitte zur Wiederholung: Der Mediator bricht das Gespräch von Lernenden ab und verlangt seinen Ausdruck zu wiederholen, damit der Lernende über die Bedeutung oder linguistische Strukturen des Ausdrucks überlegt. Der Mediator gibt somit eine Hinweise darauf, dass der Lernende seinen Ausdruck kontrollieren und den Fehler in seinem Ausdruck finden soll. Dabei macht der Mediator dem Lernenden den Platz des zielsprachlichen Fehlers nicht klar.

4.Bitte zur Verifizierung: Eine besondere Technik, durch die bezweckt wird, die Lernenden zu fördern, um über seine Performanz wieder zu überlegen, dadurch dass die Verifizierung bestimmter lexikalischer Items oder grammatischer Struktur verlangt wurde, die sie produziert hat. Anders gesagt, durch die Wiederholung zielt man darauf, dass der Lernende über den Fehler überlegt und ihn korrigiert, indem er sich selbst mediiert (Poehner, 2005, S.167).

5.Erinnern an Anweisungen: Diese Mediationsform wird benutzt, wenn die Lernenden beginnt, die linguistischen Formen zu produzieren, auf die nicht abgezielt werden (Yılmaz Yakışık, 2012, S.75). Zum Beispiel, viele Male können Lernenden vergessen ihre Erzählungen im Präteritum fortzusetzen und beginnen ihre Erzählung im Präsens weiter machen. Mediator erinnert die Anweisungen der Aufgabe, damit sie fördern sie, wieder Präteritum zu benutzen. Diese Mediation lenkt die Lernenden mehr über die Benutzung von Verb-Tempus als Abziel auf ein spezifisches Verb in einem spezifischen Teil des Ausdrucks zu überlegen (Poehner, 2005, S.168-169).

6.Bitte zur Wiedererzählen: Ähnlich wie in den Mediationen “Bitte zur Verifizierung” und “Bitte zur Wiederholungen” ist es mehr explizite Form der Mediation, die benuzt wird, für die Performanz der Lernenden vorzurücken, der auf Aufmerksamkeit angewiesen ist. In diesem Form der Mediation wird nicht auf ein spezifisches Beispiel im Bezug auf eine linguistische Struktur wie in der Mediation “Erinnern an Anweisungen”, sondern auf die Performanz der Lernenden im Allgemeinen fokussiert. Meistens wird den Lenenden eine zweite Chance gegeben, die Aufgabe durchzuführen und Hinweise auf ihre Performanz gegeben, die problematisch sind. (Poehner, 2005, S.169-170).

7.Identifizierung der spezifischen Seiten eines Fehlers: Durch diese Form der Mediation lenkt man die Aufmerksamkeit der Lernenden direkt auf das fehlerhafte Teil des Ausdrucks. Mediator gewährleistet somit dem Lernenden wertvolle Informationen, um die Quelle des Fehlers zu unterstreichen. Manchmal kann der Lernende durch die Mediation des Mediators den Fehler entdecken und korrigieren. Trotz dieser Hinweise der Mediator kann der Lernende jedoch machmal den Fehler nicht finden und korrigieren, weil dieser Lernende mehr Hilfe benötigt. Die zeigt nach Poehner (2005), dass der Lernende, der die Natur der Fehler feststellen und vielleicht ihn korrigieren kann, näher dazu ist, unabhängig diese Formen zu kontrollieren, als die Lernenden, die explizitere Mediation brauchen (S.172).

8.Spezifizierung des Fehlers: Der Mediator drückt explizit die Sorte des Fehlers aus, den der Lernende produziert hat, mit dem Ziel, anzuschauen, ob der Lernende durch die erste deutliche Warnung des Mediators den Fehler korrigieren kann (Yılmaz Yakışık, 2012, S.76).

9.Metalinguistische Hinweise: Blex (2001) beschreibt metalinguistische Hinweise bzw. Rückmeldungen wie folgt:

> Das metalinguistische Feedback beinhaltet Kommentare, Informationen oder Nachfragen, die sich auf die Verstöße gegen die sprachliche Norm beziehen, ohne dabei explizit die korrekte und vom Lehrenden erwünschte Form zu nennen. Metalinguistische Kommentare zeigen ganz allgemein an, dass in der vorausgegangenen Lerneräußerung etwas falsch war (z.B. „Da war ein Fehler“). Metalinguistische Informationen beinhalten sowohl grammatische Metasprache, die sich auf die Eigenschaften des Fehlers bezieht (z.B. „Denken Sie an das Genus!“), als auch, im Falle eines lexikalischen Fehlers, Definitionen oder Beschreibungen von Wörtern. Auch metalinguistische Nachfragen beziehen sich auf ein Merkmal des Fehlers, versuchen aber einen Kommentar des Lerners zu elizitieren (z.B. „Welches Genus müssen Sie hier verwenden?“) (S.80).

10.Übersetzung: Von der Übersetzung Gebrauch zu machen kann in manchen Situationen vorteilhaft sein. Z.B. wenn der Lernende einen Fehler gemacht hat, kann er aber nicht durch weniger explizite Mediationen ihn identifizieren oder korrigieren. Durch die Übersetzung wird die Bedeutung klar und somit kann der Lernende wenigstens den Fehler identifizieren, selbst wenn er nicht ihn korrigieren kann. Ein anderes Beispiel dafür ist Signalisierung lexikalischer Probleme zu sein. Wenn ein Lernender Schwierigkeit dabei hat, eine spezifische Item zu produzieren, kann die Benutzung der muttersprachlichen Übersetzung richtige Produktion in der Zielsprache ermöglichen (Vgl. Poehner, 2005, S.174-176).

11.Anbieten von Muster und Illustration: Eine andere Form der Mediation ist es, ein Beispiel zu geben, das die Prinziple und Pattern im Bezug auf fehlerhaften Ausdruck durch Muster deutlich machen. Dieses wird meistens in den Situationen benuzt, in denen die anderen Mediationen, die auf die Aufmerksamkeitslenkung fokussiert, Misserfolg haben. Beispielsweise werden besonders vorteilhaft, wenn sie nach den metalinguistischen Hinweisen gebraucht werden (Poehner, 2005, S.176-177).

12.Vorschlag der Auswahlmöglichkeit: Wenn andere Formen der Mediationen scheitern zu führen, dass der Lernende die korrekte Form der zielsprachlichen Struktur

benutzt, wird diese Mediation gebraucht werden. Beispielsweise können dem Lernenden zwei Alternativen geboten werden, um festzustellen, ob der Lernende die ganze zielsprachliche Struktur oder das Konzept versteht. Auch in den Situationen, in denen der Lernende fehlerhafte Struktur in der Zielsprache schon explizit bearbeitet worden ist, kann diese Mediation verwendet werden (Poehner, 2005, S.178-179).

13.Anbieten der korrekten Antwort: In den Situationen, in denen die anderen Mediationen scheitern, kann der Mediator richtige Antwort geben. Dagegen benötigt der Lernende mehrere Mediation, weil er die korrekte Form nicht verstehen oder in ihrer Erzählung nicht gebrauchen kann.

14.Anbieten der Erklärung: Diese Mediationsform ist die ganz explizite Form der Mediation. Demgemäβ folgt eine Erklärung der korrekten Antwort auf den fehlerhaften Ausdruck, weil der Lernende sie nicht verstehen oder richtig benutzen kann.

15.Fragen die Lernenden nach der Erklärung: In dieser Mediation wird den Lernenden danach gefragt, warum die gegebene Struktur gewählt wird. Durch diese Form der Mediation wird der Lernende mesitens dazu geführt, die Fehler zu bemerken und die Möglichkeit zur Benutzung der alternativen Konstruktionen zu verstehen. Auβerdem gewährleistet es dem Mediator wichtige Kenntnisse zu dem Lernenden wie Ebene des Bewusstseins, der Beherrschung über die gegebenen Strukturen abgesehen von seiner Entwicklung dieser Fähigkeiten. Ferner ist diese Form der Mediation von grosser Bedeutung dafür, dass der Mediator versteht, wie die Lernenden sich an den Aufgaben zur Messung und Bewertung orientieren und wie sie sich mit den Problemen abgeben. Der Mediator kann somit die Veränderungen bei Lernenden verstehen (Poehner, 2005, S.181-182).

Neben der Mediation des Mediators sind die Rückkopplungen der Lernenden zu diesen von besonderen Bedeutung. Deswegen wird die Typologie der Rückkopplungen bearbeitet. Die Analyse jedes Sessions wird nach Poehner (2005) durchgeführt, um die Bewegung der Lernenden festzustellen. Die Rückkopplung benutzt in dieser Untersuchung, die Antworte des Lernenden auf Mediation und seine Anstrengungen um zu bestimmen, aktiv sie zu suchen und abzulehnen (S.182). In diesem Zusammenhang wird die Typologie der Rückkopplung von Poehner (2005) in dieser Untersuchung benutzt, um die Reaktionen der Lernenden auf die Mediationen des Mediators und die Entwicklung der Bewegungen der Lernenden zu konstatieren.

1.Keine Reaktion auf die Mediation

2.Wiederholung des Mediators

3.Unkorrekte Beantwortung

4.Bitte um weitere Unterstützung

5.Inkorporierung der Rückmeldung

6.Überwindung eines Problems

7.Vorschlag der Erklärung

8.Benutzung des Mediators als Quelle

9.Ablehnung der Unterstützung des Mediators (Poehner, 2005, S.183).

Wie die Typologie der Mediation hat diese Typologie der Rückkopplungen eine bestimmte Skala, die Aufschlüsse über die Selbstregulierung der Lernenden gibt. Für Poehner (2005) wird diese Typologie nach der Prinzip von abstrakt zu konkret organisiert. Daneben wird so geordnet, dass jede Bewegung die Lernendenfähigkeit zeigt, die Verantwortung zu übernehmen. Z.B. Bitte um zusätzliche Hilfe ist als wichtige Rückkopplung zu sehen, weil es zeigt, dass sowohl der Lernende die Mediation versteht als auch bewusst dessen ist, dass die Hilfe nicht genug ist, um den Fehler zu korrigieren. Dadurch übernimmt der Lernende mehr Verantwortung als derjenige, der mit einer unkorrekten Form beantwortet und eine zusätzliche Hilfe zu verlangen. Es bedeutet, dass der Lernende besseren Zustand hat, das Problem zu überwinden. Unkorrekt zu beantworten ist die höhere Ebene als Wiederholung, weil es zeigt, der Lernende versucht, die Hinweise und die Rückmeldungen des Mediators in Produzierung des revidierten Ausdrucks zu inkorporieren. Die Berücksichtigung der Lernendeninteraktion mit dem Mediator und die Veränderung dieser im Laufe der Zeit ist ein wichtiges Zeichen der Entwicklung des Lernenden (S.183). Die Reaktionen der Lernenden ist ein Beweis dafür anzusehen, ob die Lernenden die psychologischen Werkzeuge internalisierten und höhere mentale Prozesse sich bei ihnen entwickelten. Die obige Typologie ermöglicht durch ihrer Skala zu bestimmen, die von minimalen zur maximalen Verantwortungsübernahme liegen, inwieweit diese entstehen. Demzufolge beweist die Rückkopplung “Ablehnung der Unterstützung des Mediators” maximale Verantwortungsübernahme. Im Vergleich dazu bedeutet die Rückkopplung “Benutzung des Mediators als Quelle” wenigere Verantwortungsübernahme. Ferner signalisiert die Rückkopplung “Keine Reaktion auf die Mediation” minimale Verantwortungsübernahme und die Rückkopplung “Wiederholung des Mediators” mehrere Verantwortungsübernahme als diese. Je mehr die Lernenden die Verantwortung übernehmen, desto mehr sind sie selbstreguliert. Durch Vergleich der

zwei Tests, in denen die Reaktionen der Lernenden auf die Mediation des Mediators in der Interaktion bewertet werden können, kann die Entwicklung zur Verantwortungsübernahme unter der mikrogenetischen Perspektive bestimmt werden. Was hierbei erwartet ist, ist qualitative Übertragung von der minimalen zur maximalen Verantwortungsübernahme bei der Rückkopplungen der Lernenden im Nach- und Folgetest. Die Typologie der Rückkopplungen von Poehner (2005) wurde im folgenden erklärt:

1.Keine Reaktion auf die Mediation: Der Mangel des Lernenden an Reaktion auf Mediation bedeutet, dass der Lernende sich nicht für den Dialog mit dem Mediator engagiert hat. Es kann der Grund dafür sein, dass es dem Lernenden missgelungen ist, die Mediation zu verstehen oder er bevorzugt sie zu ignorieren (Poehner, 2005, S.184-185).

2.Wiederholung des Mediators: Manchmal kann der Lernende auf die Mediation des Mediators mit der Wiederholung reagieren, was der Mediator ohne keine Struktur oder keine lexikalische Veränderung gesagt hat, wenn es nötig ist, um jeweiligen Ausdruck in die Erzählung zu adaptieren. Dies kann meistens erster Schritt für lange und tiefe Interaktion zwischen dem Mediator und dem Lernenden sein. Wegen des Mängels an Transformation rangiert jedoch diese Rückkopplung hinsichtlich der Hierarchie auf dem niedrigsten Platz (Poehner, 2005, S.186)

3.Unkorrekte Beantwortung: Die Form der Mediation kann zu anderen Fehlern führen. In solcher Situation verändert der Mediator die Form der Mediation und gibt explizitere Mediation, wenn der Lernende nicht korrekt beantwortet (Yılmaz Yakışık, 2012, S.79).

4.Bitte um weitere Unterstützung: In dieser Rückkopplung verlangt der Lernende vom Mediator mehr Hinweise und Rückmeldungen als Unterstützung. Der Lernende benutzt diese Rückkopplung, wenn er auf mehr Unterstützung des Mediators angewiesen sind, um die richtige Antwort auf jeweiliges Problem im Hinblick auf Zielsprache zu geben.

5.Inkorporierung der Rückmeldung: Es ist die meist verwendete Form der Rückkopplung, die der Lernende gebraucht, um angemessener oder korrekt die zielsprachliche Konstruktion zu benutzen. Das heiβt, dass es wertvoller als vorheriger Ausdruck ist, obwohl letzter Ausdruck nicht vollständig korrekt ist. Dass der Lernende die Kommentare des Mediators benutzen kann, um seine Erzählung zu transformieren und zu verbessern ist von grosser Bedeutung (Poehner, 2005, S.191).

6.Überwindung eines Problems Diese Kategorie der Rückkopplung impliziert die Situationen, in denen der Lernende korrekt ein zielsprachliches Problem identifiziert und es überwindet. Das ist nicht als Beweis dafür zu sehen, dass der Lernende vollständig über jeweilige Konstruktion oder jeweiliges Wort in der Zielsprache beherrscht. Deswegen wird es angebracht, Vor- und Nachtest wie Folgetest zu benutzen, um die Entwicklung der Lernenden zu bestimmen (Poehner, 2005, S.192-193)

7.Vorschlag der Erklärung: Bei der Interaktion zwischen dem Lernenden und dem Lehrenden wird manchmal erfahren, dass der Lernende seinen Ausdruck selbst revidiert. Er will das selbst und macht ohne Hilfe des Mediators. Nach Poehner (2005) wird dieser Zustand im Allgemeinen im Messung- und Bewerungsverfahren nach dem Interventionsprogramm beobachtet. Ferner ist es ein Beweis dafür, dass der Lernende sich selbst mediiert und hat Mediator dadurch die Chance, wie der Lernende sich an einem bestimmten Problem orientiert (S.193).

8.Benutzung des Mediators als Quelle: In manchen Situationen beantwortet der Lernende dem Mediator, indem er zusätzliche Hilfe bittet. Dagegen bemerkt der Lernende, dass die Mediation nicht genug dafür ist, das Problem zu lösen und er bittet um weitere Mediation anstatt aufzugeben oder den Mediator nach dem richtigen Wort oder der richtigen Konstruktion zu fragen. Dabei hält der Lernende die Kenntnisse des Mediator als Referenz bei der Formulierung einer Meinung. Der Lernende sieht diesen kurzen Dialog nicht als cheating, sondern die Interaktion als einen wichtigen Weg an, wie er mit der Aufgabe umgeht und wo er die Schwierigkeit herausfordert, die seine eigene Entwicklung erleictern kann. Das ist ein Hinweis dafür, dass die Orientation des Lernenden an Mediationsverfahren hauptsächlich anpasst. Wie diese Form der Mediation Lerner-directed ist, hat sie eine unterscheidende Charakteristik. Dabei versucht der Mediator nicht dem Lernenden bei der Identifizierung oder Korrigierung eines Fehlers zu helfen. Der Lernende verfügt über das Bewusstsein, die Erklärungen und spezifische Sorte der Unterstützung zu verlangen, die er vom Mediator braucht (Poehner, 2005, S.194-197).

9.Ablehnung der Unterstützung des Mediators: Bei dem Prozess einer Textproduktion kann der Lernende manchmal die angemessene Struktur oder das angemessene Wort in der Zielsprache ohne Hilfe des Mediators benutzen, die er in einer Interaktion bietet. Dass der Lernende die Hilfe des Mediators ablehnt und unabhägig schriftlich in der Zielsprache schafft, zeigt den Entwicklungszustand der Lernenden.

6.2.4. Typologie der Revision zur Problemlösungskompetenz

Während die Mediationtypologie und die Rückkopplungen zur Bestimmung der Entwicklung der Selbstregulierung benutzt werden, wobei unter der mikrogenetischen Perspektive bestimmt wird, inwieweit die zielsprachliche Interaktion Beitrag zur Transformation der zielsprachlichen Strukturen von interpersonellen zu intrapersonellen leistet, wird die Typologie von Revision zur Bestimmung der Entwicklung der Problemlösungskompetenz gebraucht, wobei die Rohfassung und revidierte Form der Texte der Lernenden verglichen werden, um zu bestimmen, inwieweit die Lernenden die Revisionstrategien als Indiz für die zielsprachliche Problemlösungskompetenz beim Textschreiben im Vergleich zum Vortest effektiver benutzen können. Was hier bei der zielsprachlichen Interaktion gemessen wird, ist die Entwicklung der Denkkompetenz der Lernenden eher als Lernkompetenz.

Hinsichtlicht der Schreibprozesse im Fremdsprachenunterricht sollen die Deutschlernenden sowohl Fehler erkennen und korrigieren als auch Hilfe beim Auf- und Ausbau guter Texte und Textformulierungen erhalten (Kast, 1999, S.174). Kast (1999) lenkt darüber hinaus die Aufmerksamkeit auf den Überarbeitungsprozess der niedergeschriebenen Textes im Kontex vom Fehlerumgang:

> Für die Phase der bewussten Überarbeitung des schliesslich niedergeschriebenen Textes möchten wir dennoch bei dieser Trennung bleiben: Für objektiv feststellbare Fehler können die Lernenden die Verantwortung übernehmen; bessere Formulierungen, gelungenere Textrealisierungen können am ehesten im Prozess gemeinsamer kontinuierlicher Arbeit an Texten erreicht werden. Auch geht es bei Textbearbeitung- anders als bei der Fehlerkorrektur (richtig/falsch) – darum, verschiedene mögliche sprachliche Mittel und deren Wirkung auszuprobieren (S.177).

Durch den aufmerksamen Vergleich zwischen dem Prätext und dem revidierten Text der Lernenden kann man den Umfang der Veränderung der Studenten im jeweiligen Prozess kalkulieren (Xiaoxiao & Yan 2010, S.37). Dazu wurde in dieser Untersuchung Typologie der Revision (Bridwell, 1980) eingesetzt, die folgende Revisiontypen beinhaltet:

1. **Oberflächliches Niveau:** Orthographie, Interpunktion, Groß-/Kleinbuchstaben, Flexion des Prädikats, Abkürzungszeichen, Symbole, Singular-Plural, korrekte Benutzung der Partikel, Layout der Seite

2. **Wort-Niveau:** Hinzufügung**,** Streichung**,** Ersetzung**,** Veränderung der Reihenfolge eines Wortes
3. **Wortergruppe-Niveau:** Hinzufügung**,** Streichung**,** Ersetzung**,** Veränderung der Reihenfolge der Wörtergruppe**,** Umformung eines Wortes in eine Wörtergruppe**,** Umformung einer Wörtergruppe in ein Wort
4. **Satzniveau:** Hinzufügung**,** Streichung**,** Ersetzung**,** Umtausch der Stelle des Satzes, Umformung eines Wortes, einer Wortgruppe in einen Satz**,** Umformung eines Satzes in ein Wort oder eine Wortgruppe, Neuformulierug des Satzes
5. **Mehrere Sätze:** Hinzufügung**,** Streichung**,** Ersetzung**,** Veränderung der Reihenfolge der zwei oder mehrere Sätze**,** Umformung der zwei oder mehreren Sätze in einen Satz, Einrücken**,** Nichteinrücken
6. **Text-Niveau:** Veränderung in dem Typ des Textes**,** Veränderung in der Kategorie der Zielgruppe, holistische Veränderung im generellen Kontext**,** Umschreibung ganzer Kontext

Mit der Untersuchung wird es bezweckt, zu determinieren, inwieweit die Lernenden beim zielsprachlichen Schreibprozess die Revisionstypen strategischer benutzen können und ob sie mit denen ihre Prätexte erfolgreich revidieren können. Dabei wurden ihre Häufigkeit der einzelnen Revisionstypen und die Steigerung der Lernerfolge für ihre revidierten Texte berücksichtigt.

6.2.5. Folgetest

Durch die Anwendung der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung bezweckt man, dass die Gelernten der Lernenden internalisiert werden und ihre Transferkompetenz sich entwickeln. Als Datenerhebungsmittel werden noch eine schriftliche Prüfungen in der dynamischen Form in beiden Untersuchungsgruppen benutzt, nachdem Nachtest den beiden Gruppen durchgeführt werden sind. Was dabei Untersuchungsziel ist, ist es, die Internalisierung der Gelernten bei den Lernenden zu bewerten und festzustellen, inwieweit die Lernenden die Gelernten in andere Situationen transferieren und in denen benutzen können. Zu diesem Zweck wird die schriftliche Prüfung "*Die Prüfung telc Deutsch A2-Übungtest*" als Folgetest ausgewählt

und jeweilige schriftliche Prüfung, die zwei Wochen nach der Durchführung von Nachtest durchgeführt wird, steht im folgenden:

> *Sie bekommen eine Nachricht von Paola. Sie kennen Paola aus dem Deutschkurs. Sie schreibt, dass sie am 20. November in Berlin Stefan heiratet. Paola lädt Sie ein und fragt, ob Sie kommen. Antworten Sie.*
> *Hier finden Sie vier Punkte. Wählen Sie drei aus. Schreiben Sie etwas zu jedem Punkt auf den Antwortbogen. Vergessen Sie nicht den passenden Anfang und Gruß am Schluss.*
>
> *Jemanden mitbringen*
> *Stefan*
> *Geschenk*
> *Übernachtung in Berlin*
>
> (adaptiert von der Prüfung telc Deutsch A2-Übungtest. https://www.dsh-germany.com/_downloads/certificates/telc/pdf/telc-deutsch-a2-uebungstest.pdf)

6.2.6.Ton- und Videoaufnahme und Transkription

Um die zweite Untersuchungsfrage zu beantworten, setzt man zum Ziel die Datenerhebung zum dialogischen Charakter der Textproduktion in der interaktiven Organisation. Man plant, dass die Interaktion zwischen dem Lernenden und dem Mediator beim Mediationsprozess vom Vortest, Nachtest und Folgetest auf Tonband und Video aufgenommen wird. Man bezweckt somit, nicht nur die Daten zur zielsprachlichen Entwicklung der Lernenden sondern auch die Daten zu ihrer Entwicklung der Selbstregulierung beim zielsprachlichen Textproduktionsprozess zu erheben. Was bei der dialogischen Organisation zwischen dem Mediator und dem Lernenden ist, ist es, die Befunde zu Mediationen und Rückmeldungen zu erreichen. Um die auf Tonband aufgenommenen Gesprächen zu analysieren, braucht man schriftliche Formen der mündlichen Daten. Transkription wird als anderes Datenerhebungsinstrument eingesetzt, um die aufgenommenen Daten schriftlich zu fixieren. Die auf Tonband und Video aufgenommenen Gesprächen werden transkribiert, um die interaktionistisch sprachliche Wechselwirkung zwischen dem Mediator und dem Lernenden durch Datenauswetungsinstrumente zu analysieren. Die transkribierten Aufnahmen ermöglichen, dass die mündlichen Dialogen in Form vom schriftlichen Text

analysiert werden. Im Schwerpunkt dieser Analyse liegen die Mediationen und die Rückkopplungen.

6.3.Verfahren der Datenauswertung

Im Zusammenhang mit den Untersuchungsfragen wurde es bezweckt, sich mit den im Untersuchungsprozess erhobenen Befunden detalliert zu beschäftigen. Die Befunde zur Interaktion zwischen Mediator und Lernenden in der Kontroll- und Experimentalgruppe wurden unter der qualitativ-interpretativen Forschungsmethode ausgewertet. Poehner (2005) besagt, dass ein klinisch analytischer Ansatz wird benutzt, um die Lernendenperformanz und die Interaktion zwischen dem Lernenden und dem Mediator. Aber das bedeutet nicht, dass die quantitativen Daten nicht benutzt werden, jedoch eher diese Daten nicht unter der psychometrischen Perspektive analysiert werden (Poehner, 2005, S.152). Zu diesem Zweck wurden Audio- und Videoaufnahmen in einzelnen Testprozessen bzw. Textproduktionsprozessen transkripiert und analysiert. Bei dieser Analyse wurden der Umfang und die Formen der Mediationen des Mediators und der Rückkopplungen der Probanden festgestellt, die in der Interaktion entstanden. Dann wurden der Umfang und die Formen der Mediationen und der Rückkopplungen für einzelne Lernenden in die Tabellen geschrieben. Ihre Anzahl der Häufigkeit und ihre Qualität wurden nicht unter der psychometrischen Perspektive ausgewertet, sondern qualitativ und quantitativ unter der mikrogenetischen Perspektive interpretativ analysiert, indem die Entwicklungsbewegungen in der Zone der nächsten Entwicklung einzelner Lernenden in einzelnen Tests verglichen wurden.

Weiterhin wurden die Befunde zu den Prätexten und den revidierten Texten im Bezug auf erste Untersuchungsfragen durch die Rubrikanalyse ausgewertet, wobei die qualitativen Befunde quantitativ nach den Subdimensionen der Textualität analysiert wurden. Die Prätexte und die revidierten Texte im Vortest, im Nachtest und im Folgetest wurden nach den diesen Subdimensionen punktioniert und ihre Punkte in die Rubrik geschrieben. Bei der Analyse wurden totale Punkte und einzelne Punkte der Subdimensionen im Bezug auf Prätexte und revidierte Texte der Probanden und ihre Veränderung in einzelnen Texten berücksichtigt. Um die dSignifikanz der Effektivität des mediierten Lernens festzustellen wurden die auf einzelne Untersuchungsgruppen bezogenen Befunden in den Rubriken in Beziehung mit der quantitativen Analyse gesetzt. Somit wurde statistisch getestet, ob die dynamische Leistungsmessung und -

bewertung bzw. das mediierte Lernen den Lernerfolg und die Selbstregulierung der türkischen DaF-Lernenden positiv beeinflusste. Dazu wurden nicht-parametrische Methoden verwendet, weil beide Untersuchungsgruppen aus 7 Probanden bestehen. Um die Effektivität des mediierten Lernens bei den unabhängigen Stichproben zu testen wurde Mann Whithey U-Test gebraucht und Wilcoxon-Vorzeichenrangtest wurde benutzt, um seine Effektivität bei den verbundenen Stichproben zu testen.

Ferner wurden die Befunden zur Anzahl der Häufigkeit und zu Arten der Revisionen und zu ihrer Veränderung in einzelnen Testen im Bezug auf dritte Untersuchungsfrage analysiert. Dabei wurden auch die Beziehung zwischen diesen und unabhängigen Textperformanzen der Lernenden ausgewertet. Zuletzt wurden all diese Kenntnisse in Beziehung miteinander gesetzt und kommentiert.

VII.TEIL

BEFUNDE

Durch diese Untersuchung zielt man darauf ab, zu bestimmen, inwieweit die dynamische Leistungsmessung und –bewertung zur Entwicklung des Lernerfolgs, der Selbstregulierung und der Problemlösungskompetenz der türkischen DaF-Lernenden im Kontext von Schreibkompetenz Beitrag leistet. Zu diesem Zweck wurden die Theorie und die Methode der Untersuchung im vorherigen Teil des Forschungsablaufs der Untersuchung dargestellt. In diesem Teil der Untersuchung wurden die erhobenen Daten in drei Subteilen "Auswertung der Daten zur Leistung, Selbstregulierung und Problemlösung" analysiert, um den Überblick über die Facetten der Entwicklung der Lernenden bei der Textproduktion detalliert zu haben. Daher wird in der Untersuchung nicht nur die revidierten Texte als Untersuchungsmaterial, sondern auch die Prätexte und Interventionsprogramm, das zwischen dem Prätext und dem revidierten Text angewendet wurde, angesehen. All drei Phasen der zielsprachlichen Textproduktion, im deren Vorlaufe dynamisches Testen durchgeführt wurde, wurden als die Teilen der Untersuchung gesondert bearbeitet, weil diese drei stufigen Phasen sich ergänzten. Somit wird es sich zum Zweck gestellt, die zielsprachliche Entfaltung der Lernenden bei der Textproduktion aufzubringen.

Zuerst wird diesbezüglich die Auswertung der Daten zur Leistung bzw. zum Einfluss der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung auf die Textproduktionsleistung der türkischen DaF-Lernenden bearbeitet. Im Zusammenhang damit wurden in den Subteilen 7.1. und 7.3. die Einflusse der instrumentellen Bereicherung bzw. der mediationalen Intervention auf den Textproduktionsprozess als Lernerfolg und den Revisionsprozess als Problemlösungsprozess bearbeitet. Im Subteil 7.2. wurde der Interaktionsprozess zwischen dem Mediatoren und den Lernenden analysiert, was im Schwerpunkt dieser Untersuchung liegt.

7.1. Auswertung der Daten zum Lernerfolg

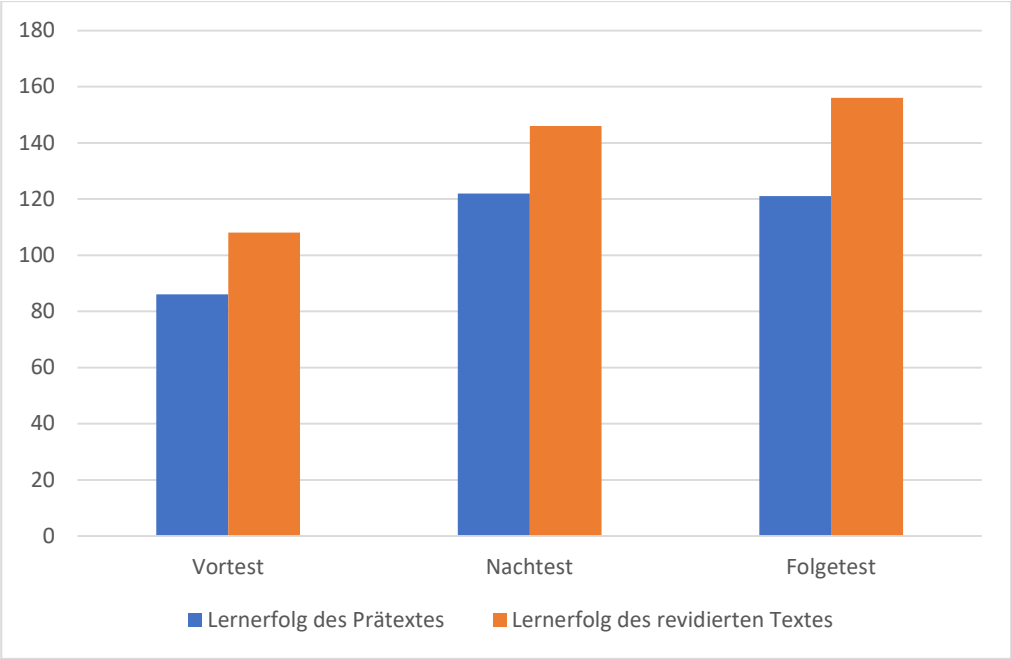
Die Befunde zum sozialen Interaktionsprozess geben keinen wesentlichen Aufschluss darüber, ob der Interventionprozess sich erfolgreich auf den Lernerfolg der Lernenden auswirkte. Deshalb ist es notwendig, Vor-, Nach- und Folgetest der Lernenden zu vergleichen, um zu bestimmen, inwieweit der Mediationsprozess zu

erfolgreichen Folgen bei der Entwicklung des Lernerfolgs des Textproduktionsprozesses geführt hat. Um diese Notwendigkeit zu bedecken, wurden die Befunde vom Vor-, Nach- und Folgetest verglichen. In diesem Kontext wurden zuerst die folgenden Untersuchungsfragen nachgegangen:

1. Beeinflusst dynamischen Leistungsmessung- und bewertung den Lernerfolg der Lernenden im Kontext von Schreibkompetenz positiv, die Vorbereitungsklasse der Abteilung für Deutschlehrerausbildung besuchen?

7.1.1.Auswertung der Befunde zum Lernerfolg der Experimentalgruppe

Die Befunde von sowohl den Prätexten als auch den revidierten Texten der Lernenden ermöglichen die Schlussfolgerungen dazu zu erreichen, wie die Niveauen des aktuellen Entwicklungsstandes der Lernenden unterschiedlich sind, die sich als Grundlage für die Interventionprogramme etabliert und wie die Zonen der nächsten Entwicklung der Lernenden unterschiedlich sind. Das bedeutet, dass einzelne Lernenden über verschiedene Defiziten in der strukturellen Denk- und Lernfähigkeit verfügen und unterschiedlich vom Interventionsprogramm Gebrauch machen können, was zeigt, dass jeder von ihnen den eigenen spezifischen Denkprozess besitzt. In diesem Subteil der Untersuchung wurden die Texte der Kontroll- und Experimentalgruppe im Vortest und im Nachtest vergleichend analysiert. Dabei wurde quantitative und qualitative Analyse verwendet. Durch den Vergleich der Leistung zwischen beiden Texten wurde es quantitativ dargestellt, wie die Mediationsprozesse bzw. Interventionsdurchführungen positiv auf die unabhängige Textproduktionsleistung der Lernenden beeinflusste. Durch die Extraktion der Regelhaftigkeiten des Input als zielgerichtete Unterstützung, die von Mediator in den sozialen und kognitiven Formen angeboten wird, wird es möglich, neben einem Eingriff in die mangelhaften kognitiven Strukturen hinsichtlich der sowohl textuellen als auch zielsprachlichen Bezüge auch einen Korrektur in der Kompetenz, diese auf kombinierte Weise beim Textproduktionsprozess einzusetzen. Diese mediationale Einmischung in bestimmte kognitive Funktion beim Sprachverarbeitungsprozess führt zur Überwindung von Lernversagen. Der Vergleich dazwischen ermöglicht die Auswirkung dieses Eingriffs in die defiziten kognitiven Strukturen ersichtlich zu werden.



Grafik 1. Entwicklung des Lernerfolgs der Experimentalgruppe

Die totale Prätextperformanz der Experimentalgruppe ist im Nachtest und im Folgetest höher als im Vortest, wie im Grafik dargestellt wurde. Demnach ist die totale Textperformanz der Experimentalgruppe 122 Punkte im Nachtest und 121 Punkte im Folgetest, während es 86 Punkte im Vortest ist. Ähnliche Entwicklung in der totalen Textperformanz wurde in der revidierten Texterformanz der Experimentalgruppe beobachtet. Ihre Vortestperformanz von 108 Punkten erhöhte sich auf 146 Punkte im Nachtest und auf 156 Punkte im Folgetest. Demgemäss stiegen sowohl die Prätextperformanz als auch die revidierte Textperformanz der Lernenden in der Experimentalgruppe im Nachtest. Ferner erhöhte sich ihre revidierte Textperformanz 35 Punkte mehr im Folgetest als im Nachtest, während sie einen Punkt weniger Prätextperformanz im Folgetest als im Nachtest erzielte. Diese deskriptiven Ergebnisse zeigen, dass die Lernenden in der Experimentalgruppe durch mediierte Lernerfahrungen zielsprachliche Prätextperformanz und revidierte Textperformanz im Nachtest, sowie revidierte Textperformanz im Folgetest steigern konnten und die Prätextperformanz im Folgetest kann als Einfluss der mediierten Erfahrungen auf die Internalisierung der Gelernten anzusehen. Da die Textkonstitution im Zentrum der ersten Untersuchungsfrage steht, wurden die Kriterien für die Textstruktur und die Textfunktion bei der Analyse der Textprodukte benutzt. Die Textproduktionsleistungen der türkischen DaF-Lernenden in der Experimentalgruppe wurden innerhalb der textanalytischen Untersuchungsperspektive gemäß den Textualitätkriterien wie folgt dargestellt:

Tabelle 3.
Befunde zum Lernerfolg der Experimentalgruppe

		EXPERIMENTALGRUPPE																					
		E1			E2			E3			E4			E5			E6			E7		
		VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT
Kohäsion	P-Text	2	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	1	2	2	1	3	3	1	2	2
	R-Text	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	4	2	3	2	2	3	4	2	3	3
Kohärenz	P-Text	2	3	3	3	4	2	2	2	2	2	3	3	1	1	1	1	2	2	1	2	2
	R-Text	3	3	4	3	4	4	2	3	3	3	4	4	1	2	2	2	3	3	2	2	3
Intentionalität	P-Text	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	1	3	4	1	3	2
	R-Text	2	3	3	3	3	4	3	2	3	3	3	3	2	2	2	1	3	4	2	3	3
Akzeptabilität	P-Text	2	3	4	2	4	3	2	2	2	2	3	3	1	1	1	1	3	4	1	2	2
	R-Text	3	4	4	3	4	3	2	3	3	2	4	4	1	2	2	2	3	4	1	2	3
Informativität	P-Text	1	3	4	2	3	3	1	3	3	1	3	3	1	2	2	2	2	3	1	1	2
	R-Text	2	3	4	2	4	4	2	3	3	2	3	4	1	2	3	3	3	4	2	2	3
Situationalität	P-Text	2	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2	1	2	1	3	3	3	2	2	2
	R-Text	3	3	4	3	4	3	2	3	3	3	4	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3
Intertextualität	P-Text	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	1	1	1	2	2	3	1	2	2
	R-Text	2	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	1	2	2
Total		14	19	22	17	23	19	14	17	17	14	20	18	8	11	10	11	18	21	8	14	14
		18	23	26	19	26	25	16	20	20	18	25	25	11	15	15	14	21	25	12	16	20

Die Befunde, die oben dargestellt wurden, verdeutlichen, dass keine stabile Beziehung zu den Entwicklungsschritten der einzelnen Lernenden und statistische Verbindung zwischen den Lernerfolgen ausgehend von den Textprodukten der Lernenden zu suchen sind, weil es kein anzahlwertiges Verhaltnis der Befunde zu anderen gibt. Das macht es notwendig, unter den qualitativen Perspektiven der Befunde zu den Lernerfolgen zu analysieren, was die Rubrikanalyse möglich macht. Die totalen Schlüsse des Prätextes und des revidierten Textes von E1 offenbaren die klare Entwicklung bei der zielsprachlichen Textproduktionsleistung. Auβer der Kohärenz im Nachtest, die Intentionalität im Nachtest und im Folgetest, die Akzeptabilität im Folgetest und die Informativität im Nachtest und im Folgetest, in denen die Folgen der Revision ohne Veränderung sind, und auβer der Intentionalität im Vortest, in dem es um einen Punkt-Rücklauf geht, konnte E1 die Rohfassung des Textes positiv revidieren. Gemäss den Schlüssen des Vor- und Nachtestes konnte E1 vom Mediationsprogramm Nutzen ziehen. An den Enden von all drei Revisionsprozessen konnte E1 mit der Entwicklung um vier Punkte ihre Texte revidieren. Während die Entwicklung nach der Revision in drei Texten mit 4 Punkten stabil blieb, konnte E1 ihre Leistung zwischen dem Vortest und dem Folgetest hinsichtlich sowohl der Rohfassung als auch der revidierten Form um 8 Punkte erhöhen. E1 erzielte nach der Mediation im Nachtest total 23 Punkte, während sie total 18 Punkte im Vortest hatte. Das heiβt, sie konnte den Erfolg der zielsprachlichen Textproduktion um 5 Punkte verbessern. Ferner konnte sie ihre Prätextperformanz um 3 Punkte und ihre revidierte Textperformanz um 4 Punkte zwischen dem Nach- und dem Folgetest steigern. Sie konnte jedoch nicht alle Textualitatskriterien verbessern. Beispielsweise geht es um den Anstieg um einen Punkt bei den Kriterien Situationalität und Informativität im Prätext und im revidierten Text zwischen dem Nach- und dem Folgetest. Dieses ist ein Zeichen, dass E1 die Gelernten internalisieren und transferieren konnte. Dagegen gibt es auch keine positive oder negative Bewegung in der Entwicklung der Textproduktion bei den Kriterien Kohäsion und Intentionalität im Prätext und im revidierten Text zwischen dem Nach- und dem Folgetest. Diesbezüglich kann man sagen, dass die kognitiven Defiziten in diesen Bereichen durch Mediationsprogramm nicht verbessert werden konnten. Aber das kann den Erfolg des dynamischen Testens dabei nicht zurückweisen, die strukturellen kognitiven Funtionen der Lernenden zu modifizieren, weil die Anstiege in den anderen Subdimensionen der Textualität bestätigen, dass dynamische Leistungsmessung und -bewertung Beitrag zum Lernerfolg der Lernenden zur

zielsprachlichen Textproduktion leistete. Das kann man also so interpretieren, dass personliche, entwicklungsmässige und umweltliche Faktoren den positiven Eingriff in die strukturellen kognitiven Funktionen beeinflussen können.

Der positive Einfluss der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung auf die Lernleistung beider zielsprachlichen Textproduktion ist bei den Folgen von E2 beobachtbar. E2 erfuhr beispielsweise eine klare Entwicklung bei den textinternen und textexternen Dimensionen der Textproduktion in den revidierten Texten. Beide textinterne Faktoren Kohäsion und Kohärenz stiegen von 3 Punkte auf 4 Punkte in den revidierten Texten. Ferner schuf E2, alle textexternen Faktoren in den revidierten Texten um einen Punkt zu steigern. Im totalen Punkt hat sie 19 Punkte im Vortest und 26 Punkte im Nachtest. Die Schlüsse des revidierten Textes stiegen immer in drei Tests vorwärts. Die Schlüsse des Prätextes von E2 stiegen von 17 Punkte im Vortest auf 23 Punkte im Nachtest und nahm auf 19 im Folgetest ab. Ferner blieben die Punkte von E1 zur Kohäsion, Kohärenz, Informativität, Intertextualität im Folgetest gleich, während es um einen Anstieg um einen Punkt in der Kohärenz, der Intentionalität und die Erniedrigung um einen Punkt in der Akzeptabilität und der Situationalität geht. Wenn der Totalpunkt vom Nachtest mit dem Totalpunkt vom Folgetest verglichen wird, gibt es einen Punkt-Rücklauf im Folgetest. Nach diesen Schlüssen konnte E2 vom Mediationsprogramm wesentlich Nutzen ziehen. Beispielsweise konnte E2 den Prätext um 3 Punkte im Nachtest steigern, aber sie konnte ihre Prätextesleitung im Folgetest total auf 19 Punkte. Gegen diesen Rücklauf im Prätext erhöhte E2 ihren Texterfolg mithilfe von der Mediation auf 25 Punkte. Demgemäβ schuf E2 ihren Prätexte nach und nach besser zu revidieren und bessere Punkte als in den Prätexten zu haben. Anders gesagt leistete dynamische Leistungsmessung und -bewertung Beitrag zur revidierten Textperformanz auf Zielsprache. Was hier klar ist, ist es, dass die nach der Mediation erreichte Textproduktionsperformanz immer besser als die Prätexte. Die Lernenden konnten sich die Kompetenz entwickeln, mit den externalen Hilfen zielsprachliche Texte zu produzieren. Dagegen konnte die gleiche Entwicklung bei der Prätextperformanz nicht beobachtet werden. Ausgehend von der Meinung, dass die Lernenden, die etwas heute mit der Hilfe der anderen schaffen, in der Zukunft selbständig gleiches überwinden könnten, ist es zu sagen, dass die Entwicklung der Koperformanz zur Textproduktion als Zeichen dafür ist, in der Zukunft bessere Textproduktion selbständig zu schreiben.

Es lässt sich sagen, dass die Lernenden E1 und E2 gute Textproduktionsperformanz erzielten. Dagegen bedeutet es nicht, dass alle Lernenden gleiche Performanz durch dynamische Leistungsmessung und -bewertung erfuhren. E3 besitzt 16 Punkte in den revidierten Texten im Vortest und 20 Punkte im Nachtest. Nach diesen Folgen konnte E3 um zwei Punkte ihren Prätext im Vortest und um drei Punkte im Nachtest verbessern. Die Situation im Nachtest blieb im Total im Folgetest stabil. Unter den textinternen Kriterien blieb die Kohäsion nach beiden Testbefunden der revidierten Texte auf 3 Punkte und die Kohärenz stieg von 2 Punkten zu 3 Punkten. Hinsichtlich der textexternen Kriterien geschaut gibt es keine positive oder negative Veränderung in den Kriterien Intentionalität und Informativität und es geht um den Anstieg um einen Punkt in den Kriterien Akzeptabilität, Situationalität und Intertextualität. Im Vergleich zur Entwicklungstendenz der anderen Lernenden hat E3 die wenigsten Anstiegspunkte und die höchsten unbewegten Punkte. Wenn die Folgen von E2 und von E3 verglichen werden, wird es ersichtlich, dass E2 mehr als E3 die Kenntnisse im Mediationsprogramm internalisierte.

E4 verfügt über 18 Punkte im Vortest und 25 Punkte bei den revidierten Texten im Nachtest. Ihre Prätextperformanzen sind 14 Punkte im Vortest und 20 Punkte im Nachtest. Dagegen nahm die Prätextperformanz von E4 im Folgetest um zwei Punkte auf 18 Punkte ab. Dabei erniedrigten sich die Performanzen Intentionalität und Situationalität um einen Punkt. Ferner konnte sie die Rohfassung ihres Textes von 18 Punkte im Vortest auf 25 Punkte im Folgetest erhöhen. Mit dem Anstieg um sieben Punkte beim revidierten Text ist E4 die jenige, die vom Mediationsprogramm am meistem Nutzen ziehen kann wie E2. All diese zeigen, inwieweit E4 die Gelernten internalisierte und sie ihre Transferkompetenz entwickelt ist. Es ist hierbei zu betonen, dass beide Probanden gleiche Entwicklungstendenz beim Lernerfolg haben, obwohl sie verschiedene aktuelle Entwicklungsstände und maximale Entwicklungsstände haben. E4 hat einen Anstieg um einen Punkt in beiden textinternen Kriterien im Vergleich zum Vortest und hat auβer von der Intentionalität den Anstieg um einen Punkt in den extexternen Kriterien beim revidierten Text im Nachtest. In der Intentionalität bleibt der Lernerfolg des revidierten Textes unbewegt in den drei Tests und in der Akzeptabilität erfuhr E4 den höchsten Anstieg im Lernerfolg unter den Untersuchungsprobanden zwischen dem Vor- und dem Nachtest.

Die Prätextperformanz von E5 erhöhte sich von 8 Punkte auf 11 Punkte im Nachtest, wohingegen sie um einen Punkt im Folgetest abnahm. Die sichtbare

Entwicklung bei der Prätextperformanz liegt in der Kohärenz und der Informativität. Im Vergleich zur Prätextperfromanz erreichte E5 in den revidierten Textperformanzen mehr Entwicklung. In der Textprodukte von E5 geht es in den revidierten Texten hinsichtlich der Textkohäsion und der Textkohärenz zwischen dem Vortest und dem Nachtest einen Anstieg um einen Punkt**.** Textfunktionell geschaut hat E5 einen Anstieg um einen Punkt in der Akzeptabilität und der Informativität und eine stabile Entwicklungstendenz in der Intentionalität, der Situationalität und der Intertextualität bei den revidierten Texten. Trotzt des niedrigsten Lernerfolgs bei den Performanzen im Vortest und im Nachtest von E5 in der experimentallen Untersuchungsgruppe besitzt E5 im Total einen Anstieg um vier Punkte bei den Textproduktionsperformanzen zwischen dem Vortest und dem Nachtest, was bessere Performanz als bei der Totalperformanz von E3 signalisiert. Obwohl die Folgen von E3 im Vortest und im Nachtest höher als E5 sind, haben E5 den höheren Entwicklungsanstieg bei der zielsprachlichen Textproduktion. Ferner ist die Prätextperformanz von E5 10 Punkte im Folgetest, während es 11 Punkte im Nachtest ist. Die revidierte Textperformanz von E5 ist 15 Punkte im Folgetest und im Nachtest. Demnach ist keine Erhöhung im Ergebnis vom revidierten Text im Folgetest zu beobachten. Dieses ist ein Zeichen der Internalisierung der Gelernten anzusehen. Dagegen gibt es einen Punkt-Rückschritt im Ergebnis vom Prätext im Folgetest. Deswegen ist es zu sagen, dass durch mediierte Lernerafhrungen E5 ihre unterstützte Schreibperformanz mehr entwickelte als selbständige Schreibperformanz im Prätext.

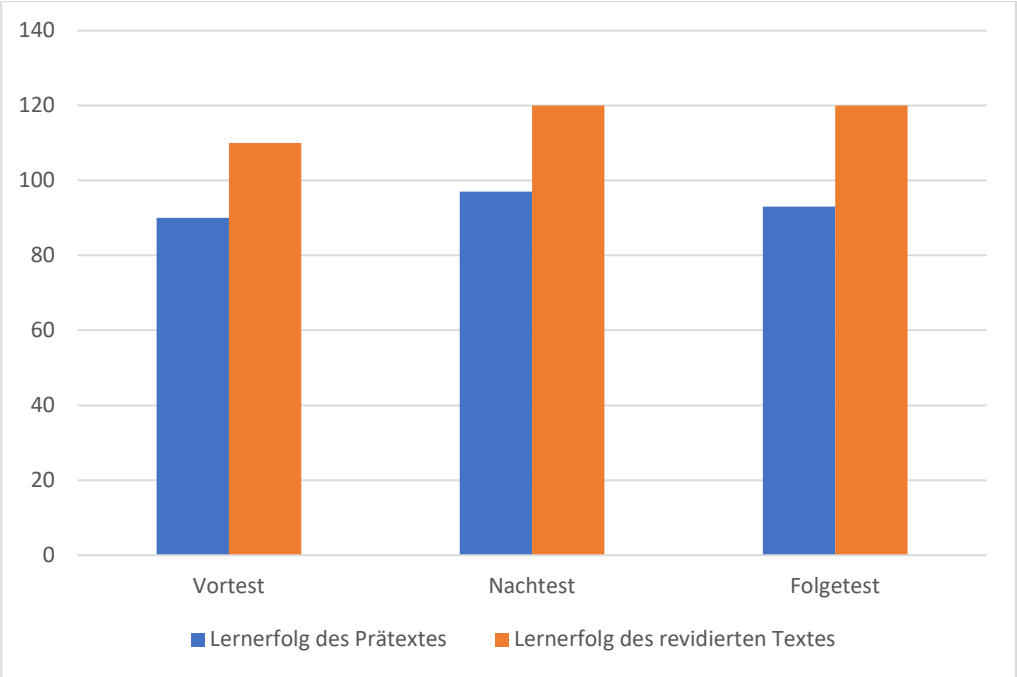
Im Bezug auf die Prätextperformanzen von E6 ist der Anstieg in den drei Tests sichtbar. Die Prätextperformanzen von E6 sind 11 Punkte im Vortest und 18 Punkte im Nachtest sowie 21 Punkte im Folgetest. Die Prätextperformanz ist die selbständige Textproduktion der Lernenden, die sich vor der Mediation realisierte. Der Anstieg bei der Performanz des Prätextes signalisiert, dass E6 sich die Kompetenz, unabhängigen Text zu produzieren, entwickelte. Die revidierten Textperformanzen von E6 sind 14 Punkte im Vortest, 21 Punkte im Nachtest und 25 Punkte im Folgetest. Nach den Befunden der revidierten Textproduktionen im Vortest und im Nachtest von E6 stiegen beide textinterne Kriterien von 2 Punkten auf 3 Punkte. Die Punkte zur Informativität lag im Vortest und im Nachtest stabil auf 3 Punkten, wohingegen die Intentionalität von einem Punkt auf 3 Punkte, die Akzeptabilität, die Situationalität und die Intertextualität von 2 Punkten auf 3 Punkte erhöhten. Was hier beachtenswert ist, ist der Anstieg um zwei Punkte in der Intentionalität, was die höchste Erhöhung beim Lernerfolg in der

Experimentalgruppe ist. Im Total hat E6 mit der Verbesserung um sieben Punkte bei der Textproduktion die beste Entwicklung beim Lernerfolg bei der revidierten Textperformanz zwischen dem Vortest und dem Nachtest. Daneben konnte E6 ihre Performanz von 21 Punkten auf 25 Punkte im Folgetest steigern, was auf die Entwicklung der Transferfähigkeit von E6 hinweist. Demgemäβ kann E6 ihre Kenntnisse in andere Problemsituationen transferieren und die jeweilige Kenntnisse benutzen, um die zielsprachlichen und textuellen Probleme zu lösen. Wenn die drei Testfolgen von E6 an die Hand genommen werden, ist es klar, dass sowohl die Prätextperformanz als auch die revidierte Textperformanz von E6 im Laufe der Untersuchung sich entwickelten.

E7 hat eine Verbesserung von 2 Punkten auf 3 Punkte in der Textkohäsion und keine Veränderung in der Textkohärenz im Nachtest, obwohl ihre gleiche Lernerfolge für die Prätexte ein Punkt und für die revidierten Texte 2 Punkte im Vortest waren. Hier ist es Schluss zu folgern, dass die Lerndefizite zu den Gesetztmässigkeiten von der Textkohäsion nicht gleichmässig zur Textkohärenz verbessert wurden. In den textexternen Faktoren lagen die Informativität und die Situationalität stabil auf 2 Punkten beim revidierten Text im Vortest und im Nachtest. Dagegen gibt es eine Verbesserung um einen Punkt in der Intentionalität, der Akzeptabilität und der Intertextualität. Während E7 ihre Prätextperformanz 8 Punkte durch den Revisionsprozess auf 12 Punkte im Vortest steigerte, erhöhte sie die 14-Punkte-Prätextperformanz um zwei Punkte. Im Total hat E7 12 Punkte bei den revidierten Texten im Vortest und 16 Punkte im Nachtest, was den Anstieg um vier Punkte dazwischen zeigt. Auβerdem konnte E7 ihre 14-Punkte-Prätextperformanz im Folgetest auf 20 Punkte steigern, wobei sie ihre höchste Textperformanz besitzte. Dieses zeigt, dass E7 ihre Kompetenz entwickelte, die schon gelernten Kenntnisse zur Problemlösung zu benutzen.

7.1.2.Auswertung der Befunde zum Lernerfolg der Kontrollgruppe

Zur vorliegenden Untersuchung sind die Befunde zur Textproduktion der Kontrollgruppe von entscheidender Bedeutung. Denn diese Befunde ermöglichen die Wirksamkeit des dynamischen Testens durch einen Vergleich der zwei verschiedenen unterrichtpraktischen Durchführungen im Verlauf der Semester zu determinieren.



Grafik 2. Entwicklung des Lernerfolgs der Kontrollgruppe

Die Kontrollgruppe erhöhte ihre Prätextperformanz auf 97 Punkte im Nachtest und hatte 93 Punkte im Folgetest, was 90 Punkte im Vortest war. Diese Gruppe steigerte ihre revidierte Textperformanz total 120 im Nachtest und es blieb auf 120 Punkte im Folgetest unverändert, während es 110 Punkte im Vortest war. Die Kontrollgruppe, der traditioneller Unterricht durchgeführt wurde, konnte ihre Prätextperformanz nur um 7 Punkte im Nachtest und um 4 Punkte weniger im Folgetest als im Nachtest verbessern. Mit der Anstregung zur Suche nach der Antwort auf die erste Untersuchungsfrage wurden die Befunde zur Textproduktionsleistung der türkischen DaF-Lernenden in der Kontrollgruppe in Form von den textuellen Subdimensionen in der folgenden Tabelle dargestellt:

Tabelle 4.
Befunde zum Lernerfolg der Kontrollgruppe

		KONTROLLGRUPPE																				
		K1			K2			K3			K4			K5			K6			K7		
		VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT
Kohäsion	P-Text	2	2	2	1	1	1	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	R-Text	3	3	3	2	2	2	3	4	4	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2	3	3
Kohärenz	P-Text	2	2	2	1	1	1	3	3	3	1	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2
	R-Text	2	3	2	2	2	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2		3
																				3		
Intentionalität	P-Text	2	3	2	1	1	1	3	3	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1		2
	R-Text	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2		
																				2		2
																				2		
Akzeptabilität	P-Text	2	2	2	2	1	2	3	3	3	2	2	1	2	1	2	1	1	2	2		2
	R-Text	2	3	3	2	2	2	3	4	4	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2		
																				2		2
																				3		
Informativität	P-Text	3	3	2	2	2	2	2	3	3	1	2	2	2	2	3	2	2	2	3		2
	R-Text	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2		
																				3		3
																				2		
Situationalität	P-Text	2	2	1	1	1	1	2	3	2	1	2	1	3	2	2	1	2	1	2		3
	R-Text	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	2	2	1	2	2	2		
																				3		2
																				3		
Intertextualität	P-Text	2	2	2	1	1	2	2	2	3	1	2	2	2	2	3	1	1	1	2		2
	R-Text	2	2	2	1	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	3	1	1	2	2		
																				2		2
																				2		
Total		15	16	13	9	8	10	18	20	19	10	15	10	15	13	16	9	10	11	14	15	14
		17	20	17	13	14	14	19	22	23	15	17	15	18	17	19	12	13	14	16	17	18

K1 erzielte total 17 Punkte im Vortest und 20 Punkte im Nachtest, sowie 17 Punkte bei der revidierten Textperformanz im Folgetest, während sie total der Reihe nach 15, 16 und 13 Punkte bei der Prätextperformanz hatte. Demgemäβ erreichte K1 die niedrigste Textperformanz bei der Prätextproduktion. Dagegen konnte sie diese Situation nach der Mediation auf 17 Punkte steigern, womit ihre revidierte Textperformanz im Vortest identisch ist. Es geht um den Anstieg um drei Punkte zwischen dem Vortest und dem Nachtest, während es einen 3-Punkte-Rücklauf zwischen dem Nachtest und dem Folgetest gibt, was als Resultat der Ausbildung zu kommentieren ist, in der nicht die Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden in der Kontrollgruppe im Blick behalten wurde. Die Textualitätskriterien von der Kohäsion und der Intentionalität blieben auf 3 Punkten und die Intertextualität auf 2 Punkten im Vortest, im Nachtest und im Folgetest stabil. Die Kriterien Kohärenz und Situationalität stiegen von 2 Punkten auf 3 Punkte beim revidierten Text im Nachtest, wohingegen sie wieder im Folgetest zu 2 Punkten zurückgegangen sind. Für dieses ist es zu sagen, dass die Defizite der strukturellen Denkfähigkeiten der Lernenden nicht verbessert werden konnten. Die Befunde der Informativität blieben stabil auf 3 Punkten im Vortest und Nachtest, während sie im Folgetest auf 2 Punkte rückliefen. Ferner konnte K1 die Befunde zur Akzeptabilität von 2 Punkten auf 3 Punkte steigern und es blieb stabil auf 3 Punkten im Folgetest. Demgemäβ gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Schlüsssen von dem Vortest und dem Folgetest. Der Grund dafür ist es zu sagen: Die mediierte Lernerfahrung wurde K1 nicht angewendet und deswegen konnte K1 ihre Denk- und Lernfähigkeit nicht entwickeln.

Eine andere Probande in der Kontrollgruppe ist K2. Sie produzierte einen um einen Punkt bessere Prätext in einzelnen Tests. Demnach erzielte sie 9 Punkte im Vortest, 8 Punkte im Nachtest und 10 Punkte im Folgetest. Dass sie nach dem Totalpunkt 13 im Vortest und 14 im Nachtest und im Folgetest, zeigt einen Anstieg um einen Punkt im Nachtest und keine Entwicklungsbewegung zwischen dem Nachtest und dem Folgetest bei den revidierten Textperformanzen. Die Subdimensionen der Textualität geschaut geht es um keine Veränderung der Textinternenkriterien, die sich auf 2 Punkten im Vortest, im Nachtest und im Folgetest etabliert sind. Die gleiche Situation gilt für die textexternen Kriterien auβer der Intertextualität, die von 1 Punkt im Vortest auf 2 Punkte beim revidierten Text im Nachtest stieg, während es auf 2 Punkte im Folgetest unbewegt liegt. Wenn die Befunde von K1 und K2 verglichen werden, wird es klar, dass K2 mit dem einpunktiegen Anstieg im Untersuchungsablauf die

bessere strukturelle Entwicklung im Bezug auf die Textproduktion auf Zielsprache besitzt als K1. Demgemäβ konnte K2 ihre Prätextperformanz im Vortest um 4 Punkte, im Nachtest um 6 Punkte und im Folgetest um 4 Punkte steigern. Der Unterschied zwischen dem Vor- und dem Nachtest sowohl im Prätext als auch im revidierten Text ist sehr klein. Die gleiche Feststellung gilt für den Performanzunterschiede zwischen dem Nach- und dem Folgetest. Deshalb ist es zu behaupten, dass traditioneller Unterricht nicht so wirksam für die Prätextperformanz und die revidierte Textperformanz von K2 ist.

Im Vergleich zu K1 und K2 erreichte K3 die bessere Entwicklungsstufe bei der Textproduktion. Die Prätextperformanz von K3 sind 18 Punkte im Vortest und 20 Punkte im Nachtest, während ihre Performanz 19 Punkte im Folgetest ist. Die Quelle dieser Abnahme im Folgetest liegt darin, dass die Performanz zur Intentionalität und Situationalität von K3 um einen Punkt im Folgetest sinkte. Bei den revidierten Texten besitzt K3 total 19 Punkte im Vortest, 22 Punkte im Nachtest und 23 Punkte im Folgetest, deren Resultat darauf hinweist, dass K3 eine sankrechte Entwicklungsbewegung in drei Tests hat. Die Resultaten von der Kohärenz und der Intentionalität sowie der Informativität bei den revidierten Texten bleiben in drei Tests gleich und die Kriterien Kohäsion und Akzeptabilität steigen um einen Punkt von 3 Punkten im Vortest auf 4 Punkte im Nachtest, während sie im Folgetest unbewegt bleiben. Das Kriterium Situationalität liegt auf 2 Punkten im Vortest und auf 3 Punkten im Nachtest und im Folgetest, was als Entwicklung der strukturellen Denkfähigkeit in dieser Subdimension betrachtet werden kann. Die Intertextualität liegt auf 2 Punkten im Vortest und im Nachtest, während es auf 3 Punkten im Folgetest ist, was mit dem Mediationsprozess hochwahrscheinlich im Folgetest höhere Entwicklungsstufe erreichte.

Die Prätextperformanz, die kennzeichend für den aktuellen Entwicklungsstand der Textproduktion ist, konnte K4 um 5 Punkte durch Revision im Vortest und im Folgetest sowie um 2 Punkte im Nachtest entwickeln. Demgemäβ gibt es eine klare Entwicklung zwischen den Schlüssen von dem Vortest und dem Nachtest, wohingegen die Performanz im Folgetest gleich mit dem Vortest, was keine Entwicklungsbewegung signalisiert. Dazu ist es zu sagen, dass die Kompetenz der Lernenden zum Transferieren am Ende der DaF-Ausbildung unentwickelt bleibt. K4 hat eine ähnliche Entwicklungstendenz mit K1 bei der revidierten Textproduktion mit der Resultat 15 Punkte im Vortest, 17 Punkte im Nachtest und 15 Punkte im Folgetest. Demgemäβ ist

es zu behaupten, dass der Anstieg um zwei Punkte zwischen dem Vortest und dem Nachtest keine Entwicklungsbewegung bei der zielsprachlichen Textproduktion interpretiert werden kann, weil dieser Anstieg im Folgetest wieder auf 15 Punkte züruckgegangen ist. Diese Situation signalisiert, dass die kognitiven Defizite zur Textualität nicht verbessert worden sind. Die textexternen Kriterien Intentionalität, Informativität und Situationalität bleiben in allen Testenresultaten auf 2 Punkten unbewegt, während die Intertextualität von 1 Punkt im Vortest auf 2 Punkte im Nachtest und im Folgetest steigt und die Akzeptabilität von 3 Punkten im Vortest und im Nachtest auf 2 Punkte im Folgetest rücklief. Aber der Anstieg in der Kohärenz gilt nicht als Entwicklungsbewegung, weil es wieder auf 2 Punkte im Folgetest niedrigt. Die textinternen Kriterien steigen um einen Punkt von 2 Punkten im Vortest auf 3 Punkte im Nachtest, während nach Resultaten von dem Folgetest die Kohäsion auf 3 Punkten unverändert bleibt und die Kohärenz auf 2 Punkte wieder rücklauft, was zeigt, die Defizite der Kohärenz unverändert bleibt.

K5 konnte ihren Prätext nach der Mediation um 3 Punkte im Vortest, um 4 Punkte im Nachtest und um 3 Punkte im Folgetest entwickeln. Aber all diese kann man nicht als signifikante Entwicklung betrachten, weil es keine positive wichtige Erhöhung bei der Prätextperformanz gibt, deren Punkte 15 im Vortest,13 im Nachtest und 16 im Folgetest sind. Demgemäss konnte K5 ihre Performanz nur um einen Punkt zwischen dem Vortest und dem Folgetest steigern. Bei der revidierten Textperformanz erreichte sie18 Punkte im Vortest und dagegen um einen Punkt-Rücklauf 17 Punkte im Nachtest, wohingegen K5 19 Punkte im Folgetest erzielte. Sie hatte gemäss den Resultaten von der Kohäsion 2 Punkte im Vortest und im Nachtest sowie 3 Punkte im Folgetest, wobei es eine Entwicklungstendenz gibt. Aber es geht um einen Punkt-Rücklauf zwischen dem Vortest und dem Nachtest von den Resultaten der Kohärenz, was im Nachtest wieder auf 3 Punkte stieg. Die textexternen Kriterien geschaut haben die Kriterien Akzeptabilität und Intertextualität gleiche Entwicklungstendenz mit den Resultaten 2 Punkte im Vortest und im Nachtest und 3 Punkte im Folgetest. Die Folgen zur Intentionalität waren 3 Punkten im Vortest und im Nachtest, während es auf 2 Punkten im Folgetest liegt, was als Indikator dafür ist, dass die strukturellen Defizite bei den Denkfähigkeiten zur zielsprachlichen Textproduktion unverbessert blieben. Die Resultaten der Informativität liegt in drei Tests auf 3 Punkten unverändert und die Resultat der Situationalität im Vortest ist auf 3 Punkten, während es um einen Punkt-

Rücklauf auf 2 Punkten im Nachtest und im Folgetest liegt. Diese Situation weist auf die negative Entwicklunstendenz in diesen Textualitätskriterien hin.

Es geht um die Steigerung bei den Prätextperformanzen von K6 in allen Tests und die Begründung dieser Steigerung ist darin zu suchen, dass sie von der Mediation in einzelnen Tests vorwiegend Nutzen ziehen konnte. Demgemäβ stiegen durch Revision die 9-Punkte-Prätextperformanz auf 12 Punkte im Vortest, die 10-Punkte-Performanz auf 13 Punkte und die 11-Punkte-Performanz auf 14 Punkte. Die Resultaten von K6 zu den textinternen Kriterien liegen auf 2 Punkten im Vortest, im Nachtest und im Folgetest unverändert, und unter den textexternen Kriterien sind die Resultaten der Intentionalität, der Akzeptabilität und der Informativität im Vortest, im Nachtest und im Folgetest auf 2 Punkten. In den Resultaten zu den Kriterien Situationalität und Intertextualität geht es um einen Anstieg um einen Punkt. Demgemäβ ist die Resultaten der Situationalität auf 1 Punkt im Vortest, auf 2 Punkten im Nachtest und im Folgetest. Die Folgen der Intertextualität liegt auf 1 Punkt im Vortest und im Nachtest, während es auf 2 Punkten im Folgetest, was als Beweis für die Entwicklung interpretiert werden kann. Wenn die Totalpunke geschaut werden, ist es einen Anstieg um einen Punkt zwischen einzelnen Tests zu bemerken.

Wenn die Resultaten zu den textinternen Kriterien von K7 an die Hand genommen wird, ist es klar, dass die Intentionalität und die Situationalität bei der Prätextperformanz um einen Punkt im Nachtest stiegen und die Situationalität um einen Punkt im Folgetest abnahm, was ein Zeichen dafür ist, dass die Gelernten im Bezug auf die Situationalität nicht internalisiert wurde. Ferner wurde die Informativität ein Punkt weniger im Nachtest als im Vortest. Es wurde bemerkbar in der Tabelle auch, dass es beim revidierten Text einen Anstieg um einen Punkt zwischen dem Vortest und dem Nachtest gibt. Die gleiche Feststellung gilt für den Unterschied des revidierten Textes zwischen dem Nachtest und dem Folgetest die Resultat des Folgetests auf 3 Punkten unbewegt liegt. Die Intentionalität und die Intertextualität von den textexternen Kriterien liegen auf 2 Punkten in allen Tests, während die Resultat der Akzeptabilität im Folgetest von 2 Punkten auf 3 Punkte trotz der unbeweglichen Entwicklungstendenz mit der 2-Punkten-Resultat im Vortest und im Nachtest stieg. Nach der Resultat zur Informativität ist von keiner Entwicklungstenzdenz zu erzählen, weil die 3-Punkte-Folge im Vortest und im Nachtest auf 2 Punkte rücklief. Aber im Totalpunkt von K7 stieg um einen Punkt in einzelnen Tests. Ferner konnte ihr Prätext ein Punkt besser im Nachtest als im Vortest und aber im Folgetest hatte sie die gleiche Prätextperformanz

wie im Vortest. Demgemäβ erzielte sie die beste Textproduktionsperformanz im Folgetest.

7.1.3.Vergleich der Befunde zum Lernerfolg zwischen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe

Um die Unterschiede in der Entwicklungstendenz der einzelnen Lernenden klar zu machen, wurden die Daten zu den Textprodukten einzelner Lernenden näher angeschaut. Von den Tabellen ausgehend ist es zu sagen, dass die Textproduktionsperformanzen der türkischen DaF-Lernenden in der Experimentalgruppe besser als in der Kontrollgruppe sind, obwohl die schriftlichen Performanzen der Lernenden in beiden Untersuchungsgruppen sich in bestimmten Rissen enwickelt haben. Anhand von der Feststellung der Unterschiede zwischen dem Prätext und dem Nachtext werden auch es ersichtlich, inwieweit die Lernenden vom Interventionsprozess Gebrauch machen können. Somit offenbaren diese empirischen Befunde, welche Lernveränderungen in der Zone der nächsten Entwicklung hinsichtlich der zielsprachlichen Textproduktion sich realiserten. Logisch geschaut wird ein positiver Unterschied zwischen den Befunden der Prätexten im Vortest und im Nachtest hinsichtlich der Experimentalgruppe nach dem 8-wöchigen Interventionsprogramm erwartet. Die Textprodukten im Prätext von den Lernenden in der Experimentalgruppe bekräftigen diese Erwartung mit den höheren Punkten als im Prätext der Kontrollgruppe.

Die Tabelle ermöglicht die präzise Betimmung des Entwicklungsstandes am Anfang und Am Ende des Schreibprozesses. Durch den Vortest erzielt man die Möglichkeit nicht nur zur Feststellung des vorhandenen Entwicklungsstandes der Lernenden, sondern auch zur Feststellung dessen, welche kognitive Defizite die Lernenden haben und zur Feststellung des Ausgangspunktes zum mediationalen Interventionsprozess. Der Vergleich der Befunde beider Untersuchungsgruppen zeigt beachtenswerte Unterschiede zwischen den Resultaten der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe. Diese zeigt den positiveren Einfluss auf die Entwicklung der DaF-Lernenden vom dynamischen Testen bei der zielsprachlichen Textproduktion auf. Dabei entstehen zugleich viele hochinterssante Kenntnisse zu den mentalen Entwicklungsbewegungen unter der vergleichenden Perspektive zwischen den Befunden zu den beiden Untersuchungsgruppen. In der Entwicklung der

Subdimensionen der Textproduktion der Lerneden in der Experimentgruppe ist beispielsweise die Erhöhung um zwei Punkte vorhanden, wohingegen es keine solche Erhöhung in der Entwicklung der Lernenden in der Kontrollgruppe gibt. Wenn die Totalpunkte in die Hand genommen werden und die Resultaten von dem Vortest und dem Folgetest verglichen werden, ist es zu betrachten, dass der Anstieg um acht Punkte in der Experimentgruppe vorhanden ist, während der maximale Anstieg in der Kontrollgruppe auf 4 Punkte begrenzt ist. Das bedeutet, dass nicht nur anhand von der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung in die unausreichende Sprachkenntnisse in der Zielsprache zur Textproduktion einzugreifen, sondern auch in die fehlenden Wissen zu Textsorten zu konstruktiven strukturellen Veränderungen bei der Lernkompetenz der Daf-Lernenden zur deutschen Textproduktion führt. Diese Entwicklung der Textproduktionsleitung bei den Lernenden weist darauf hin, dass die mit der sozial verteilten Kognition angebotenen neuen Kenntnisse in die alten kognitiven Komponenten integriert sind und die grundlegenden strukturellen Bedürfnisse der Lernenden beim Textproduktionsprozess hinsichtlich der Textproduktion mehr in der Experimentgruppe als in der Kontrollgruppe gedeckt wurden. Andererseits sind die niedrigeren Punkte, die die Lernenden in der Kontrollgruppe erreichten, nicht mit mangelnder Intelligenz zu argumentieren. Sondern es kann mit der Tatsache begründet werden: die traditionellen unterrichtspraktischen Durchführungen, die in der Kontrollgruppe angewendet worden sind, sind konzipiert worden, ohne die Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden in dieser Untersuchungsgruppe in Betracht gezogen zu werden. Den aktuellen Entwicklungsstand der Lernenden zu übersehen, mündet sich in Gefahr, dass die Lernenden unkonstruktiv die gebotenen Kenntnisse über die zielsprachlichen und textuellen Gesetzmässigkeiten verarbeiten.

Daneben ist auf jeden Fall ein Anstieg beobachtbar, wenn die Totalpunkte der Lernenden in der Experimentalgruppe im Vortest und im Folgetest verglichen werden, obwohl die unverändert bleibenden Resultaten der Subdimensionen im Vortest und im dFolgetest vorhanden sind. Dagegen geht es um den unbewegten Entwicklungsstand in den Resultaten der zwei Lernenden in der Kontrollgruppe. Daraus zeigt sich, dass die Lernenden in der Experimentalgruppe anhand von dem Mediationsprogramm mehr Erfolg haben als in der Kontrollgruppe. Der Grund dafür ist danach zu suchen, dass die defiziten kognitiven Strukturen zur zielsprachlichen Textproduktion mit den strukturellen Veränderungen im Mediationsprogramm beseitigt wurden und die

strukturellen Lernfähigkeiten beim Deutschlernen verbessert wurden. Durch den Vergleich zwischen den Resultaten beider Untersuchungsgruppen entstehen auch andere Tatsachen, die diese bekräftigen. Beispielsweise gibt es in den Resultaten der Subdimensionen der Lernenden in der Experimentalgruppe eine rückläufige Entwicklungsbewegung, während es um den Rücklauf anstatt fortschrittlicher Entwicklungsbewegung in den Resultaten einer Subdimension der drei Lernenden in der Kontrollgruppe geht.

Ferner entstehen andere hochinteressante Befunde, wenn die Veränderungen zwischen der Rohfassung und dem revidierten Text beider Untersuchungsgruppen verglichen werden. Die Lernenden in der Experimentalgruppe konnten mehr erfolgreich als in der Kontrollgruppe ihre Texte revidieren. In den Textperformanzen der Kontrollgruppe und Experimentalgruppe zwischen den Prätexten und revidierten Texten gibt es eine Entwicklungstendenz. Alle Probanden konnten ihre Texten durch Mediation verbessern. Aber in den Subdimensionen der Textperformanzen wurden die Abnahmen beobachtet, die bei den Lernenden in der Kontollgruppe mehr als in der Experimentalgruppe auftraten. Dieses kann so interpretiert werden, dass die mediierte Lernerfahrung zwischen dem Vortest und dem Nachtest, die im Laufe von 8-Unterrichtswochen dauerte, die kognitiven strukturellen Lern- und Textdefizite auf der zielsprachlichen Textebene beseitigte. Die Reperatur der kogntiven Defizitstrukturen im Bezug auf zielsprachliche und textuelle Denkfähigkeit verhinderte wirksamer die Performanzabnahme bei der zielsprachlichen Textperformanz. Es kann sein, dass die Abnahmen in den Subdimensionen der Textperformanzen nicht als Folge der mangelnde Intellgenz sondern als Folge keiner strukturellen Veränderungen anzusehen sind.

Weiterhin wurden die Abnahmen der totalen Perfromanz der türkischen DaF-Lernenden zwischen dem Vortest und dem Nachtest beim Prätext nur in der Kontrollgruppe beobachtet, aber zwischen dem Nachtest und dem Folgetest in beiden Untersuchungsgruppen. Selbst wenn die Prätextperformanz der Lernenden in der Experimantalgruppe abnahm, konnten sie erfolgreich ihre Texte revidieren, was als die Entwicklung der Kompetenz zur kooparativen Textproduktion angesehen werden kann. Dabei kommt dieser Entwicklung eine grosse Bedeutung für selbständige Performanz der Lernenden zu. Denn die kooperative Perfromanz ist ein Indiz für selbständige Textperformanz in der Zukunft.

Diese Tabelle zeigt die unabhängigen Performanzen der Lernenden sowohl in den Prätexten als auch in den revidierten Texten am Anfang der Untersuchung. Die Folgen der Analyse der Texte bringt auf, dass die interaktionalen Interventionsprozesse die schriftliche Kompetenz der Lernenden entwickelten. In dieser Tabelle wurden die Performanzen der einzelnen Lernenden dargestellt und wurde die Veränderung der Leistungsentwicklung der Lernenden nicht statistisch sondern quantitativ analysiert. Dabei ist die quantitativ vergleichende Analyse der Befunde zu den Prätexten und Textfassungen günstiger als nur die Befunde zu den revidierten Textfassungen auszuwerten, um unterschiedliche Dimensionen der Entwicklung bei der schriftlichen Textproduktion sichtbar zu machen.

Durch die Befunde zu dem Lernenden 1 wurde es ersichtlich, dass die Entwicklung der Textualitätmerkmale der Textprodukte keine standardisierte Tendenz besitzt, sondern die einzelnen Merkmale verschiedene Entwicklungstendenz haben können. Diesbezüglich ist es zu behaupten, dass es besser sein kann, dass die interaktionistische Unterstützung, die die Lernenden benötigen, um Erfolg zu haben, nach den Bedürfnissen der Lernenden im Verlauf des interaktionistischen Interventionsprozesses gegeben wird. Darüber hinaus deuten die Ergebnisse auf offensichtliche Zusammenhänge zwischen dem Erfolg der zielsprachlichen Textproduktion der türkischen DaF-Lernenden und dem dynamischen Testen hin, was auf die Bestätigung der statistischen Auswertung angewiesen ist.

7.2.Auswertung der Daten zur Selbstregulierung

Im vorherigen Auswertungsteil der Untersuchung wurde bearbeitet, wie das Mediationsprogramm sich auf die textuelle Denkfähigkeit bzw. den Lernerfolg bei der deutschen Textproduktion der türkischen DaF-Lernenden einwirkt. Allerdings ist es nicht ausreichend, um die prozessorientierte Entwicklung ihrer Kompetenz zur zielsprachlichen Textproduktion zu beobachten. Im Zentrum der Untersuchung liegten deswegen die psyhologischen Verfahren der Textproduktion neben der Einwirkung der Intervention auf den Textaufbau der Lernenden. Das heiβt, dass der Interaktionsprozess im Mediationsprogramm entsprechend dem gewählten Untersuchungsansatz von grosser Bedeutung ist, der die Möglichkeit bietet, die psychologischen mediierten Lernerfahrungen bei der zielsprachlichen Textproduktion darzustellen, wenn es detalliert beobachtet werden kann. Somit entsteht die Chance aus den Befunden beim

Interaktionsprozess im Laufe der Untersuchung, fortschrittliche Bewegung bei der Entwicklung der selbstregulierten Textproduktion im Kontext von der zielsprachlichen Schreibkompetenz festzustellen. Hierbei ist es obligatorisch, psychologisch die Mediation und die Reaktion der Lernenden bei den mediationalen Interaktionen vor und nach dem instrumentellen Bereicherungsprogramm vergleichend zu analysieren.

Ein solcher Unterrichtsabluf bietet auch die Möglichkeit anders als traditionelle Bewertungsmethodologien, anhand vom Vergleich der drei Textversionen im Vor-, Nach- und Folgetest die entwicklungsbezogenen Bewegungen in der Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden zu beobachten und ob die Lernenden die Gelernten im instrumentellen Bereicherungsprogramm in die Praxis bei der Überarbeitung der Rohfassung ihrer Texte umsetzen können, um die Günstigkeit der Textprodukte der Lernenden für die zielsprachliche schriftliche Kommunikation in der textuellen Form zu bewerten.

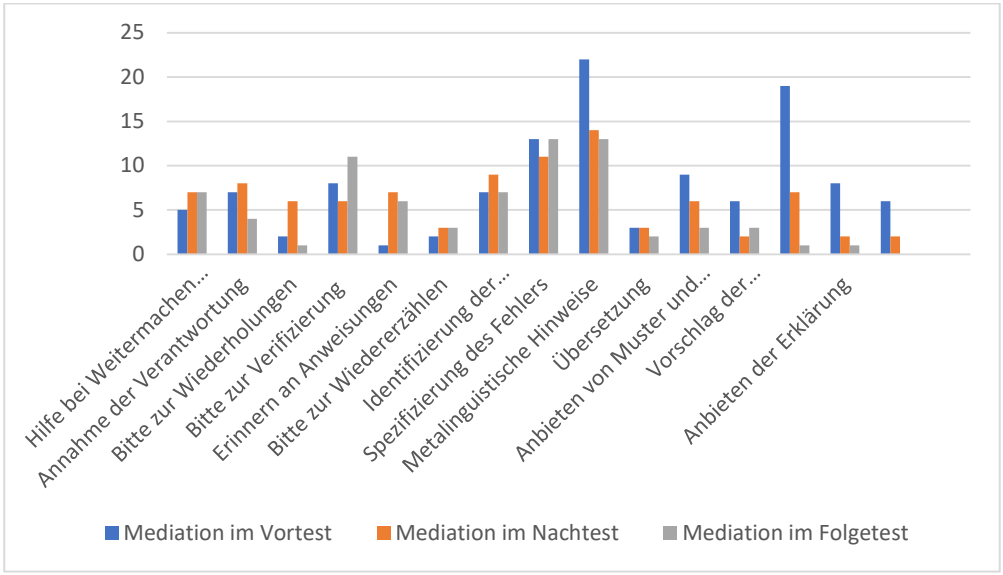
Der Vergleich der Performanz eines Lernenden in den verschiedenen Punkten in den Zeiten, in denen er verschiedene Aufgaben durchführt, ermöglicht hervorragendere Sensibilität für die Entwicklung als in der Situation, in der nur aktuelle Produktion der Lernenden in Betracht gezogen wird (Poehner, 2005, S.209). Nach Poehner (2005) bringt mit dem Vergleich dieser zwei dynamischen Leistungsmessungen und -bewertungen die Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden bei diesen zwei Zeitpunkten auf. Beispielsweise kann ein Lernender, der auf wenige Intervention oder geringe explizite Mediation im zweiten Verfahren der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung angewiesen ist, für entwickelt gehalten werden, selbst wenn seine unabhängige Performanz eine Beherrschung über relevante Besonderheiten nicht zeigt. Die Überprüfung der von Lernenden gebrauchten Mediation und seiner Rückkopplungen ermöglicht die Entwicklung im Zeitablauf nachzuvollziehen (S.209). Wenn diese hinsichtlich der Textprodukte im DaF-Unterricht geschaut wird, zeigt diese Situation, wie die Lernenden die Kompetenzen sich aneigneten, die er zur zielsprachlichen Textproduktion braucht und sie bietet auch vorhersehbare Kenntnisse über die zukünftige Performanz der Lernenden bei der Textproduktion. Dabei wird von den Lernenden erwartet, durch minimale Unterstützung zur maximalen Beherrschung über die textuellen und zielsprachlichen Gesetzmässigkeiten bei der Textproduktion zu erreichen. Dies ist ein Indikator dafür, wie selbständig die Lernenden die Auseinanderstezung mit der zielsprachlichen Textproduktion anwenden können. Hierbei ist das Ausmaβ daran, ob die Lernenden

selbstreguliert sind, kommt darauf an, ob die Implizität der Mediationen ist, die die Lernenden in der Interaktion mit dem Mediator benötigen. Bezüglich der Inbetrachtziehen dieser Tatsache wurde in diesem Subteil der folgenden Untersuchungfrage nachgegangen:

2. Beeinflusst dynamische Leistungsmessung und -bewertung die Selbstregulierung der Lernenden im Kontext von Schreibkompetenz positiv, die Vorbereitungsklasse der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung besuchen?

7.2.1.Befunde zur Mediation der Experimentalgruppe

Die Beantwortung dieser Untersuchungsfrage bedingt, dass die Befunde der Experimental- und Kontrollgruppe getrennt analysiert und dann miteinander vergleichenderweise ausgewertet werden.



Grafik 3. Mediationsbedürfnisse der Experimentalgruppe

Wenn die Bedürfnisse der Lernenden in der Experimentalgruppe total an die Hand genommen werden, wird es klar, dass jeweilige Bedürfnisse 95 Mal im Nachtest sind, wenn sie 126 Mal im Vortest sind. Diese Abnahme der Anzahl der Mediation im Nachtest beweist die Entwicklung der Selbstregulierung der Lernenden in der Experimentalgruppe. Die Experimentalgruppe brauchte die Mediationen des Mediators total 75 Mal im Folgetest, was auf die Abnahme bei ihren Mediationsbedürfnissen im Vergleich zum Nachtest hinweist. In der obigen Graphik ist es anzusehen, dass die

Mediationsbedürfnisse der Lernenden in der Experimentalgruppe von expliziten zu impliziten verwandelt sind. Bespielsweise trat die expliziteste Mediation “Fragen die Lernenden nach der Erklärung” nicht im Folgetest auf, während sie im Vortest und im Nachtest, aber weniger als im Vortest entstand. Ferner wurden die expliziten Mediationen “Anbieten der Erklärung” und “ Anbieten der korrekten Antwort” immer weniger im Nachtest und im Folgetest benutzt. Die impliziteste Mediation “Hilfe bei Weitermachen längs der Erzählung” wurde nach und nach häufiger im Nachtest und im Folgetest im Vergleich zum Vortest gebraucht. Diese Veränderung bei den Mediationsbedürfnissen der Lernenden in der Experimentalgruppe reflektiert den Fortschritt in der Zone der nächsten Entwicklung. Zweifellos ist die dialogische Interaktion nötig zur kognitiven Entwicklung in der Zone der nächsten Entwicklung. Wenigere explizite Mediation schafft die Möglichkeit zur Interaktion zwischen ihnen und dem Mediator. Die Abnahme der Mediationen der Lernenden bedeutet auch die Abnahme der Interaktion mit dem Mediator und ihnen. Es ist so hierbei zu interpretieren, dass die Lernenden mit dem minimalen Dialog mit dem Mediator die strukturellen Lerndefizite zur zielsprachlichen Textproduktion verbessern konnten, anstatt diese Abnahmen als negativ zu betrachten. Anders gesagt erzielen die Lernenden mit der minimalen Unterstützung maximale Entwicklung, was als Folge der mediierten Lernerfahrungen kommentiert werden kann. Soziokulturelle Untersuchungsmethodologie bzw. mikrogenetische Perspektive setzt Schritt für Schritt qualitative Analyse der Entwicklung vor. Deswegen wurde die Entwicklung der einzelnen Probanden in der Experimentalgruppe qualitativ analysiert. Um die qualitative Entwicklung von expliziten zu impliziten in der Experimentalgruppe auszuwerten werden die Befunde zur Experimentalgruppe tabellarisch wie folgt dargestellt und detalliert qualitativ analysiert:

Tabelle 5.
Befunde zur Mediation der Experimentalgruppe

	EXPERIMENTALGRUPPE																				
	E1			E2			E3			E4			E5			E6			E7		
	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT
Hilfe bei Weitermachen längs der Erzählung	2	2	1	1	-	1	-	-	1	-	1	2	2	2		1	2			1	2
Annahme der Verantwortung	2	1	1	-	-	1	-	-	-	2	2	-	2	1	1	-	2	-	1	2	1
Bitte zur Wiederholungen	1	-	-	-	2	-	-	-	-	-	1	-	-	3		1	-	-	-	-	-
Bitte zur Verifizierung	-	-	-	2	-	1	2	1	1	1	1	3	-	2	1	2	-	1	1	2	4
Erinnern an Anweisungen	-	-	1	-	-	-	2	1	-	-	3	2	-	-	1	-	2	1	-	1	1
Bitte zur Wiedererzählen	-	-	-	-	1	-	1	1	1	-	-	1	-	-	-	-	1	1	1	-	-
Identifizierung der spezifischen Seiten eines Fehlers	-	1	1	1	1	-	1	2	1	2	3	3	2	-	1	-	-	1	2	2	-
Spezifizierung des Fehlers	2	2	3	3	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2	3	1	2	1	2	2
Metalinguistische Hinweise	2	1	-	4	3	3	1	-	2	3	2	2	4	3	2	4	2	2	4	3	2
Übersetzung	1	1	-	-	1	-	1	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	1	-	1
Anbieten von Muster und Illustration	-	-	1	2	1	-	2	2	1	2	-	-	2	1	-	-	1	1	1	1	-
Vorschlag der Auswahlmöglichkeit	1	-	-	-	-	-	1	1	1	2	-	1	3	3	-	1	-	-	-	-	1
Anbieten der korrekten Antwort	2	1	-	4	-	-	3	2	1	3	1	-	4	-	-	2	-		3	2	-
Anbieten der Erklärung	-	-	-	-	-	-	1 -		-	-	1	-	3 1		-	2	-	-	2	1	-
Fragen die Lernenden nach der Erklärung	-	-	-	1	1	-	2 -		1	-	-	-	3	-	-	-	-	-	1	-	-
Total	13	9	8	18	12	8	19	12	1	16	18	15	26	16	11	16	11	9	18	17	14

Die Mediationsbedürfnisse von **E1** sind 13 Mal im Vortest und 9 Mal im Nachtest, was auf die Veränderung in der Zone der nächsten Entwicklung mit der Erhöhung um vier Punkte referiert. Gemäss den Befunden im Vortest und im Nachtest ist E1 diejenige, die am selbstreguliertesten und am unabhängigsten vor dem Mediationsprozess in der Experimentalgruppe den zielsprachlichen Text schrieb. Im Vortest sagte der Mediator ihr die korrekte Antwort als die explizitere Mediation 3 Mal und nur zwei mal im Nachtest. Daneben brauchte E1 die Mediation "Vorschlag der Auswahlmöglichkeit" nicht, die der Mediator einmal im Vortest anbot. Ferner wurden "metalinguistische Hinweise" 2 Mal, "Bitte zur Wiederholung" nur ein Mal und "Annahme der Verantwortung" 2 Mal bei der Interaktion im Vortest benutzt. Aber im Nachtest wurden all diese nur total 2 Mal verwendet. Die Mediation "Identifizierung der spezifischen Seiten eines Fehlers", die im Vortest kein Mal benutzt wurde, wurde jedoch im Nachtest ein Mal eingesetzt. Gemäss den Bewegungen in der Zone der nächsten Entwicklung ist es zu sagen, dass E1 impliziter mit den zielsprachlichen Problemen bei der Interaktion bezüglich der zielsprachlichen Textproduktion im Nachtest als im Vortest umgehen konnte. Hierbei findet sich ein Verweis bezogen darauf, dass E1 mithilfe der im Vergleich zu Vortest impliziteren Unterstützungen des Mediators ihre Beherrschung über deutsche Sprache als Fremdsprache steigern konnte. In der mediierten Lernerfahrung ist es von grosser Bedetung, dass die Lernenden die verinnerlichten Lernerfahrungen in andere Kontexte transferieren können und diese Lernerfahrungen reorganisieren können, um die Probleme in anderen Kontexten zu lösen. Deswegen ist es ein Ziel der dynamischen Leistungsmessung und Bewertung, dass die Transferkompetenz der Lernenden sich erhöht. Um die Entwicklung der Transferkompetenz zu beobachten, wurde hierbei der dFolgetest den Lernenden durchgefürht. Gemäss den Befunden im Folgetest wurde E1 ein Mal weniger Mediation geboten, was quantitativ auf keine grossartige Entwicklung bei der Transendenz hinweist. Aber es geht auch um die qualitative Entwicklung zwischen den sozialen Interaktionen. Demgemäβ wurden die Mediation "Anbieten der korrekten Antwort" kein Mal und die im Nachtest nicht benutzte Mediation "Anbieten von Muster und Illustration" zwei Mal benutzt. Ferner wurden E1 die Mediationen "Übersetzung" ein Mal, "Metalinguistische Hinweise" kein Mal im Folgetest und "Spezifizierung des Fehlers" ein Mal mehr geboten. Diese Nichtbenutzung oder Wenigerbenutzung der expliziteren Hilfestellungen und dieser Mehreinsatz der impliziterer sind auf jeden Fall die Beweise für die Entwicklung der Transferkompetenz. Die im Nachtest nicht

aufgetretene Mediation “Erinnern an Anweisungen” trat ein Mal auf und die implizitere Mediation “Hilfe bei Weitermachen längs der Erzählung” wurde ein Mal weniger eingesetzt5. Auch diese Bewegungen, die sich auf 8 Mal verläufen, beweisen die Entwicklungen in der Zone der nächsten Entwicklung.

In der Interaktion zwischen **E2** und dem Mediator wurden die Mediationen 18 Mal im Vortest und 12 Mal im Nachtest eingesetzt. Die Anzahl der Formen der Mediationen weist auch auf die Veränderung um fünf Punkte hin. In der totalen Anzahl der Formen der Medationen ist identisch mit der Entwicklungsbewegung in der Zone der nächsten Entwicklung. In dieser Interaktion wurden die problematischen Situationen bei der Textproduktion zugleich sichtbar und die Mediationen des Mediators richtet die Aufmerksameit der Lernenden auf diese problematischen Situationen, damit sie diese mit der minimalen Unterstützung korrigieren kann. Deswegen ist die rückläufige Anzahl der Bewegungenen in der Zone nächster Entwicklung als die Verbesserung der kognitiven strukturellen Defiziten im Bezug auf die zielsprachliche Benutzung bei der Textproduktion zu interpretieren. Beispielsweise formulierte Mediator mit solchem Zweck die korrekte Antwort 4 Mal im Vortest, während diese keinen Mal im Nachtest auftrat. Diese reflektiert, dass die Lernenden die Anstrengungsvorgänge, die sogenannten kognitiven strukturellen Defizite zu beseitigen, mehr strategisch steuern können. Die Situation, bei der es um den Einsatz der Mediation von “Überstetzung” im Nachtest geht, die nicht im Vortest vorhanden war, verändern sich diese nicht, weil diese Mediation explizitere Bewegung in der Zone der nächsten Entwicklung als die Mediation “Anbieten der korrekten Antwort” ist, was in der Tabelle sehbar ist. Gleiches ist bei der Situation zu beobachten, in der es um die Nichtbenutzung der Mediation “Bitte zur Verifizierung” im Nachtest und um das Auftreten der Mediation “Bitte zur Wiederholung” im Nachtest geht. Trotz der gleichzahligen Veränderung von den jeweiligen Mediationen im Vortest und im Nachtest wird diese als fortschrittliche Bewegung in der Zone der nächsten Entwicklung betrachtet, weil die Mediation “Bitte zur Wiederholung”, die im Nachtest auftrat, impliziter als die im Vortest benutzten Mediation ist. Hierbei wird die Relevanz für die Untersuchung davon erkennbar, die kleine Entwicklungsbewegung zu beobachten und zu analysieren, dessen Möglichkeit abhängig davon ist, die Qualitäten der Mediationen neben der Anzahl ihrer Formen quantitativ zu analysieren. Ferner wendete Mediator sich an die Mediationen “Spezifizierung des Fehlers”, “metalinguistische Hinweise” und “Anbieten von Muster und Illustration” einmal weniger im Nachtets als im Vortest. Die nicht im Vortest

benutzte Mediation “Bitte zur Wiedererzahlen”, die impliziter ist, bat er im Nachtest. Gegen diese einzählige Erhöhung versteht sich die einmal wenigere Benutzung der drei genannten Mediationen im Nachtest als Entwicklungsbewegung. Wenn die Befunden zur totalen Anzahl der Formen der Mediationen von E1 und E2 im Vortest und Nachtest miteinander verglichen werden, tritt die Tatsache auf, dass E2 näher als E1 dazu steht, nach dem Ende des Untersuchungsprozesses selbstregulierter den zielsprachlichen Text zu schreiben. Ferner erzielte E2 die erkennbare Entwicklungsbewegung beim Folgetest, in dem sie total 8 Punkte hatte. Beispielsweise lief der folgende Dialog zwischen dem Mediator und E2 bei der Mediation des Folgetests:

E2-Ich werde deine Hochzeit…

M-Ich werde deine Hochzeit düşün bakalım burada bir eksik var mı?

E2-gelmek sonda kullanmam gerekiyor

M-Fiil doğru ama başka bir eksik var mı?

E2- nereye… haa! deinen değil mi? ….. nach nach değil mi?

M-Hayır başka bir praposition kullanman gerekiyor.

E2- zu deiner Hochzeit

In dieser Interaktion versuchte E2 einen Satz im Futur 1 zu bilden und benutzte die nötige Präposition nicht, was den gebildeten Satz ungesetzmässig macht. Der Mediator unterbrach den Satz von E2 als Folge vom momentanen Entscheid, bevor E2 den beendete. In solcher Situation probierte der Mediator so implizit wie möglich die fehlerhafte Benutzung der Zielsprache zu verbessern. Anstatt direkt den Fehler zu korrigieren, fragte er sie danach, ob es einen Mangel bei dem Satz gibt, damit sie reflexiv über ihren Satz überlegt. Dabei dachte E2 laut über die Verbstelle im Satz und am Ende dieses lauten Denkens konnte sie das Verb “kommen” am Ende des Satz einsetzen. Nachdem der Meadiator ihr zugestimmt hatte, fragte er wieder danach, ob es noch einen Mangel im Satz gibt, womit er die Aufmerksamkeit von E2 auf die Notwendigkeit der Präposition beim Satz lenken wollte. Bei der dialogischen Interaktion mit E2 drückte er seine Fragen so vorsichtig aus, dass er zu keiner Überforderung oder Unterforderung verursachte. E2 stellte die drei Fragen nacheinander sofortig und in der letzten Frage entdeckte sie problematische Situation im Satz, aber die richtige Präposition konnte er nicht finden. Dann stellte er ihr eine erklärende Mediation, in der er formulierte, dass sie eine andere Präposition gebrauchen muss. In diesem Punkt lies er sie direkt auf die fehlerhafte Benutzung der Präposition konzentrieren, weil sie schon den fehlerhaften Einsatz der Präposition bemerkte. Nach

diesem Ausdruck fand sie die richtige Präposition im Satz und korrigierte seinen Fehler in Form von “zu deiner Hochzeit”. Dass E2 nach den weniger mediationalen Ausdrücken ihren Fehler korrigierte ist als Beweis dafür anzusehen, dass die mediationale Interaktion erfolgreich lief und die mediationalen Hilfestellungen passend zur Zone der nächsten Entwicklung von E2 waren. Sie war auf weniger Mediation beim Folgetest zur Lösung jeweiliges Problems angewiesen. Die Abnahme der totalen Mediationsanzahl von E2 beim Folgetest bedeutet, dass E2 ihr Lernpotenzial und ihre Kompetenz, die schon Gelernten in die neu begegneten Probleme zu transferieren, vortwärts rücken konnte. Der Anstieg um vier Punkte zwischen dem Nachtest und dem Folgetest ist ein Zeichen der Entwicklung von E2 bei der sozialen Interaktion.

E3 benötigte die Mediationen 19 Mal im Vortest und 12 Mal im Nachtest, was auf die Abnahme an sieben Punkten referiert. Damit ist E3 hinsichtlich der Abnahme bei der totalen Anzahl der Formen von den benutzten Mediationen die zweiterfolgreichste Untersuchungsprobande in der Experimentalgruppe. Aber es ist wegen der Analyseperspektive mit den zwei Dimensionen unausweichlich, die Befunde zu den Mediationen in der Interaktion nach ihrer Qualität zu analysiren. In der Analyse demnach entsteht, dass der Mediator die Mediationen “Hilfe bei Wietermachen längs der Erzählung”, “Annahme der Verantwortung” und “Bitte zur Wiedererzahlung” bei der Interaktion mit E3 im Vor- und Nachtest nicht einsetzt. Diese minimalsten Unterstützungen, die der Mediator bieten kann, sind der Beweis für die maximalen Fortschritte in der Zone der nächsten Entwicklung. Daneben handelt es sich um keine Veränderung in den sechs minimalsten Mediationen in der Tabelle auβer der “Bitte zur Verifizierung” und “Erinnern an Anweisungen”. Die Veränderung um sieben Punkte in der Zone der nächsten Entwicklung geschahen im Bereich, der in der Nähe ihres aktuellen Entwicklungsstandes liegt. Das heiβt auch, dass E3 der expliziteren Mediationen bedarf, um ihre kognitiven strukturellen Lern- und Denkdefizite zu modifizieren. Durch das folgende konkrete Beispiel aus dem Nachtest kann diese Entwicklung teilweise angreifbar gemacht werden:

E3:Ich will dein Heimatstadt kommen.

M:Şu örneğe bak

E3:Ich will in dein Heimatstadt kommen

M:bir daha cümleye bakar mısın?

E3:in dein Heimatstadt …… in deine Heimatstadt!

E3 versuchte einen Satz mit dem Modallverb zu bilden und benutzte das Modallverb in der flektierten Form und das Verb in der Form von zu+infinitiv angemessen. Sie setzte die Präposition “in” nicht mit dem Ausdruck “ deine Heimatstadt” richtig ein. Deswegen lenkte Mediator ihre Aufmerksamkeit auf den Satz an der Tafel, die einen präpositionalen Ausdruck beinhaltet. Mit dieser Mediation revidierte sie ihren Satz so “Ich will in dein Heimatstadt kommen”, der vollständig nicht richtig ist, weil das Possessivpronomen “dein” die Fehler zur Deklination aufweist. Daraufhin forderte der Mediator von E3 ihren Satz wieder zu kontrollieren. Mit diesem indirekten Hinweis entdeckte E3 ihren Deklinationsfehler und korrigierte ihn. In einer anderen Gesprächssequenz aus der dialogischen Interaktion mit dem Mediator versuchte E3 einen Nebensatz “Dass” zu bilden und dabei erfuhr die Probleme, die sie so zum Ausdruck brachte: “Meine Mutter weiβ, dass …..şapkayı sevdiğini…. Burda takıldım işte! Sevdiğini… hoşlandığını”. Der Mediator fragte sie, was das Subjekt in diesem Satz ist und verlangte von ihr, es zu finden. Er stellte somit die Hilfe mit dem Ziel, dass E3 mit den Problemen in diesem Sazt in ihrer Zone der nächsten Entwicklung umgeht. Aber sie konnte es nicht schaffen, weil sie hochwahrscheinlich die Mediation des Mediators nicht richtig verstand. Der Mediator sagte, dass der Nebensatz ein Subjekt brauchte und fragte wieder, wer das Subjekt ist. In diesem Mal fand sie das Subjekt “du” und jedoch wurde sie mit dem neuen Problem konfrontiert, wobei sie den Nebensatz so benutzte “…dass du der Hut magst”. Hierbei erkannte sie den Artikel des Wortes “Hut”, aber sie konnte ihn in Nominativ statt Akkusativ gebrauchte. Der Mediator fragte, ob die Benutzung des Artikels “der” oder etwas anders sein soll. Ansattt den Fehler direkt zu korrigieren, signalisierte implizit der Mediator, dass es ein auf Artikel bezogene Problem gibt. E3 benatworte mit der Frage, “Ist der Artikel nicht wahr?”. Daraufhin bot der Mediator eine explizitere Form der Mediation, indem er sie fragte, mit welchem Kasus das Verb “magst” eingesetzt wurde. Auf diese Weise korrigierte sie den Fehler mit der Akkusativdeklination (den Hut). Mit der Analyse der obigen Gesprächsequenz kann es gezeigt werden, dass die mediationale Interaktion eine Fülle der Einsichte in Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden ermöglicht, wobei der Textproduktionsprozess in die Sprachverarbeitung eingebettet ist.

Der Untersuchungsprozess löste bei E3 die expliziteren Bewegungen in der Zone der nächsten Entwicklung aus, deren Anzahl im Nachtest weniger wurde, was die expliziteren Bewegungen reflektiert. Beispielsweise bat der Mediator die Mediationen “Anbieten der Erklärung”, “Übersetzung” und “Metalinguistische Hinweise” im Vortest

bat, während er keine von diesen im Nachtest benutzte. Wie bei der Mediation “Bitte zur Verifizierung” traten so die Mediation “Fragen die Lernenden nach der Erklärung”, “Anbieten der korrekten Antwort” und “Spezifizierung des Fehlers” ein Mal weniger beim Mediationsprogramm im Nachtest auf, wohingegen die Mediation “Identifizierung der spezifischen Seiten eines Fehlers” ein Mal mehr im Nachtest als im Vortest benutzt wurde. Aufgrund der impliziterer Qualität und des Ausmaβes an ihrer Erhöhung und der dreianzahligen Nichtbenutzung der expliziteren Mediation, die zur Überwindung der zielsprachlichen und textuellen Probleme bei der Textproduktion geboten wurden, ist diese Situation ein Zeichen für die implizitere Bewegung. Je grösser die Ausmaβ an zielsprachlichen Lerndefizite der Lernenden ist, desto expliziter ist ihr Mediationbedürfnis. Je impliziter dieses Bedürfnis ist, desto selbstregulierter können sie die Zielsprache einsetzen. Die negative Veränderung der Qualität der expliziteren Mediation und die rückläufige Veränderung der totalen Anzahl der Formen der Mediationen, die E3 benötigt, um den zielsprachlichen Text zu schreiben, führt zum Kommentar, dass sie die Hilfestellung vom Mediator beim koregulierten Textproduktionsprozess benutzen muss. E3 konnte ihre Mediationsbedürfnisse von 12 Mal im Nachtest auf 10 Mal im Folgetest reduzieren. Neben dieser zweimaligen quantitativen Abnahme gibt es auch qualitative Situationen, die die Entwicklung der Transferkompetenz von E3 offenbaren. Die Mediation “Anbieten der korrekten Antwort” entstand im Folgetest kein Mal, während sie im Nachtest ein Mal auftrat. Die impliziteren Mediationen “Anbieten der korrekten Antwort” und “Anbieten von Muster und Illustration” wurden ein Mal weniger benutzt. Ferner bot der Mediator zwei Mal die Mediation “Metalinguistische Hinweise”, die kein Mal im Nachtest auftrat. Daneben benutzte der Mediator die impliziteren Formen der Mediationen “Identifizierung der spezifischen Seiten eines Fehlers” ein Mal und “Erinnern an Anweisungen” kein Mal. All diese Bewegungen beweisen die positive Entwicklungen in der Zone der nächsten Entwicklung, selbst wenn die impliziteste Mediation “Hilfe bei Weitermachen längs der Erzählung” ein Mal entstand.

Für **E4** gebrauchte der Mediator total 16 Mal im Vortest und 18 Mal im Nachtest. E4 ist die einzige Propande in der Experimentalgruppe, die mehrerer Mediationen bei der Interaktion mit dem Mediator im Nachtest als im Vortets bedarf. Dies zeigt, dass E4 öfter auf die Mediationen angewiesen ist, um die Kontrolle über den zielsprachlichen Textproduktionsprozess zu nehmen. E4 konnte mit der zweitexplizitesten Mediation “Anbieten der Erklärung” das zielsprachliche Problem im

Nachtest lösen. Dagegen gewahrleistet der Mediator in der anderen Problemsituation die Mediation “Anbieten der korrekten Antwort” zwei Mal weniger und die im Vortest zwei Mal aufgetretenen Mediationen “Vorschlag der Auswahlmöglichkeiten” und “Anbieten von Muster und Illstration” kein Mal im Nachtest. Daneben entstand die im Vortest nicht benutzte die implizitere Mediation “Übersetzung” ein Mal und die Mediation “Metalinguistische Hinweise” entstand ein Mal weniger im Nachtest. Diese Veränderung von expliziten zu impliziten Mediationsbedürfnissen reflektiert die positive Entwicklung beim Lernpotenzial von E4. Es geht um die einmalige Erhöhung bei der Häufigkeit der Benutzung der Mediationen “Identifizierung der spezifischen Seiten eines Fehlers” und “Spezifierung des Fehlers”. Dagegen gibt es die 5 Mal Benutzung der impliziteren Mediation. Eine von denen ist die impliziteste Mediation, die auf die höchste Kontrolle über zielsprachliche Struktur im dialogischen Kokonstruktionsprozess hinweist. Dies ist die Evidenz dafür, dass die Lernende mehr von der Mediation in der Form von der konstruktiven Interaktion Gebrauch machte. Dies beweist, dass die Lernende weniger die implizite mediationale Unterstützung zur zielsprachlichen Textproduktion benötigt. Das bedeutet auch, dass die Lernende mehr Verantwortung für die zielsprachliche Praxis im textuellen Kontext im Nachtest übernimmt im Vergleich zum Vortest. Ausgehend von diesen Bewegungen in der Zone der nächsten Entwicklung ist es zu schlussfolgern, dass die qualitative Veränderung bei den Mediationen ein Indiz für die implizite Bewegung bei E4 ist. Wenn die Befunde von E3 und E4 verglichen werden, tritt es auf, dass die Verbesserung von E3 sich in der Nähe vom Teil von der Zone der nächsten Entwicklung realiserte, während die Verbesserung von E4 in der Nähe von der Zone der nächsten Entwicklung entstand, was nach den Formen der impliziten oder expliziten Unterstützung bei der Interaktion bestimmt wurde. Auf jeden Fall gibt es die Fortschritte bei beiden Untersuchungsprobanden, die in den verschiedenen Bereichen ihrer potenziellen Entwicklungen. Was die negativen Teile ihrer Fortschritte bei E3 und E4 sind, sind die Zunahme der Häufigkeit der expliziteren Mediationsbedürfnisse von E3 und die Erhöhung der totalen Anzahl der Mediationsbedürfnisse von E4. Der Grund für die verschiedene Entwicklungstendenz von den zwei Probanden in der gleichen Untersuchungsgruppe ist in der Interaktion zwischen E4 und dem Mediator zu suchen. Diese Interaktion gestaltet nicht nur die Mediationsbedürfnisse der Lernenden sondern auch die Reaktion der Lernenden. Die Entwicklung der Kompetenz zur Transendenz ist zugleich als Basis für weitere zukünftige Entwicklung der Lernenden. Dass die

Lernenden und der Mediator als das sprechende und schreibende Subjekt durch solidarische Begleitung ihre Zone der nächsten Entwicklung konstruieren, dient dazu, dass die Lernenden die Kompetenz zur kontinuierlichen Weiterentwicklung als Entstehung der Transendenz aneigenen können, was die Notwendigkeit der Transformation vom fremdregulierten zum selbstregulierten Lernprozess voraussetzt. Diese Übertragung wird möglich dadurch dass die Lernenden und der Mediator zugleich und situativ am Zustandekommen des Lernens beteiligt sind. Somit erfolgte der Zugang zum Mechanismus zur strukturellen kognitiven Modifizierbarkeit. Die eklatante Diskrepanz zwischen den Nachtest und dem Folgetest beider Untersuchungsgruppen beweist diese Tatsache. Demgemäss bot der Mediator E4 kein Mal die im Nachtest benutzte Mediationen “Anbieten der korrekten Antwort” und “Anbieten der Erklärung” im Folgetest im Vergleich zum Nachtest, wohingegen er ein Mal die Mediation **“**Vorschlag der Auswahlmöglichkeit” benutzte, die im Nachtest kein Mal entstand. Diese Situation signalisiert die Entwicklung der Transendenz des Parameters, was qualitativ ist. Daneben gebrauchte der Mediator die Mediation “Anbieten von Muster und Illustration” und “Übersetzung”, die im Nachtest ein mal entstand, nicht im Folgetest. Auf die Mediation “Metalinguistische Hinweise” war sie zwei Mal in der Folgetest wie im Nachtest und auf die Mediation “Spezifizierung des Fehlers” ein mal weniger angewiesen. Die Mediation “Identifizierung der spezifischen Seiten eines Fehlers” trat 3 Mal im Folgetest wie im Nachtest auf und die Mediation “Bitte zur Wiedererzählen” entstand ein Mal, die im Nachtest nicht benutzt wurde. Die Mediation “Erinnern an Anweisungen” bot der Mediator ein Mal weniger und “Bitte zur Verifizierung” zwei Mal mehr im Folgetest. Die im Nachtest eingesetzten impliziteren Mediaitonen “Bitte zur Wiederholungen” und “Annahme der Verantwortung” wurden im Folgetest nicht benutzt. Die minimale Unterstützung “Hilfe bei Weitermachen längs der Erzählung” entstand ein Mal mehr im Vergleich zum Nachtest. All diese Veränderungen verläufen sich auf 15 Mal, was weniger als im Nachtest im Total ist. Neben diesem quantitativen Sinken gibt es auch die qualitative Entwicklung. Demgemäss ist es zu sagen, dass E4 selbstregulierter im Folgetest mit dem Textproduktionsprozess umgehen konnte. Anders gesagt konnte sie sich selbst zu den Problemlösungssituationen im Hinblick auf zielsprachliche Textproduktion modifizieren.

E5 zeichnet sich mit der 10 maligen Zunahme der Mediationsbedürfnissen zwischen dem Vortest und dem Nachtest aus. E5 benötigte die 26 Mediationen im

Vortest und die 16 Mediationen im Nachtest und mit diesen nachging E5 hinsichtlich des Enstandens der Häufigkeit der Mediation den grössten Fortschritten in der Zone der nächsten Entwicklung. Dies zeigt, von welchem Punkt E5 sein Potenzial in der dialogischen Interaktion mit dem Mediator im Vortest bis welchen Punkt im Nachtest expandieren kann. Die Begründung davon liegt in der Veränderung der mediationalen Bewegungen zwischen E5 und dem Mediator. E5 bedarf demgemäss der maximalen Formen der Mediationen wie “Fragen die Lernednen nach der Erklärung”, “Anbieten der Erklärung” un “Anbieten der Korrekten Antwort” kein Mal im Nachtest, während sie total 7 Mal bei seiner Interaktion mit dem Mediator im Vortest entstanden. Diese Nichtbenutzung solcher maximaler Mediationen im Nachtest ist die höchste Abnahme bei den expliziteren Mediationen in der Untersuchungsgruppe. Diese widerspigelt die erkennbare Entwicklung der höheren Formen der mentalen Funktionen beim zielsprachlichen Schreiben. Die Mediationen “Anbieten von Muster und Illistrationen” und “metalinguistische Hinweise” entstanen ein Mal weniger und “Identifizierung der spezfischen Seiten eines Fehlers” kein Mal im Nachtest. Die impliziteren Mediationen “Bitte zur Verifizierung” und “Bitte zur Wiederholung” enstanden dagegen total fünf Mal im Nachtest, die nicht im Vortest benutzt wurden. Wenn diese Zunahme mit der Abnahme bei der Häufigkeit der expliziteren Mediationen verglichen wird, kann von einen deutlich sichtbaren Entwicklung bei der Beherrschung über die zielsprachlichen Strukturen bei der Textproduktion erzählen. Ferner geht es um die einmalige Abnahme bei der Häufigkeit der zweitminimalen Unterstützungform. Bei der Häufigkeit der anderen Mediationen zwischen dem Vortest und dem Nachtest wurde keine Veränderung beobachtet. Dies ist so zu kommentieren, es gibt keine Veränderung bei dem Einfluss dieser Mediationen auf das Lernpotenzial von E5. Allgemein geschaut ist es beobachtbar sowohl gualitative als auch quantitative Entwicklung bei den Mediationsbedürnissen der Lerneneden zum Umgang mit den zielsprachlichenen Problemen. Diese Analysekenntnisse bestätigen die Meinung, dass die Benutzung der mündlichen und schriftlichen Zeichen und Werkzeuge in der sozialen Praxis bei der schriftlichen Textproduktion zur individuellen höheren mentalen Entwicklung beiträgt. Im Folgetest benutzte der Mediator 11 Mal die Mediationen, was bedeutet, dass er 5 Mal weniger als im Nachtest die Mediationen benötigte. Er konnte seine Mediationsbedürfnisse auch qualitativ abnehmen. Dabei entstanden jedoch einige explizitere Formen der Mediationen. Ein Bespiel dafür ist der mediationale Dialog zwischen dem Mediator und E5 zum Nebensatz “Weil die Zeit meines Bruders hat,...”.

In diesem Satz wollte normalerweise E5 “weil mein Bruder Zeit hat,…” formulieren. Zur Verbesserung jewiliges Satzes bietet der Mediator die impliziteren Formen der Mediationen, aber anhand von ihnen konnte E5 es nicht schaffen, den richtigen Form des Satzes zu schreiben. Deshalb bietet der Mediator die explizitere Form der Mediation “Anbieten der Erklärung” mit dem Zweck, die kognitiven Lerndefizite zur Zielsprache zu verbessern. Dabei wurde mithilfe des Interagierens die textinternen und –externen Lern- und Derkversagen erneut konstruiert. Dieses Interagieren ist als Brückeschlagen zwischen dem Iststand und dem Sollstand zu bezeichnen. Im allgemeinen erzielte E5 den wichtigen Entwicklungserfolg bei der Transferkompetenz, was die anderen Mediationsbewegungen in der Zone der nächsten Entwicklung reflektieren.

Der Mediator bat bei der dialogischen Interaktion mit **E6** 16 Mal die Mediation im Vortest, während er sie 11 Mal im Nachtest benutzte. Diese Situation weist auf den sechsmaligen Unterschied bei der Häufigkeit der Entstehung der Mediationsformen. Bezüglich der Mediationen “Anbieten der Erklärung” und “Anbieten der korrekten Antwort” und “Vorschlag der Auswahlmöglichkeit”, die drei von den maximalen Unterstützungsformen sind, gibt es die beachtenswerten Veränderungen. Diese benutzte Mediator bei der Interaktion mit B6 im Nachtest nicht, während er sie total 5 Mal im Vortest bat. Mit solcher Veränderung erfuhr E6 eine der höchsten Veränderungen bei den expliziten Mediationsformen in der experimentalgruppe. Ein weiteres Beispiel dazu ist E5 zu nennen. Das signalisert, dass die Unterstützung, der E6 bedarf, im Nachtest weniger wurde. Die im Vortest nicht benutzte Mediation “Anbieten von Muster und Illustration” entstand ein Mal im Nachtest und dagegen entstanden die zwei impliziteren Mediationsformen “Metalinguistische Hinweise” und “Spezifizierung des Fehlers” total vier Mal weniger als im Vortest. Diese Veränderung ist ein Zeichen dafür, dass E6 den aktuellen Leistungsstand expandieren konnte. Bei dieser Expandierung in der Zone der nächsten Entwicklung ersetzten der Mediator im Laufe der Intaraktion die eplizitere Mediationsbedürfnisse mit den impliziteren. Beispielsweise bat er die impliziteren Mediationen “Bitte zur Wiedererzählen” und “Erinnern an Anweisungen” total drei Mal im Vortest, während er sie im Vortest nicht benutzte. Darüber hinaus setzte er die total drei Mal im Vortest benutzten Mediationen “Bitte zur Verifizierung” und “Bitte zur Wiederholung” nicht ein. Die zwei minimalen Unterstützungen des Mediators entstanden drei mal mehr im Nachtest als im Vortest. Die positive Veränderung des Lernpotenzials, die mit der durchgeführten dynamischen Leistungsmessung und -bewertung im Fremdsprahenunterricht gewünscht ist, wird bei E6 gesehen. Dabei sind

viele Veränderungen bei der Anzahl der Häufigkeit einzelner Mediationen auch sichtbar. Es ist hier sehr normal, dass eine explizitere Mediation manchmal, die im Vortest nicht benutzt wurde, im Nachtest entsteht. Diese Befunde zeigen, dass man immer nicht erwartet, dass die positive Entwicklung in der Zone der nächsten Entwicklung nicht auf gleichen Weg und mit der gleichen Geschwindigkeit läuft und sogar ist es normal, dass in den Subdimensionen dieser positiven Entwicklung die negativen Veränderungen erfolgen. Die zunehmende Bewegung von der expliziten zu impliziten Unterstützung in der dialogischen Interaktion stellt die Veränderung in der Zone der nächsten Entwicklung von E6 dar, was beispielweise mehr als E4 ist, weil wenigere Veränderung der Anzahl der Formen und Qualitäten der Mediationen bei der Interaktion von E**6** mit dem Mediator vorhanden ist. Während E6 fünf Mal weniger die Mediation im Nachtest benötigte, brauchte sie zwei Mal weniger Mediation im Folgetest. Mit dieser Folge hatte E6 die ähnliche Entwicklungsbewegung mit E3 im Folgetest. Daneben geht es um die wichtigen Veränderungen bei der mediationalen Sozialinteraktion. Aber die Entwicklung von E6 ist so klar wie die Entwicklungen von E3 anhand von den Mediationen, die im Folgetest entstanden. Die maximalen Formen der expliziteren und impliziteren Mediationen entstanden im Folgetest nicht. Deswegen ist es zu behaupten, dass die Entwicklungsbewegungen in der Zone der nächsten Entwicklung sich in den mittleren Teilen zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand und dem maximalen Entwicklungsstand von E6 realisierten. All diese führen jedoch dazu, dass E6 sich durch dynamische Leistungsmessung und –bewertung die effektivere Denkweise zur Beschäftigung der zielsprachlichen Probleme aneignete.

E7 hatte Problem bei der Benutzung vom Kasus “Akkusativ”. Als der Mediator dieses Problem bemerkte, stelle er ihr die Hinweis gebende Frage: wie wird Nomen mit dem Artikel “der” im Kasus “Akkusativ” flektiert? Sie fragte, ob es in Form von “dem” flektiert wird. Dann betonte der Mediator den Satzteil “ich stelle”, damit sie zwischen dem Verb “stellen” und dem Kasus “Akkusativ” eine Verbindung aus den vorherigen Erfahrungen entdecken kann. Sie konnte hingegen dies nicht machen und der Mediator bot eine andere Mediation, indem er sagte, ich stelle das Buch auf den Tisch und fragte, wohin? und fragte wieder, welcher Kasus mit dem Fragesatz “wohin” eingesetzt wird. Mit dieser Hilfestellung konnte sie den richtigen Antwort “den Tisch” finden. Durch solche Unterrichtsdurchführungen konnten der Mediator und sie den Zugang zum Mechanismus der Modifizierbarkeit fanden und es war eine Voraussetzung für das Befassen mit den strukturellen Lerndefiziten im Bezug auf die Zielsprache. Durch

LPAD wurde es möglich, das spezifischen Lern- und Denkdefizite der Lernenden nach dem instrumentellen Bereicherungsprogramm ausgerichtet zu werden. Das ist zugleich eine Voraussetzung für den wirkungsvollen Verlauf des Instrumentellen Bereicherungsprogramms und die mediationale Wechselwirkung, die E7 durchgeführt wurde. Die minimale Entwicklung unter den Probanden in der Experimentalgruppe wurde bei E7 hinsichtlich der Häufigkeit der totalen Anzahl der Mediationsformen beobachtet. Dagegen ist von der Entwicklung bei E7 zu sprechen, weil es um die Veränderung von expliziten zu impliziten bei der Mediationsbedürfnisse zu den zielsprachlichen Problemen geht, die E7 in der Interaktion mit dem Mediator überwinden kann, wenn die Häufigkeit der Mediationen im Vortest und im Nachtest qualitativ auswertet wird. Beispielsweise trat auf einer Seite die maximale Unterstützung “Fragen die Lernenden nach der Erklärung” kein Mal im Nachtest auf, die im Vortest ein Mal benutzte wurde. Auf anderer Seite verwandete E7 die minimale Unterstützung “Hilfe bei Weitermachen längs der Erzählung ” im Nachtest, die im Vortest nicht benutzt wurde. Die expliziten Mediationen wie “Anbieten der Erklärung”, “Anbieten der korrekten Antwort” und “metalinguistische Hinweise” bat Mediator ein Mal weniger im Nachtest im Vergleich zum Vortest und die Mediation “Übersetzung” kein Mal. Z.B. Mit der Erklärung der korrekten Antwort löst der Mediator eine explizite Bewegung in der Zone der nächsten Entwicklung im Vortest aus. Die Abnahme bei der Häufigkeit dieser Mediation im Nachtest heiβt zugleich, dass die Lernende weniger unabhängig von seinem Lernprozess oder von der Benutzung der Zielsprache bei der Textproduktion ist. Die Mediation “Spezifizierung des Fehlers” wurde ein Mal mehr und die implizitere Mediation “Bitte zur Wiederholen” im Nachtest nicht eingesetzt, die im Vortest ein Mal benutzt wurde. In solcher Situation ist es unausweichlich von der Entwicklung des Lernpotenzials von E7 zu sprechen. Denn diese Veränderung heiβt zugleich, dass E7 die impliziteren Formen der Mediation zur Problemlösung braucht. Neben dieser Abnahmetendenz bei der explizteren Mediation ist es beobachtbar bei der Erhöhung der impliziteren Mediationen wie “Erinnern an Anweisungen”, “Bitte zur Verifizierung” und Bitte zur Wiederholung”. Die im Vortest nicht benutzte Mediation “Erinnern an Anweisungen” enstand ein Mal im Nachtest und es gibt einmalige Zunahme bei der Häufigkeit von den zwei anderen. Soziale Partizipation in der kognitiven Interaktion macht möglich die verteilte Kognition zwischen den Agierenden mit der Bedingung, diese in der Zone der nächsten Entwicklung vonstatten zu gehen. Die Veränderung unter der Häufigkeit der Anzahlen der verschiedenen

Mediationsformen bestätigt, dass es bei E7 trotz der Abnahme der Anzahl der benutzten Mediationen um die Transformierung des sozialen Schreibens zum egozentrischen und inneren Schreiben auf Zielsprache geht, was den Umfang der kognitiven strukturellen Veränderungen bei den Lernenden zugleich bestimmt. Aber diese Transformierung in der Zone der nächsten Entwicklung von E7 realisierte sich nicht hinsichtlicht der Seite der quantitativen Mediation sondern der qualitativen Seite. Aus dem Vergleich zwischen dem Vortest und dem Nachtest ergibt sich, dass E7 mit den gleichzahligen aber impliziteren Mediationen im Nachtest die zielsprachlichen Strukturen beim Schreiben einsetzen kann. Die Mediation "Bitte zur Verifizierung" wurde zwei Mal mehr und die Mediation "Annahme der Verantwortung" wurde ein Mal weniger gebraucht. Außerdem wurde die implizitere Mediation "Hilfe bei Weitermachen längs der Erzählung" ein Mal mehr im Folgetest als im Nachtest gebraucht. Die Häufigkeit der Mediationen wurde weniger und ihre Qualität transformierte sich von expliziten zu impliziten, was bedeutet, dass die Probande selbstgeteuerter bei der Textproduktion wurde. E7 war auf die Mediationen des Mediators 14 Mal weniger in der Folgetest im Vergleich zum Nachtest angewiesen. In der Interaktion mit dem Mediator entstand die im Nachtest nicht benutzte Mediation "Vorschlag der Auswahlmöglichkeit" ein Mal im Folgetest und die expliziteren Mediationen "Fragen die Lernenden nach der Erklärung", "Anbieten der Erklärung" und "Anbieten der korrekten Antwort" entstanden nicht. Ferner setzte sie ein Mal die Mediation "Anbieten von Muster und Illustration", die im Folgetest nicht auftrat. Trotz der Nichtbenutzung der Mediation "Übersetzung" im Nachtest entstand sie ein Mal und die Mediation "Metalinguistische Hinweise" trat ein Mal weniger auf. Die Mediation "Identifizierung der spezifischen Seiten eines Fehlers" bot der Mediator im Folgetest nicht, während sie im Nachtest zwei Mal auftrat.

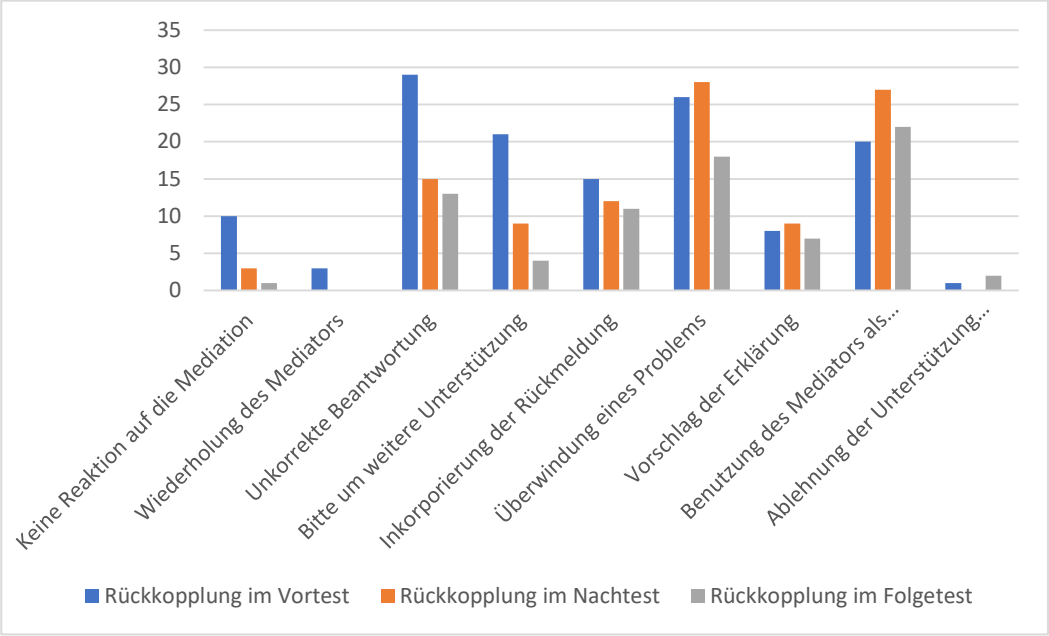
Der Umfang der Veränderung von expliziten zu impliziten Mediationen ist bei einzelnen Lernenden unterschiedlich, was die variierte Weite der Zone der nächsten Entwicklung in einzelnen Lernenden reflektiert. Die Konstruktion und Zeichen der deutschen Sprache werden dabei mit den mediationalen Zwecken benutzt, um ihre schriftlichen Verhalten bei der zielsprachlichen Textproduktion im Entwicklungsrichtung vom interpersonellen zum intrapersonellen psychologischen Prozess zu regulieren. Die Antwort auf die Frage danach, ob die Funktionen der Mediationen zur deutschen Schriftsprache zur Regulierung des schriftlichen psychologischen Prozesses Erfolg haben, ist es dabei zu suchen, ob es um die Übergänge von der interpersonellen zur intrapersonellen Kommunikation bei den

psychologischen Prozessen der zielsprachlichen Textproduktion geht. Auβer E4 wurde die Bedürfnisse der Lernenden an der Mediation des Mediators weniger im Nachtest im Vergleich zum Vortest und jewelige Mediationsbedürfnisse wurden impliziter als im Folgetest. Diese Befunde bekräftigen, dass diese Lernenden im Vergleich zum Vortest selbständiger ihre Probleme lösen konnten, die bei der zielsprachlichen Textproduktion entstanden. Weiterhin brauchten alle Lernenden inklusive E4 weniger Mediation des Mediators im Folgetest als im Nachtest, deren Qualität impliziter wurde, was ein Zeichen dafür ist, dass sie die Gelernten erfolgreicher in neue Problemsituationen zur zielsprachlichen Textproduktion adaptierten und sich selbst modifizierten. Diese ist als die Entwicklung der Transferkompetenz der jeweiligen Lernenden zu interpretieren. Diese Entwicklungsbewegungen in der Zone der nächsten Entwicklung beweisen, dass die Dimensionen der strukturellen Veränderungen von der Dauerhaftigkeit, des Widerstandes, der Flexibilität/Anpassungsfähigkeit und der Generalizierbarkeit/Transformierbarkeit durch instrumentelle Bereicherung sich realisierten. Instrumentelle Bereicherung führt auch dazu, dass die Lernenden im Vergleich zum Vortest impliziter die Zielsprache lernen und schafft den Anreiz dazu, dass die Lernenden ihre Zone der nächsten Entwicklung expandieren. Bei der Feststellung solcher Entwicklungsbewegungen sieht man die Sprachproduktionsfehler nicht als empirische Evidenz an, die auf schriftliche Erfolg im Sprachproduktionsprozess bezogen ist. Dafür ist die Übernahme der Verantwortung für den Schreibprozess als Indiz für die Leistungserhöhung in der Schreibkompetenz zu sehen. Ein hoher Grad an der Selbstregulierung setzt voraus, dass die Lernenden ihre eigenen Textproduktionsprozesse kritisch bearbeiten können. Die erhobenen empirischen Daten in der Tabelle belegen, dass einzelne Lernenden über eigene Unterstützungsbedürfnisse verfügen und gleiche Unterstützung zu den verschiedenen Leistungseffekten bei einzelnen Lernenden führt. Dies beleuchtet den Zusammenhang zwischen der individuellen Unterstützung des Entwicklungsablaufs der Lernenden und der Anregung der Selbstregulierung der Lernenden bei der Textproduktion. Der Vergleich zwischen den ersten und den zweiten Interventionen skizziert, inwieweit sich die Kompetenz der Lernenden, unabhängigerweise einen Text in der Zielsprache produzieren zu können, durch dynamische Leistungsmessung und -bewertung entwickelte. Ferner entsteht es, dass die Mediationen, die die Lernenden benötigen, um die Probleme bei der Textproduktion zu überwinden und ihre Verantwortung gegenüber

denen auf die Anstregungen der Lernenden weisen, ihre Selbsteuerung bei der Textproduktion zu erringen.

7.2.2.Befunde zur Rückkopplung der Experimentalgruppe

Das mediationale Programm soll die Bedürfnisse der Lernenden decken, auf die die Lernenden angewiesen sind, um ein selbstregulierter DaF-Schreibende zu werden. Dazu soll man bei der Beobachtung der mediationalen Interaktion zwischen den Lernenden und dem Mediator neben der Mediation des Mediators auf die Reaktion der Lernenden zu achten. Dies gibt bedeutende Hinweise dafür, inwieweit die Lernenden vom Mediation nutzen können und inwieweit die Lernenden zielsprachliche Textproduktion selbstreguliert führen können. Durch die Beantwortung dieser Fragen enstehen die Hinweise für die Entwicklungsbewegung der Lernenden in der Zone der nächsten Entwicklung. Aus diesen Gründen wurden die Reaktionen der Lernenden auf die Mediation der Mediator in der folgenden Tabelle dargestellt.



Grafik 4. Befunde zur Rückkopplung der Experimentalgruppe

In der obigen Grafik ist es sichtbar, dass die Rückkopplungen der Experimentalgruppe sich qualitativ veränderten, wonach die Lernenden selbstregulierter auf die Mediationen der Lernenden im Nachtest und im Folgetest im Vergleich zum Vortest reagierten. Ihre Reaktionsanzahl ist 95 Mal im Nachtest und 75 Mal im Folgetest, während es 126 im Vortest ist. Wenn die Häufigkeit der Rückkopplungen der

Lernenden in der Experimentalgruppe in einzelnen Tests verglichen wird, wird es sichtbar, dass sie parallel zur Häufigkeit der Mediation weniger wurden. In der obigen Graphik ist es zu beobachten, dass die Lernenden in der Experimentalgruppe nach und nach mehr Verantwortung für ihre Performanz im Nachtest und im Folgetest übernahmen. Die Rückkopplung “keine Reaktion auf die Mediation”, die auf die wenigste Verantwortungübernahme hinweist, benutzten sie weniger im Nachtest und im Folgetest. Auf ähnliche Weise entstanden die Rückkopplungen “unkorrekte Beantwortung” und “Inkorporierung der Rückmeldung” nach und nach seltener, die wenigere Verantwortungübernahme reflektieren. Dass diese Rückkopplungen im Nachtest und im Folgetest seltener entstanden, ist so zu kommentieren, dass die Lernenden in der Experimentalgruppe auf wenigere Interaktion mit dem Mediator zur Verbesserung der strukturellen Lerndefizite angeweisen sind und sie schon die Verantwortung für zielsprachliche Textproduktion und für den Umgang mit ihren Fehlern übernahmen.

Tabelle 6.
Befunde zur Rückkopplung der Experimentalgruppe

	EXPERIMENTALGRUPPE																				
	E1			E2			E3			E4			E5			E6			E7		
	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT
Keine Reaktion auf die Mediation	-	-	-	3	-	-	2	1	1	1	-	-	1	1	-	3	-	-	2	1	-
Wiederholung des Mediators	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Unkorrekte Beantwortung	2	-	1	3	2	2	6	3	2	5	2	1	4	2	2	4	2	1	5	4	4
Bitte um weitere Unterstützung	1	-	-	1	-	-	4	2	1	4	4	3	2	-	-	2	1	-	3	2	-
Inkorporierung der Rückmeldung	1	-	1	2	2	1	1	2	2	3	4	3	2	-	1	3	1	1	2	2	1
Überwindung eines Problems	4	2	1	2	4	3	3	3	2	4	7	5	2	3	2	3	2	2	4	4	2
Vorschlag der Erklärung	3	1	2	-	1	1	2	3	1	-	1	2	2 -		1	1	1	-	-	1	1
Benutzung des Mediators als Quelle	1	4	2	2	2	1	7	5	4	2	5	6	8	7	4	-	3	3	-	1	2
Ablehnung der Unterstützung des Mediators	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2
Total	12	7	7	13	11	8	26	19	13	20	23	20	22	14	9	16	10	7	17	15	12

Wenn die Häufigkeit der Rückkopplungen von **E1** in beiden Tests verglichen wird, entsteht es, dass es um den wenigen Einsatz der Rückkopplungen im Nachtest auβer der Rückkopplung “Benutzung des Mediators als Quelle”. Diese Auswertung zeigt, wie E1 die Mediationen des Mediators strategisch einsetzte, um die zielsprachlichen Probleme zu lösen. Demgemäss reagierte E1 12 Mal im Vortest und 7 Mal im Nachtest auf die Mediationen des Mediators. Aus diesen Befunden ergibt sich, dass E1 unabhängiger im Nachtest als im Vortest die zielsprachlichen Strukturen bei der Textproduktion angemessen einsetzte. E1 hatte im Nachtest mehr die Tendenz, den Mediator als Quelle bei der zielsprachlichen Produktion im Vergleich zum Vortest zu benutzen. Die einmalige Benutzung im Vortest und die viermalige Benutzung im Nachtest bedeuten eine erkennbare Transformierung von der Fremdregulierung zur Selbstregulierung bei der Verwendung der Zielsprache. Gleicherweise ist die Abnahme der Anzahl der Häufigkeit der Rückkopplungen “Überwindung eines Problems” und “Vorschlag der Erklärung” ein Zeichen dafür, die deutsche Sprache mehr angemessen in die Praxis auf der textuellen Ebene umzusetzen. Die Rückkopplungen “unkorrekte Beantwortung”, “Bitte um weitere Unterstützung” und “Inkorpierung der Rückmeldung”, die die abhängigsten Formen der von E1 benutzten Mediationen sind, wurden von E1 4 Mal im Vortest und kein Mal im Nachtest angewendet. Hierbei sind zwei Punkte als die Entwicklung der selbstregulierten Schreibkompetenz betrachten: zum einen benutzte E1 keine Rückkopplungen, die sich als 1 und 2 in der tabellerischen Reihenfolge etablieren und die vom Mediator maximalabhängigen Reaktionen bedeuten. Zum anderen geht es um die Abnahme der Häufigkeit der Rückkopplungen, die mehrere Abhängigkeit vom Mediator signalisieren. Solche Bewegungen zu den Rückkopplungen bieten die Möglichkeit, mit der Hilfe ihrer qualitativen Analyse die egozentrische und innere Sprache der Lernenden zu beobachten, was dies möglich macht, anhand von den mündlichen Formulierungen die egozentische Sprache zu externalisieren. Diese Externalisierung ist ein Indiz für die Anstrengung der Lernenden, die Zone zwischen dem aktuellen Leistungsstand und dem maximallen Leistungsstand zu expandieren. Ausgehend von den Befunden zur Häufigkeit und zur Qualität der Rückmeldungen von E1 ist es möglich zu sagen, dass E1 weniger abhängig von den Mediationen des Mediators bei der zielsprachlichen Problemlösung auf der textuellen Ebene ist. Ihr Rückkopplungen rangieren von der unkorrekten Beantwortung zur Benutzung des Mediators als Quelle. E1 reagierte 7 Mal auf die Mediationen des Mediators sowohl im Nachtest als auch im Folgetest. Dagegen veränderte sich die

Qualität der Rückkopplungen, wonach ihre Reaktionen selbständiger wurden. Demgemäss benutzte sie die Rückkopplungen “Unkorrekte Beantwortung”, “Inkorporierung der Rückmeldung” ,“Überwindung eines Problems” je ein mal und “Vorschlag der Erklärung” und “Benutzung des Mediators als Quelle” je zwei mal.

Es gibt eine deutlich sichtbare positive Tendenz bei der Entwicklung des strategischen Nutzens der Mediation bei **E2**. Die Begründung dieses Ausdrucks besteht in der Abnahme an fünf Punkte bei der Häufigkeit der Reaktion von E2 auf die Mediationen. Nachdem reagierte E2 13 Mal im Vortest und 8 Mal im Folgetest. Diese Abnahme bei den Bedürfnissen an der Unterstützung zur zielsprachlichen Problemlösung ist als Entwicklung anzusehen. Aber diese quantitativen Befunde ist auf die qualitative Auswertung angewiesen, um diese Entwicklung mehrdimensioanal zu analysieren. Bei der Häufigkeit der Rückkopplung “Benutzung des Mediators als Quelle” und “Inkorporierung der Rückmeldung” liegt keine Veränderung im Nachtest. Dieses gilt nicht als negative oder positive Bewegung. Ferner geht es um das einmalige Auftreten der im Vortest nicht benutzten Rückkopplung “Vorschlag der Erklärung” und die zweimalige Zunahme bei der Anzahl der Rückkopplung “Überwindung eines Problems”. All diese Zunahmen heiβt die Erhöhung bei der impliziteren Fremdregulierung. Deswegen beweisen alle Befunden der allen Rückkopplungen die Abnahme bei der Fremdregulierung. Das heiβt, die Zunahme bei den unabhängigen Formen der Rückkopplungen und die Abnahme bei den abhängigen Formen der Mediationen heiβt einfach eine positive Veränderung von der Fremdregulierung zur Selbstregulierung bei dem Gebrauch der zielsprachlichen Werkzeugen. Dabei ist es sehbar in der obigen Tabelle die bedeutenden Veränderungen zu den Rückmeldungen, deren Benutzung identisch mit der maximalen Abhängigkeit vom Mediator bedeutet. Mit den drei solchen Rückmeldungen reagierte E2 auf die Mediationen. E2 beantwortete ein Mal weniger unkorrekt im Nachtest und verlangt kein Mal weitere Unterstützung, auf die sie im Vortest ein Mal angeweisen war, sowie die Rückkopplung “keine Reaktion auf die Mediation”, die im Vortest 3 Mal gebraucht wurde, entstand im Nachtest nicht. Gegen diese negative strategische Benutzung der Mediationen konnte er ihre Verhalten bei dem Gebrauch der Zielsprache als Werkzeuge zur Überwindung der komplexen Situationen in der Textproduktion regulieren, was als Hinweise dafür ist, dass E2 auf der korrekteren Weise im Nachtest die Antwort auf die Mediationen gab. Auβerdem entstanden kein Mal die Rückmeldungen “Ablehnung der Unterstützung des Mediators”, die das maximale selbstregulierte Verhalten reflektiert und “Wiederholung

des Mediators". Im Folgetest reagierte sie "Unkorrekte Beantwortung" zwei Mal, "Inkorporierung der Rückmeldung" ein Mal , "Überwindung eines Problems" drei Mal und "Vorschlag der Erklärung" ein Mal und "Benutzung des Mediators als Quelle" ein Mal. Die Anzahlen der Rückkopplungen verlaufen sich auf 8, was drei Mal weniger als im Nachtest ist. Die Häufigkeit der Rückkopplungen "Unkorrekte Beantwortung" und "Vorschlag der Erklärung" blieb unverändert. Aber die anderen Veränderungen im Bezug auf die Rückkopplungen weisen auf die Entwicklung der Selbstregulierung bei E2 hin. Diese Daten zeigen, inwieweit sie sich selbst modifizierte.

E3 reagierte mit allen Rückkopplungen auβer "Ablehnung der Unterstützung des Mediators" auf die Unterstützung des Mediators. Dabei enstanden die Rückkopplungen total 26 Mal im Vortest und 19 Mal im Nachtest. Die Abnahme um sieben Mal ist die Emergenz der Entwicklung der Performanz der Lernenden bei der Auseinandersetzung mit den schriftlichen Problemen, die bei der deutschen Textproduktion auftraten. Ferner zeigt die Häufigkeit der Rückkopplungen in beiden Tests die Anstrengung von E3 zur Problemlösung. Was dabei beachtenswert ist, ist die Häufigkeit der Rückkopplung "Benutzung des Mediators als Quelle", die die höheren unabhängigen Lernverhalten reflektiert. Dass E3 schon im Dialog zur Bestimmung des aktuellen Rückkopplungsstandes diese 7 Mal einsetzte, weist darauf hin, dass E3 bei dem aktuellen Entwicklunsstand solche Strategie benutzen kann. Weiterhin erhöhte sich die Häufigkeit der Rückkopplungen wie "Vorschlag der Erklärung" und "Inkorporierung der Rückmeldung" um je ein mal. Trotzdem kann hier von der Entwicklung der selbstregulierten Performanz der Lernenden erzählen, weil die totale Benutzung der mehr fremdregulierten Rückkopplungen "unkorrekte Beantwortung" und "Bitte um weitere Unterstützung" 5 Mal weniger im Nachtest im Vergleich zum Vortest waren. Bei der Häufigkeit der zwei Rückkopplungen "keine Reaktion auf die Mediation" und "Wiederholung des Mediators", die die negativsten Performanz bedeuten, gibt es positive Bewegungen. Die Rückkopplung "Widerholung des Mediators" wurde nicht und die Rückkopplung wurde keine Reaktion auf die Mediation" nur ein Mal im Nachtest eingesetzt. E3 reagierte im Total 13 Mal im Folgetest mit den Rückkopplungen auf die Mediationen des Mediators, die 6 Mal weniger als im Nachtest sind. Demnach entstand die unabhängigste Performanz "Benutzung des Mediators als Quelle" ein Mal weniger im Folgetest, die von E3 gebraucht wurde und die Reaktion "Vorschlag der Erklärung" wurde von E3 zwei mal weniger gebraucht. Die Rückkopplungen "Überwindung eines Problems", "Bitte um

weitere Unterstützung" und "Unkorrekte Beantwortung wurden je einzeln ein Mal weniger benutzt. Die Häufigkeit der Rückkopplungen "keine Reaktion auf die Mediation" und "Inkorporierung der Rückmeldung" gibt es keine Veränderung.

E4 ist eine der Probanden in dieser Gruppe, die die intensivste Interaktion mit dem Mediator in beiden Texten erfuhr. 18 Mal im Vortest und 21 Mal im Nachtest benutzte sie die Rückkopplungen, wobei es um die viermalige Erhöhung bei der Häufigkeit der Rückkopplungen geht. Diese Situation signalisiert auf einer Seite negative Evidenz für die Entwicklung der selbstregulierten Verhalten. Aber auf anderer Seite ist der intensive Dialog mit dem Mediator als die Anstrengung der Lernenden für die Problemlösung und das Lernen anzusehen. Auβerdem gibt es die wichtigen positiven Veränderungen bezüglich der Qualität der Rückkopplungen trotz der Erhöhung der Häufigkeit der Rückkopplungen im Nachtest. Die zwei minimalen Arten der unabhängigen Performanzen benutzte sie je ein Mal im Vortest und kein Mal im Nachtest sowie die Rückkoplung "unkorrekte Beantwortung" drei Mal weniger im Nachtest. Es gibt eine Abnahmetendenz der Häufigkeit der Rückkopplungen, die von "Inkorporierung der Rückmeldung" bis "Benutzung des Mediators als Quelle" liegen. Beispielsweise entstanden die Rückkopplungen "Inkorporierung der Rückmeldung" und "Überwindung eines Problems" 4 Mal mehr und "Vorschlag der Erklärung einmal, die im Vortest nicht eingesetzt wurde. Den Einsazt der Rückkopplung "Benutzung des Mediators als Quelle" zog E4 drei Mal mehr im Nachtest vor. Die Erhöhung der Häufigkeit der Rückkoplungen ist als die Bereitschaft von E4 zur dialogischen Lerninteraktion zu interpretieren. E4 reagierte mit den 20 Rückkopplungen im Folgetest, die 3 Mal weniger im Vergleich zum Nachtest sind. In dieser Interaktion benutzte sie der Mediator 6 Mal im Folgetest, was 5 Mal im Nachtest war. Die Rückkopplung "Vorschlag der Erklärung" trat ein Mal mehr auf und die Rückkopplung "Überwindung eines Problems" entstand im Folgetest zwei Mal weniger. Die Rückkopplungen "Inkorporierung der Rückmeldung" und "Bitte um weitere Unterstützung" benutzte sie im Total zwei Mal weniger. Ferner beantworte sie ein Mal weniger mit der unkorrekten Beantwortung. Nach diesen Befunden gibt es eine sowohl qualitative als auch quantitative Veränderung bei der Transferkompetenz von E4.

E5 ist derjenige, der die höchste positive Veränderung bei der Anzahl der Häufigkeit der Rückkopplungen in der Experimentalgruppe erfuhr. Diesbezüglich nahm die Anzahl seiner Rückkopplungen bei der mediationelen Interaktion um 8 Mal im Nachtest ab. Neben der Veränderung der Anzahl der Rückkopplungen reflektiert die

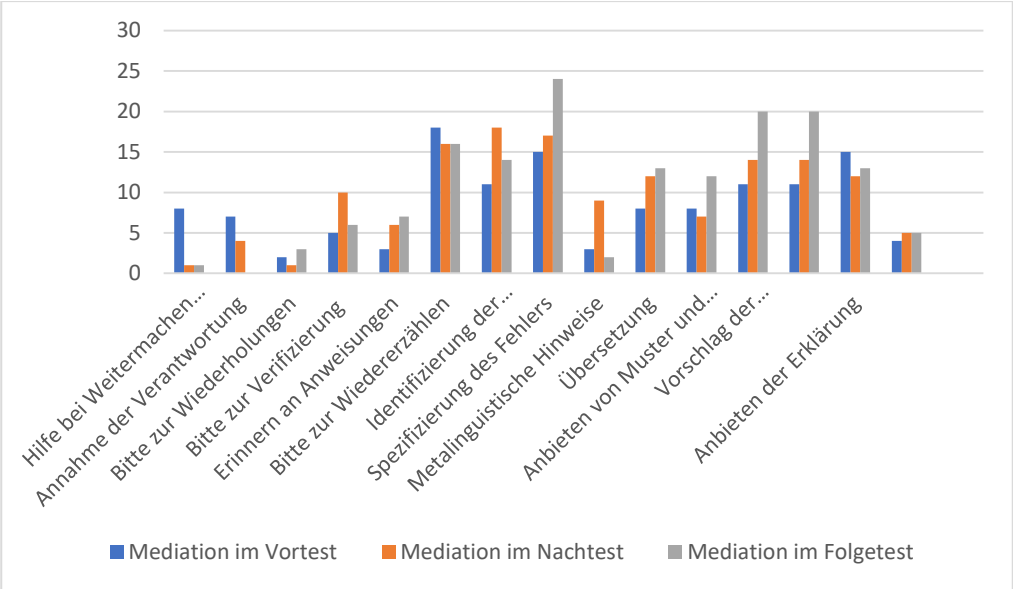
Qualität bzw. die Veränderung der Qualität der Rückkopplungen die Entwicklung der unabhangigen zielsprachlichen Verhalten. Er ist der einzige Proband, der die maximal unabhängige Rückkopplung “Ablehnung der Unterstützung des Mediators” einsetzte und zugleich er eine der zwei Personen, die zweitunabhängigste Form der Rückkopplungen “Benutzung des Mediators als Quelle” am meisten in beiden Texten gebrauchten. Ferner schlug er ein Mal im Nachtest die Erklärung zur jeweiligen Problemsituation vor, während er von diesem Verhalten der Rückkopplung zwei Mal im Vortest Gebracuh machte. Diese Abnahme der Anzahl der Rückopplungen und die Zunahme der Qualität der Rückkopplungen sind als Beweis für die Veränderung von der Fremdregulierung zur Selbstregulierung in der dialogischen Problemlösung in Bezug auf die Zielsprache zu betrachten. Dies heiβt, dass E5 mehr Kontrolle über die zielsprachlichen linguistischen Strukturen im Nachtest hat als im Vortest. Die einzige Reaktion, die er im Nachtest mehr benutzte, ist “Überwindung eines Problems”. Dabei ist es nur mit der einmaligen Zunahme begrenzt, was eine sehr kleine Veränderung bedeutet. Er zog die Rückkopplungen “Inkorporierung der Rückmeldung” und “Bitte um weitere Unterstützung” im Nachtest nicht vor, die die höhere Fremdregulierung bei der dialogischen Interaktion im Vergleich zur Rückkopplung “Überwindung eines Problems” signalisieren, während er sie total vier Mal im Vortest einsetzte. Er beantworte die zielsprachlichen Probleme korrekter als im Vortest mit Hilfe der Mediationen. Darüber hinaus gibt es keine Zunahme oder Abnahme der Benutzung der zwei maximalen fremdregulierten Rückkoplungen zwischen beiden Texten. E5 reagierte 9 Mal mit den Rückkopplungen im Folgetest, während es im Nachtest 14 war. Die Rückkopplungen “Wiederholung des Mediators”, “Unkorrekte Beantwortung” und “Bitte um weitere Unterstützung” blieben unverändert in der dialogischen Interaktion im Folgetest im Vergleich zum Nachtest. Die im Nachtest gebrauchte Rückkopplung “keine Reaktion auf die Mediation” trat nicht auf und die Reaktion “Inkorporierung der Rückmeldung” ein Mal wurde benutzt, was die Übertragung von der Fremdregulierung zur Selbstregulierung reflektiert. Die ein Mal wenigere Benutzung der Rückkopplung “Überwindung eines Problems” und die Benutzung der im Nachtext ein Mal eingesetzte Rückkopplung “Vorschlag der Erklärung” und der drei Mal wenigere Einsatz der Rückkopplung “Benutzung des Mediators als Quelle” können als Entwicklung der Transendenz angesehen werden. Die Reaktionen von E5 ist Zeichen davon, dass sie die schon Gelernten in neue Kontexte adaptieren konnten.

E6 setzte die Rückkopplungen 16 Mal in der dialogischen Interaktion mit dem Mediator im Vortest ein, während E6 sie 10 Mal im Nachtest benutzte. Nach dieser qualitativen Resultat ist E6 unabhängiger im Nachtest im Vergleich zum Vortest. Nach dieser Untersuchung kann der Grund dafür das Mediationsprogramm sein, das der Experimentalgruppe im Verlauf der Untersuchung durchgeführt wurde. In der Tabelle ist es beobachtbar, dass die wenigeren Häufigkeit der abhängigeren Rückkopplungen und die mehreren Häufigkeit der unäbhangigeren Rückkopplungen im Nachtest als im Vortest. E6 benutzte beispielsweise eine der am meisten selbstregulierten Rückkopplungen “Benutzung des Mediators als Quelle”, die im Vortest nicht entstand, 3 Mal und nicht die im Vortest drei Mal benutzte Rückkopplung “Keine Reaktion auf die Mediation” im Nachtest, die unerwünscht für selbstreguliertes Lernverhalten ist. Ähnlicherweise entstand die Rückkopplung “Überwindung eines Problems” ein Mal weniger im Nachtest. Trotz dieser Erhöhung der selbstregulierteren Formen der Verhalten geht es um wichtige Veränderungen bei der Häufigkei der fremdregulierten Formen der Verhalten von E6 wie “Inkorporierung der Rückmeldung”, “Bitte um weitere Unterstützung” und “unkorrekte Beantwortung” im Nachtest. Nach der Resultat setzte E6 vor dem Mediationsprogramm total 9 Mal diese Rückkopplungen ein. E6 reagierte dagegen total mit der viermaligen Benutzung dieser gleichen Formen der Rückkopplungen unabhängiger nach dem Mediationsprogramm auf Mediator. Zu den übrigen Rückkopplungen, die hier nicht genannt wurden, gibt es keine Veränderung zwischen den beiden Tests. Diese Auswertungen wird pauschal an die Hand genommen, dass E6 schuf, mit der wenigeren Unterstützung des Mediators selbstständiger als im Vortest mit den Fehlern umzugehen. E6 gab die Reaktion im Folgetest mit 7-maligen Rückkopplungen, die 3 Mal weniger als im Nachtest sind. Die Rückkopplungen “Keine Reaktion auf die Mediation”, “Wiederholung des Mediators”, die die abhängigsten Verhalten in der Interaktion bedeuten, und die Rückkopplung “Ablehnung der Unterstützung des Mediators”, die das unabhängigste Verhalten bedeutet, entstanden nicht. Während es sich um keine Veränderung zu den Rückkopplungen “Überwindung eines Problems”, “Inkorporierung der Rückmeldung” und “Benutzung des Mediators als Quelle” handelt, beantwortete E6 unkorrekt ein Mal weniger als im Nachtest. Ferner bitte sie um weitere Unterstützung nicht, obwohl sie diese Reaktion ein Mal im Nachtest gab. Die im Nachtest ein Mal benutzte Rückkopplung “Vorschlag der Erklärung” setzte sie nicht ein. Gemäss diesen lässt sich sagen, dass E6 weniger als im Nachtest reagierte, wobei die Reaktionen unabhängiger als im Nachtest wurden.

Die Rückkopplungsverhalten von **E7** implizieren all Arten davon auβer der Rückkopplung “Ablehnung der Unterstützung des Mediators”. Bei der totalen Anzahl der Häufigkeit der Rückkopplungen gibt es die Abnahme um 2 Mal, was quantitativ nicht die bedeutende Veränderung signalisiert. Dagegen gibt es qualitativ geschaut die beachtenswerte Entwicklung, die von der Rückkopplung “Keine Reaktion auf die Mediation” bis die Rückkopplung “Benutzung des Mediators als Quelle” liegt. z.B. E7 benutzte die im Vortest nicht eingesetzten Reaktionen “Benutzung des Mediators als Quelle” und “Vorschlag der Erklärung” nur total zwei Mal im Nachtest. Daneben schuf E7 nach dem Mediationsprogramm die Häufigkeit der Rückkopplung “Keine Reaktion auf die Mediation” zu verringern und die Rückkopplung “Wiederholung des Mediators” nicht zu gebrauchen. Die andere Art der abhängigen Reaktion “Unkorrekte Beantwortung” benutzte sie im Nachtest zwei Mal weniger. Jeweilige Veränderungen sind ein Indiz dafür, dass E7 ihr Potenzial, von den Mediationen strategisch zu nutzen, im Laufe des Mediationsprogramms zwischen dem Vortest und dem Nachtest verbesserte. E7 setzte die abhängigste Rückkopplung **“**Keine Reaktion auf die Mediation” nicht und die Rückkopplung “Bitte um weitere Unterstützung” nicht im Folgetest ein. Ferner benutzte sie die Rückkopplungen “Unkorrekte Beantwortung” und “Vorschlag der Erklärung” so viel wie im Nachtest. Aber die Rückkopplungen “Bitte um weitere Unterstützung”, “Inkorporierung der Rückmeldung” und “Überwindung eines Problems” weniger als im Nachtest. Diese bedeutet mehrere Abhängigkeit vom Mediator als die Rückkopplungen “Benutzung des Mediators als Quelle”, die ein Mal häufiger als im Nachtest, und “Ablehnung der Unterstützung des Mediators”,die im Nachtest nicht entstand. In diesem Zusammenhang damit reflektieren die Rückkopplungsbewegungen von E7 sowohl die qualitativen als auch die quantitativen Unabhängigkeitsveränderungen, was positiv ist.

7.2.3.Befunde zur Mediation der Kontrollgruppe

Um die Effektivität der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung in der Praxis wissenschaftlich auszuwerten, ist es nötig, die Befunde zur Kontrollgruppe an die Hand genommen zu werden. Diese Tabelle zeigt, inwieweit die Lernenden die Kompetenz sich angeeignet haben, sich mit den Aufgaben zur zielsprachlichen Textproduktion auseinanderzusetzen.



Grafik 5. Mediationsbedürfnisse der Kontrollgruppe

Qualitativ geschaut ist es zu sagen, dass die Mediationsbedürfnisse der Kontrollgruppe sich nicht qualitativ positiv veränderte. Die Mediationsbedürfnisse von 136 Mal im Vortest erhöhten sich auf 141 Mal im Nachtest und auf 144 Mal im Folgetest. Die höhere Anzahl der Häufigkeit der Mediation bedeutet auf jeden Fall eine Chance zur kognitiven Entwicklung, aber es gibt in der obigen Grafik keine sichtbare Übertragung von den impliziten zu den expliziten Mediationsbedürfnissen der Lernenden in der Kontrollgruppe. z. B. Die impliziteste Mediation “Hilfe bei weitermachen längs der Erzählung” entstand im Nachtest und im Folgetest seltener im Vergleich zum Vortest. Gleiche Situation gilt für die zweitimpliziteste Mediation “Annahme der Verantwortung”. Dagegen stiegen die Anzahlen der impliziteren Mediationen “Vorschlag der Auswahlmöglichkeiten” und “Anbieten der korrekten Antwort”. Das heisst, dass die Lernenden in der Kontrollgruppe nach und nach mehr Interaktion mit dem Mediator brauchten und allerdings benötigten sie die expliziteren Mediationen. Diese Situationen sind ungewollt für die Selbstregulierung.

Tabelle 7.
Befunde zur Mediation der Kontrollgruppe

	KONTROLLLGRUPPE																				
	K1			K2			K3			K4			K5			K6			K7		
	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT
Hilfe bei Weitermachen längs der Erzählung	1	-	-	1	1	-	-	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-		2	-	1
Annahme der Verantwortung	1	-	-	1	2	-	2	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-		1	1	-
Bitte zur Wiederholung	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-		1	-	2
Bitte zur Verifizierung	1	4	-	-	-	1	2	-	1	1	1	2	2	2	1	-	1	2	1	4	5
Erinnern an Anweisungen	-	-	1	-	1	-	2	2	-	1	2	-	1	2	2	3	2	1	-	1	2
Bitte zur Wiedererzählen	-	-	1	-	1	-	-	-	-	1	2	1	2	-	1	2	1	2	-	2	2
Identifizierung der spezifischen Seiten eines Fehlers	4	3	2	2	4	3	2	1	2	5	2	2	1	3	1	2	2	3	4	1	3
Spezifizierung des Fehlers	-	2	3	2	-	-	3	3	2	2	2	3	1	4	2	-	2	2	3	4	1
Metalinguistische Hinweise	3	1	3	2	2	3	4	5	2	2	3	5	1	4	5	2	2	1	1	-	3
Übersetzung	1	2	-	1	1	-	-	1	1	-	1	1	-	1	-	1	1	-	-	1	-
Anbieten von Muster und Illustration	1	1	3	-	-	1	1	2	1	3	5	4	2	1	2	2	1	1	1	2	1
Vorschlag der Auswahlmöglichkeit	-	- 2		2	1	-	1	1	2	1	-	2	2	3	3	2	1	2	2	1	1
Anbieten der korrekten Antwort	3	2	2	2	1	3	3	2	2	1	1	3	2	4	5	1	1	3	1	2	1
Anbieten der Erklärung	5	3	4	2	3	3	3	-	1	2	5	3	-	-	1	1	-	1	1	1	-
Fragen die Lernenden nach der Erklärung	-	-	-	-	-	-	1	1	2	-	-	1	1	3	2	1	-	-	1	1	-
Total	21	18	21	15	17	14	24	19	17	23	25	27	17	27	25	17	14	18	19	21	22

K1 bat der Mediator total 21 Mal im Vortest und 18 Mal im Nachtest zielsprachliche Werkzeuge als Mediation. Mit dieser Häufigkeit der Mediation ist K1 die Probande in der Konntorllgruppe, die die höchste Entwicklung bei der Bewegung in der Zone der nächster E ntwicklung erreichte,was die quantitative Auswertung dieser Bewegungen bekräftigt. Beispielsweise benötigte K1 die Mediationen “Anbieten der Erklärung” und “Anbieten der korrekten Antwort”, die unter den explizitesten Mediationsformen vorhanden sind, total 8 Mal im Vortest und 5 Mal im Nachtest. Hiermit kann eine erkennbare positive Bewegung trotz der einmal mehr Benuztung im Nachtets der Mediation “Übersetzung” beobachtet werden, weil die Mediation “Übersetzung” eine implizitere Bewegung ist. Deswegen ist die dreimalige Abnahme der expliziteren der zwei anderen trotz ihrer einmaligen Erhöhung als Verbesserung des Lernpotenzials zu betrachten. Dieses heisst, K1 mehr Kontrolle über zielsprachliche Schreibkompetenz im Nachtest hat. Die gleiche Situation gilt für die zwei Mal weniger Benutzung der Mediation “metalinguistische Hinweise” und einmaliges Auftreten der impliziterer Mediation “Spezifierung des Fehlers” im Nachtest, die nicht im Vortest eingesetzt wurde. Diese und der einmal wenigere Einsatz der Mediation “Identifizierung der spezifischen Seiten eines Fehlers” im Nachtest sind die positiven madiationalen Bewegungen. Die Unterstützung “Bitte zur Verifizierung” wurde drei Mal mehr im Nachtest im Vergleich zum Vortest eingesetzt. Dagegen wurden die drei minimalsten Mediationen des Mediators kein Mal im Nachtest geboten, die im Vortest je ein mal entstanden sind. Sowohl diese Nichtbenutzung dieser minimalsten Unterstützung und als auch die Abnahme der expliziterer Formen der Mediationen sind als Verbesserung der höherer mentalen Funktionen zu betrachten. Auβerhalb von den Mediationen “Bitte zur Verifizierung” und “Spezifizierung des Fehlers und Übersetzung” besitzen alle mediationale Bewegungen mehrere Häufigkeit im Vortest als im Nachtest. Auf Shrestha (2011) beruht ist solche mediationale Bewegungen zu kommentieren so dass diese Differenz impliziert, dass die Propande steigend Kontrolle über ihre Schreibkompetenz hat. Die weniger expliziten Bewegungen im Nachtest indizieren, dass dynamische Verfahren, die im Vortest eingesetzt wurden, sensibel für die Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden sein könnte mit dem Ziel, ihre Schreibentwicklung zu steigern (S.127). Der Mediator setzte 21 Mal die Mediationen bei der Interaktion mit K1 im Folgetest ein. Diese Mediationsanzahl ist drei Mal mehr als im Nachtest. Ferner gibt es fast keine umfangreiche positive Entwicklung bei der Qualität der Mediationen. Z.B.

K1:Dürfen wir im dein Wohnung bleiben?

M:im dein Wohnung?

K1:dativ…… evet dativ.

M:bir daha düşün bakalım im dein Wohnung mu olacak yoksa başka birşey mi olacak?

K1: in deiner mi olacak?

M:evet.

In diesem Abschnitt hatte K1 Problem mit der Deklination bei der Zusammenbenutzung der Präposition und des Possessivpronomens in dem Ausdruck “im dein Wohnung”. Der Mediator wiederholte zuerst betont diesen fehlerhaften Satzteil und K1 reagierte so “ja, es ist im Dativ”, wonach sie weiβ, dass die Wechselpräposition “in” hier im Kasus Dativ sein soll aber sie weiβ nicht, dass man das Possessivpronomen in der Situation dekliniert werden muss, in der die Präposition und das Possessivpronomen nacheinander im gleichen Satzteil sind. Deswegen verlangte der Mediator von K1 zu denken, ob es “im dein Wohnung” oder etwas anderes sein soll. Mit dieser Aufmerksamkeitlenkung bemerkte K1 den fehlerhaften Satzteil und fragte, ob es in der Form von “in deiner” sein benutzt werden soll, weil sie nicht sicher darüber. Der Mediator bejahte sie und somit wurde die defizite kognitive Struktur von K1 verbessert, dadurch dass sie anhand von sozialen Hilfestellungen von auen modifiziert wurde. Mit der Analyse dieser Gesprächsequenz kann es gezeigt werden, dass die Lernenden verschiedene Hilfestellungen zur Modifizierung der defiziten kognitiven Strukturen je nach den zielsprachlichen Themen brauchen. Denn sie können mehrere Unterstützung benötigen, um die Probleme zu den komplexen oder nicht befestigten lingusitischen Strukturen zu lösen, was je nach den Lernenden variiert. Beispielsweise versuchte K1 Imperativsatz “sag mal Ebru es nicht” schriftlich zur Sprache zu bringen. Aber sie fing an, es mit Ausdrucksatz “du sagst…” zu schreiben. Dann erklärte der Mediator, dass dieser Satz Imperativsatz sein soll. Sie bejahte es und konnte ihn nicht in der Impetarivform formulieren. Danach fragte der Mediator, was die Regel im Imperativsatz ist, der das Subjekt “du” gebildet wird. Dagegen konnte sie wieder nicht es schaffen und der Mediator sagte “schau mal!” als Beispiel. Dazu fragte sie ihn, was es bedeutet und er übersetzte diesen Ausdruck ins Türkisch. Der Mediator bemerkte aus der Körpersprache von K1, dass sie es nichts zu jeweiligen linguistischen Strukturen begrief. Er sagte “Sprich mal” als ein anderes Beispiel und übersetzte diesen Satz ins Türkisch. Aber sie konnte nicht ihren Ausdruck in der Form von Imperativsatz korrigieren. Daraufhin fragte er sie zum letzten genannten Bespiel, ob es in diesem Satz

das Subjekt “du” direkt gibt und das Verb nach dem Subjekt “du” wie im Ausdrucksatz flektierte. Sie sagte nein und alles klar. Aber der Mediator erklärte ihr das grammatische Thema “Imperativsatz” detalliert, weil er nich sichher ist, ob sie jeweiliges Thema beherrscht. Pauschal ist es zu sagen, dass totale Interaktionsperformanz im Folgetest nicht besser als im Nachtest ist. In dieser Hinsicht ist hier von keiner Entwicklung der Transferkompetenz von K1 bei Textproduktion zu sprechen. Das lässt sich damit erklären, dass instrumentelle Bereicherung der Kontrollgruppe nicht durchgeführt wurde.

Es gibt hochinteressante Veränderungen bei den vom Mediator **K2** gebotenen Mediationen. Die 15 malige Anzahl der Häufigkeit der Mediationen im Vortest steigt um zwei Mal auf 17. Diese quantitative Auswertung bestätigt die negative Bewegung in der Zone der nächsten Entwicklung. Aber qualitative Auswertung bekräftigt die positive Veränderung von expliziten zu impliziten Mediationsbedürfnissen. Der Mediator bot die explizite Mediation “Anbieten der Erklärung” ein Mal mehr im Nachtest, was als negative Bewegung interpretiert wird. Aber der impliziteren Mediationen “Anbieten der korrekten Antwort” und “Vorschlag der Auswahlmöglichkeit” bedarf K2 total 4 Mal im Vortest, während sie auf diese nur zwei Mal angewiesen war. Die Mediation “Spezifizierung des Fehlers” bat der Madiator im Nachtest nicht und die Mediation “Identifizierung der spezifischen Seiten eines Fehlers” zwei Mal mehr. Diese bedeuten, dass es um die Veränderung vo expliziten zu impliziten Mediationsbedürfnissen geht. Die anderen Mediationsbewegungen bestätigen diesen positiven Fortschritt. Beispielweise entstanden die im Vortest nicht entstandenen Mediationen “Bitte zur Wiedererzählen” und “Erinnern an Anweisungen” ein Mal bei der interaktion im Nachtest. Ferner stieg die Häufigkeit der Mediation “Annahme der Verantwortung” von 1 auf 2. In der Hinsicht dieser Auswertung ist es möglich zu behaupten: auf einer Seite stieg die Anzahl der Mediation in der Interaktion zwischen K2 und dem Mediator. Auf anderer Seite intensivierten die mediationalen Bewegungen sich ein bisschen mehr als im Vortest in den näheren Punkten des maximalen Entwicklungsstandes. Deswegen soll nach diesen Auswertungen vom Fortschritt bei den höheren mentalen Funktionen von K2 erzählen. Aber diese ist nicht so erkennbar wie in der Experimentalgruppe. K2 benötigte drei Mal weniger Mediation im Folgetest als im Nachtest, was 21 Mal Mediationen beläuft. Diese Anzahl heiβt, dass die soziale Interaktion qualitativ auf die Entwicklung bei der Transferkompetenz hinweist. Was es jedoch interressant ist, ist diese Anzahl nur ein Mal mehr als im Vortest. Ausgehend von diesem wird es klar, dass

die Entwicklung zwischen dem Vortest und dem Folgetest quantitativ nicht so signifikant ist. Darüberhinaus gibt es nicht so signifikante Übertragung von expliziten zu impliziten Mediationen. Machmal konnte sie mit der impliziteren Form der Mediation ihren fehlerhafen Ausdruck im Folgetest verbessern. Beispielsweise formulierte sie den fehlerhaften Satz “mit herzliche Grüsse” und gleich sagte der Mediator, dass es einige kleine Mangeln in diesem Satz gibt. Danach reformulierte sie diesen Satz “mit herzlichen Grüssen” in der richtigen Form.

K3 ist die Probande, der Mediator am haufigsten die Mediationen im Vortest bot. Dies zeigt, dass K3 motiviert für die Teilnahme an der interaktionistischen Ausbildung ist. Ber der Interaktion benutzte sie manchmal egozentrisches Sprechen. In einem Abschnitt aus der Interaktion mit dem Mediator im Vortest als Beispiel möchte sie einen Satz mit dem Modalverb in der Vortestmediation bilden, aber sie hatte manche Probleme dabei. Sie ist schon sich bewusst deren und möchte diese selbständig lösen, was ein Zeichen für die Anstrengung, mit dem zielsprachlichen Problem umzugehen. Im Allgemeinen benutzte sie die Muttersprache im Dialog mit dem Mediator. Das zeigt, dass sie die Muttersprache im interaktionistischen Dialog mit dem Mediator zur Regulierung ihres kognitiven Prozesses beim zielsprachlichen Schreiben benutzte. In dieser Situation führte sie gemischt soziales Sprechen und egozentisches Sprechen:

> K3: Ich möchte ….. durun hocam …. Ich möchte ee… einkaufen ayrılır. Kaufen sonda olur, ein burda olur yoksa kaufen ein mı olur. Kaufen dı değil mi?Ich möchte kaufen neue Kleidung ein böyle mi?

Diese Ausdrücke von K3 beinhalten sowohl soziales Sprechen als auch egozentrisches Sprechen beim Schreiben. Ferner benutzte sie die Muttersprache in der Regel und versuchte egozentrisch die Zielsprache zu gebrauchen. Lantolf und Thorne (2007) machen einen Unterschied zwischen dem Einsatz der L1, um das Lernen der L2 zu mediieren und dem Einfluss der L1 auf L2-Produktion. Denn erste Sprache benutzt man nicht nur für die kommunikative Interaktion sondern auch für die Regulierung des kognitiven Prozesses. Deswegen sollen die Lernenden auf diese Sprache verlassen, um ihr Lernen der L2 zu mediieren. Trotzdem gibt es die Evidenz, die zeigt, dass soziales Sprechen in L1 und L2 auf L2-Lernen wirkt (S.215). Im folgenden Abschnitt setzte der Mediator ertse Sprache nicht nur für soziale Interaktion sondern auch für die Mediierung ihrer Lernprozesse ein:

> M:Burada fiil ne?
>
> K3:yeni elbise.

M:Modallverb de kural neydi?

K3:fiil sonda olur.

M:Peki burada fiil sonda mı?

K3:Hayır. Ya hocam hep bunu karıştırıyorum. Ich möchte neu Kleidung kaufen.

M:bu cümlede bir hata var mı?

K3: …

M:Peki neu Kleidung da bir hata var mı?

K3: Ee… Artikel mi ekleyeceğim

M:Bilmiyorum.Yukarıda örneği var. Nasıl yapmışız.

K3:Bunun gibi. Artikeli die ise e gelir.

Sie konnte nicht selbständig den jeweiligen Satz ohne Fehler bilden und der Mediator musste in ihre Formulierung eingreifen, fragte sie nach dem Verb im Satz. Sie konnte das Verb erkennen, aber syntaktisch nicht angemessen benutzen. Er stellte ihr noch eine andere Frage: Wo steht das Verb in der Satzstellung im Satz mit Modallverben. Hochinteressant erkannte sie auch die Stelle des Verbs im Satz. Danach fragte der Mediator, ob das Verb hierbei am Ende des Satzes ist, anstatt direkt die richtige Antwort zu erklären. Die Probande beantworte mit nein und sie ist bewusst dessen, dass sie diese linguistische Benutzung durcheinander bringt. Sie bildete ernuet den Sazt, in dem es ein Problem mit der Adjektivdeklination gibt. Er fragte, ob es um einen Fehler im Satz geht. Sein Ziel ist damit, ihre Aufmerksamkeit mit der minimalen Unterstützung anzuregen, damit sie ihre strukturellen kognitiven Lerndefizite zur Zielsprache verbessern konnte. Aber sie konnte sie nicht verbessern. Darauf benutzte er eine andere Art der Aufmerksamkeitslenkung und signalisierte den fehlerhaften Satzteil “neu Kleidung”. Die Probande stellte die Frage, ob sie einen Artikel hinzufügen soll. Der Mediator bot ihr die Hinweise, indem er von ihr verlangt, den Satz an der Tafel als Beispiel bzw. als Modellsatz zum Vergleich zu verwenden und dadurch korrigierte sie ihren Fehler. In der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung muss Rücksicht auf solche Befunde als Basis dafür genommen werden, dass das instrumentelle Bereicherungsprogramm für einzelne Lernenden struktuiert wird. Aber in dieser Untersuchungsgruppe wurde etwas solches nicht berücksichtigt.

K3 erfuhr mit der Abnahme um 5 Mal bei der Häufigkeit der Mediation höchste Denk- und Lernfähigkeit in der Kontrollgruppe. K3 bedarf der Mediation “Anbieten der Erklärung”, die im Vortest drei Mal entstand, und der Mediation

“Anbieten der korrekten Antwort” nicht. Bei dieser positiven Veränderung ist es trotz der Erhöhung um ein Mal bei der Häufigkeit der impliziterer Mediation “Anbieten von Muster und Illustration” und “metalinguistische Hinweise” sowie der neuen Entstehung der Mediation “Übersetzung” im Nachtest zu kommentieren, dass K3 ihren aktuellen Entwicklungsstand in der Richtung auf das maximale Leistungsniveau weiter expandierte. Die Nichtbenutzung expliziterer Mediation bedeutet mehr Entwicklung als die Entstehung impliziterer Mediation. Die Abnahme bei den Mediationen “Identifizierung der spezifischen Seiten eines Fehlers” und “Annahme der Verantwortung” und die Nichtbenutzung der Mediation “Bitte zur Verifizierung” sind identisch total mit den 4 Mal Veränderungen im Nachtest. Diese Befunde weist auf eine klare positive Bewegung in der Zone der nächsten Zone und auf die Verbesserung der linguistischen und textuellen Lerndefizite bei der Textproduktion hin. Neben der Abnahme der Häufigkeit der Mediationen geht es bei K3 die Zunahme der Qualität der Mediationen, was heiβt, dass die Mediationen sich von expliziten zu impliziten in der Zone der nächsten Entwicklung veränderten. Der Grund für die Entwicklung von K3 kann dabei suchen, dass K3 auf höchste Weise von den Mediationen des Mediators profitieren konnte, um die kognitiven strukturellen Lerndefizite zu verbessern.

Nach der Interaktion im Folgetest geht es um quantitative Veränderung bei der Transendenz. K3 brauchte 2 weniger mediationale Unterstützung des Mediators im Vergleich zum Nachtest. Diese Unterstützungen veränderten sich jedoch von impliziten zu expliziten. Die expliziteste Mediation “Fragen die Lernenden nach der Erklärung” entstand ein Mal mehr und die im Nachtest nicht benutzte Mediation “Anbieten der Erklärung” trat ein Mal auf. Die Mediation “Vorschlag der Auswahlmöglichkeit” wurde ein Mal mehr im Folgetest benutzt. Die impliziteren Mediationen “Anbieten von Muster und Illustration” und “Spezifizierung des Fehlers” wurden ein Mal und die Mediation “Metalinguistische Hinweise” wurde drei Mal weniger eingesetzt. Daneben entstand die Mediation “Identifizierung der spezifischen Seiten eines Fehlers” ein Mal mehr, während die implizitere Mediaiton “Erinnern an Anweisungen” nicht gebraucht wurde, die im Nachtest zwei Mal entstand. Die Mediationen “Bitte zur Verifizierung” und “Bitte zur Wiederholungen” bot der Mediator zwei Mal total, während sie im Nachtest nicht entstanden. All diese mediationalen Interaktionen verlaufen sich auf 17 Mal.

Der Mediator benutzt die Mediationen 23 Mal im Vortest und 21 Mal im Nachtest in der Interaktion mit **K4**. Diese Häufigkeit weist auf die Intensivität der Interaktion und Bewegungen im Lernpotenzial von K4 hin. Demgemäss gibt es die

zweimalige Abnahme bei der Häufigkeit der Mediation im Nachtest, was als eine positive Bewegung zu interpretieren ist. Wenn diese Befunde qualitativ ausbewertet werden, entsteht eine oppositionale Beziehung zwischen den qualitativen und den quantitativen Auswertungen. Denn auβer der Mediationen **"**Vorschlag der Auswahlmöglichkeit", "Identifizierung der spezifischen Seiten eines Fehlers, "Annahme der Verantwortung" und "Hilfe bei Weitermachen längs der Erzählung" veränderten alle Mediationen sich negativ. Dabei ist es sichtbar, dass die qualitativen Strukturen der Mediationen sich von impliziten zu expliziten verschoben. Zwei von diesen Mediationen, die vom Mediator nicht im Nachtest benutzt wurden, sind die minimalen Unterstüztungen, die maximale Beherschung der zielsprachlichen Struktur heiβen. Dagegen benutzte der Mediator eine der explizitesten Mediationen "Anbieten der Erklärung" drei Mal mehr im Nachtest. Die Nichtbenutzung der impliziteren Mediation "Vorschlag der Auswahlmöglichkeit" soll als eine positive Bewegung angesehen werden, aber dass die Mediationen "Anbieten von Muster und Illustration" und "Metalinguistische Hinweise" total drei Mal mehr und die im Vortest nicht benutzte Mediation"Übersetzung" ein Mal geboten wurden ist als ein Beweis für eine negative Veränderung der Qualität der Mediationen zu betrachten. Ferner gibt es drei malige Abnahme bei der Häufigkeit der Mediation "Identifizierung der spezifischen Seiten eines Fehlers", während die impliziteren Mediationen "Bitte zur Wiedererzählen und Erinnern an Anweisungen" total zwei Mal weniger eingesetzt wurden und die Mediation "Bitte zur Wiederholungen" zuerst im Nachtest entstand. Es wird klar aus den Befunden, dass die Abnahme der Häufigkeit der Mediationen ein Zeichen für die Lern- und Denkentwicklung ist und dagegen die mehrere Entstehung explizterer Mediationen zeigt, dass die Interaktion in der Zone der nächsten Entwicklung näherer zum aktuellen Entwicklungsstand als im Vortest wurde.

K4, deren Mediationsbedürfnisse 25 Mal im Nachtest waren, brauchte die Mediation 27 Mal in der Interaktion im Folgetest,. Diese Erhöhung um zwei Punkte bedeutet, dass die strukturellen Lern- und Denkdefizite zur zielsprachlichen Textproduktion nicht verbessert werden konnten. Aber die Situation ist nicht auf quantitative Dimension jeweiliger Defizite eingeschränkt. Die andere Dimension dieser Situation ist qualitativ, was auf die Qualität der Mediation hinweist, wonach die Bedürfnisse der Probande im Folgetest expliziter wurden. Diesbezüglich bot der Mediator die expliziteste Mediation "Fragen die Lernenden nach der Erklärung", die im Nachtest nicht handhatten wurde. Abgesehen von den Mediationen "Anbieten der

Erklärung" "Anbieten von Muster und Illustration" und "Bitte zur Wiedererzählen" wurden ihr alle benutzten Mediationen häufiger vom Mediator geboten. Pauschal geschaut wurden die impliziteren Arten der Mediationen seltener trotz des öfteren Einsatzes der expliziteren mediationalen Unterstützung benutzt.

K5 bot der Mediator 27 Mal im Nachtest die Mediationen, während ihre Häufigkeit im Vortest erst auf 17 Mal war. Mit dieser Zunahme um 6 Mal bei der Häufigkeit der Mediation hat K5 die rückläufigste Bewegung in der Zone der nächsten Entwicklung zwischen beiden Tests unter den Probanden in der Kontrollgruppe. Diese Zunahme heiβt, dass K5 mehrere Unterstützungen des Mediators benötigt, um die deutsche Sprache als mentale werkzeuge bei der Problemlösung der Textproduktion zu gebrauchen. Die Kontrolle von K5 über die Zielsprache bei der Textprduktion verringert sich. Dass die Erhöhung der Häufigkeit aller Mediationen auβer der Mediation "Hilfe bei Weitermachen längs der Erzählung" bestätigt diesen Ausdruck. Beispielsweise heiβt es negative Bewegungen, dass die drei von explizitesten Mediationen "Fragen die Lernenden nach der Erklärung", Anbieten der korrekten Antwort" und Vorschlag der Auswahlmöglichkeit" zehn Mal eingesetzt wurden. Trotz der 2 Mal Benutzung der implizitesten Mediation "Hilfe bei Weitermachen längs der Erzählung" ist es pauschal zu behaupten, dass die Veränderungen auf explizitere Form der Mediationen konzentrieren. Solche negativen Veränderungen zeigen, dass K5 am Ende des Untersuchungsprozesses abhängiger vom Mediator zur zielsprachlichen Problemlösung wurde. Wegen des traditionllen Untterichtsprozesses zwischen den zwei Tests, der mit der Zone des nächsten Entwicklungsstandes nicht gerechnet wurde, könnte diese Zunahme der Abhängigkeit enstehen. Im Folgetest benötigte K5 25 Mal die Mediationen, was zwei Mal weniger als im Nachtest ist. Das heiβt, dass die Entwicklungsbewegung im Folgetest im Vergleich zum Nachtest negativ ist. Diese Situation schlug sich in der Textproduktion nieder. Beispielsweise K5 versuchte einen Nebensatz mit der Konjuktion "wenn" zu bilden. Sie konnte "wenn ich nach Berlin" schreiben, aber sie konnte diesen Nebensatz nicht mit dem Verb beenden. Deswegen fragte der Mediator sie, wo das Verb ist und dann, wo das Verb im Nebensatz "Wenn" steht, damit sie den Nebensatz mit dem Verb beenden kann. Dagegen konnte sie es nicht schaffen und der Mediator bildete den jeweiligen Nebensatz, um K5 zur Bildung des Hauptsatzes zu motivieren. Dabei hatte K5 Probleme mit der zielsprachlichen Benutzung. Der Mediator bot ihr die Hilfestellung "Anbieten von Muster und Illustration" und jedoch konnte sie den Hauptsatz nicht bilden. Als der Mediator

verstand, dass sie den nicht schaffen kann, sagte er den richtigen Antwort. Wie dieses Beispiel zeigte, brauchte sie mehr Hilfestellung im Folgetest. Es geht auch um qualitative Bewegungen, die als partielle Entwicklung anzusehen sind, aber nicht erheblich.

Die Mediationsbedürfnisse von **K6** an die Mediationen fiel um 3 Mal auf 14 Mal im Nachtest, was als fortschritliche Bewegung interpretierbar ist. Wenn diese Befunde qualitativ ausgewertet werden, ist es beobachtbar eine teilweise Veränderung von expliziten zu impliziten. z.B. der explizitesten Mediationen “Fragen die Lernenden nach der Erklärung” und “Anbieten der Erklärung” bedarf K6 nicht, wohingegen sie sie total zwei Mal im Vortest benötigte. Bei der impliziteren Form der Mediation “Anbieten der korrekten Antwort” geht es um keine Erhöhung. Diese konnte nicht die Tatsache beeinflussen, dass die Nichtbenutzung der explizitesten Formen der Mediation die Abnahme der Abhängigkeit vom Mediator signalisiert. Gleiche Situation ist in der Tabelle wieder zu finden. Die Mediationen “Vorschlag der Auswahlmöglichkeit” und “Anbieten von Muster und Illustration” wurden auf einer Seite der Mediator zwei Mal weniger im Nachtest benutzt, auf anderer Seite geht es um die Erhöhung der impliziteren Mediation um 1 Mal. Die Erhöhung um 1 Mal bei der impliziteren Form der Mediation konnte den positiven Fortschritt der Abnahme um 2 Mal bei der expliziterer Form der Mediation nicht negativ machen. Der Grund dafür ist, dass die Abnahme um 2 Mal bei der expliziteren Form der Mediation sowohl qualitativ als auch quantitativ den anderen überliegen ist. Der Mediator benutzte die im Vortest nicht entstandene Mediation “Spezifizierung des Fehlers” zwei Mal und die impliziteren Mediationen “Bitte zur Wiedererzählen” und “Erinnern an Anweisungen” total zwei Mal weniger. Ferner trat die Mediation “Bitte zur Verifizierung” ein Mal im Nachtest auf, während sie im Vortest kein Mal eingesetzt wurde. Wenn man diese drei Veränderungen zusammen ausgewertet werden, ist es nicht möglich, von einem wesentlichen Fortschritt zu sprechen.

Z.B. K6 erfuhr einige zielsprachliche Probleme bei der Produktion eines Satzes im Mediationsprogramm von Nachtest. Dabei formulierte sie zuerst fehlerhaft den Ausdruck “mein Familie”. Der Mediator unterbrach sie und betonte das Possessivpronomen “mein”, damit sie ihren Fehler bemerte. Mit dieser Unterstützung reformulierte sie ihren Ausdruck als “meine Familie leben”. Aber wegen eines anderen Fehlers in diesem Ausdruck unterbrach er wieder ihre Formulierung. Dabei flektierte sie fehlerhaft das Verb in der dPluralform, obwohl es in der Singularform flektiert werden

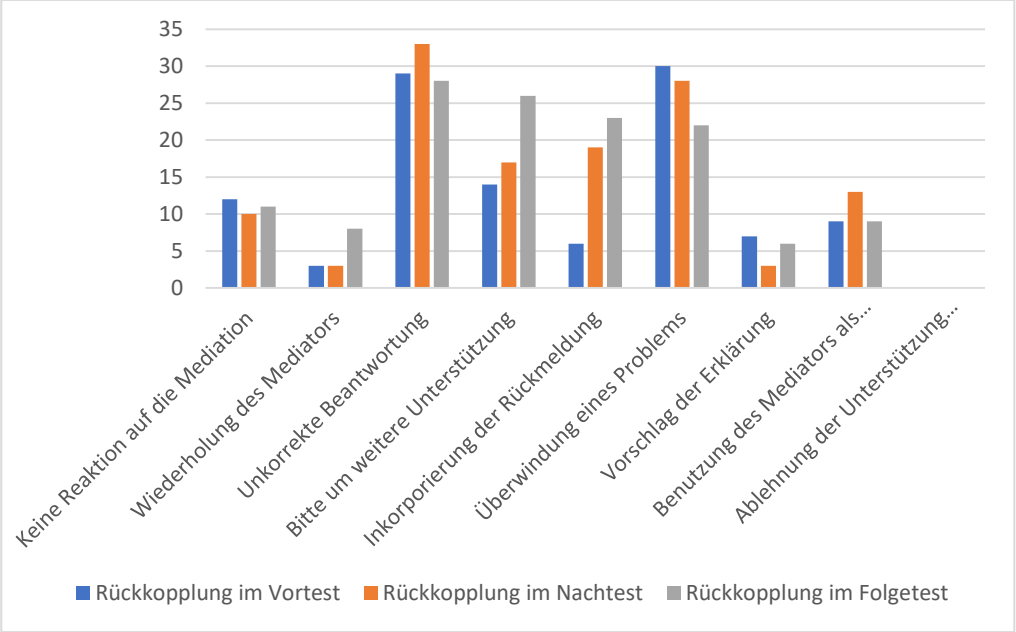
soll. Deswegen betonte er das Verb “leben” und den Ausdruck “meine Familie”, aber sie konnte den Fehler nicht finden. Dann sagte er, dass sie “meine Familie” und “leben” zusammen in Beziehung setzte, um ihr die sprachwidrige Benutzung auffallender zu machen. Auf diese Weise wurde ihr Bewusstsein angeregt und Spracherwerbprozess wurde gleichzeitig auffälliger. Dagegen schuf sie es nicht und der Mediator gab den Satz als Beispiel “meine Eltern leben in Iğdır”. Denn die Flektionen des Verbs nach Eltern und Familie wurde schon im Unterricht thematisiert und mit diesem Beispiel wurde bezweckt, dieses an sie zu erinnern. Dadurch korrigierte sie ihren Fehler so “meine Familie lebt in Iğdır”.

K6 bot der Mediator 18 Mal die Hilfestellung, was 4 Mal höher als im Nachtest war. Diese Bewegungen in ihrer Zone der nächsten Entwicklung sind nicht positiv zu kommentieren. Die implizitesten Mediationen “Hilfe bei Weitermachen längs der Erzählung”, “Annahme der Verantwortung” und “Bitte zur Wiederholungen” kamen nicht zum Einsatz in der Interaktion zwischen dem Mediator und K6. Dagegen bedarf sie der im Nachtest nicht gebrauchte explizitere Mediation “Anbieten der Erklärung” ein Mal, und die Mediationen “Anbieten der korrekten Antwort” zwei Mal, “Vorschlag der Auswahlmöglichkeit” ein Mal häufiger. Es geht um die Nichtbenutzung der Mediation “Übersetzung”, die seltene Benutzung der Mediationen “Metalinguistische Hinweise” und “Spezifizierung des Fehlers”. Die Mediationen **“**Identifizierung der spezifischen Seiten eines Fehlers”, “Bitte zur Wiedererzählen” und “Erinnern an Anweisungen” wurden ein Mal häufiger eingesetzt. Diese Bewegungen in der Zone der nächsten Entwicklung signalisieren eher die negativen Veränderungen als die Verbesserung der kognitiven Defizite.

Die Häufigkeit der Mediationen von **K7** ist 19 Mal im Vortest und 21 Mal im Nachtest. Dazwischen gibt es einen Unterschied von 2 Mal, der als negative Bewegung angesehen wird. Es gibt keine Veränderung bei den Mediationen “Fragen die Lernenden nach der Erklärung” und “Anbieten der Erklärung”. Die expliziteren Mediationen “Hilfe bei Weitermachen längs der Erzählung” und “Bitte zur Wiederholung” entstanden nicht im Nachtest, die total im Vortest drei Mal benutzt wurden. Diese signalisiert positive Bewegung bei der Lernentwicklung von K7. Aber dass die Mediation “Bitte zur Verifizierung” dreimal häufiger, die Mediation “Erinnern an Anweisungen” ein Mal häufiger und die Mediation “Bitte zur Wiedererzählen” zwei Mal häufiger eingesetzt wurden ist eine negative Bewegung. Ferner benutzte der Mediator die implizitere Mediation “Identifizierung der spezifischen Seiten eines

Fehlers" drei M al weniger als im Vortest bei der Interaktion mit K7, was die Verringerung der Fremdregulierung bedeutet. Dagegen entstand die impliziteren Mediation "Spezifizierung des Fehlers" ein Mal häufiger im Nachtest, was die Erhöhung der Fremdregulierung bedeutet. Die Bewegungen in der Zone der nächsten Entwicklung entstanden in der Form von gegenseitigen Bewegungen der positiven und negativen Mediationen. Gleiches gilt für die Mediationen "Metalinguistische Hinweise", "Übersetzung", "Anbieten von Muster und Illustration" und "dAnbieten der korrekten Antwort". Hier kann man von einem kleinschrittigen Fortschritt in der Zone der nächsten Entwicklung sprechen. Zusammenfassend ist es zu sagen, dass die häufigere Benutzung der Mediationen als eine negative Bewegung in der Zone der nächsten Entwicklung gilt und dagegen die qualitativen Bewegungen als positive aber kleine Bewegungen in der Zone der nächsten Entwicklung gilt. Diese zwei Bewegungen ist identisch mit einer kleinschrittigen Veränderung bei der Entwicklung des Lernpotenzials. Die Anzahl der Mediationen bei der Interaktion zwischen K7 und dem Mediator war 22 im Folgetest, was ein Mal mehr als im Nachtest ist. Die implizitesten Mediationen "Fragen die Lernenden nach der Erklärung" und "Anbieten der Erklärung" wurden kein Mal und die expliziteren Mediationen "Anbieten der Erklärung" und "Anbieten von Muster und Illustration" wurden ein Mal häufiger eingesetzt . Neben diesen unterstützte die Nichtbenutzung der Mediation "Übersetzung" die qualitative Entwicklungsbewegung trotz des 3 Mal Einsatzes der Mediation "Metalinguistische Hinweise", die im Nachtest nicht gebraucht wurde. Die Mediation **"**Spezifizierung des Fehlers" bot der Mediator drei Mal weniger und die Mediation "Identifizierung der spezifischen Seiten eines Fehlers" zwei Mal häufiger. Der Mediationen "Erinnern an Anweisungen" und "Bitte zur Verifizierung" bedarf K7 total zwei Mal häufiger. Neben der Nichtbenutzung der Mediation "Annahme der Verantwortung" wurden zwei der implizitesten Mediationen, die im Nachtest nicht entstanden, "Hilfe bei Weitermachen längs der Erzählung" und "Bitte zur Wiederholung" total drei Mal gebraucht. Hierbei kann teilweise von einer qualitativen Entwicklungsbewegungen erzählt werden.

7.2.4. Befunde zur Rückkopplung der Kontrollgruppe



Grafik 6. Befunde zur Rückkopplung der Kontrollgruppe

Die Anzahl der Rückkopplungen der Kontrollgruppe ist 110 Mal im Vortest,121 Mal im Nachtest und 131 Mal im Folgetest. Nach diesen ist es klar, dass die Anzahl der Rückkopplungen im Nachtest und im Folgetest im Vergleich zum Vortest höher wurde. Wenn die Anzahl der Häufigkeit der Rückkopplungen der Lernenden in der Kontrollgruppe mit der Anzahl der Häufigkeit ihrer Mediationsbedürfnisse verglichen wurde, ist es zu bemerken, dass die Anzahl der Häufigkeit der Rückkopplungen der Lernenden in der Kontrollgruppe paralell zur Anzahl der Häufigkeit ihrer Mediationsbedürfnisse nach und nach im Nachtest und im Folgetest stieg. Bei den Rückkopplungen, die die Verantwortungsübernahme für ihre Schreibperformanz bedeuten, sind nach der obigen Grafik teilweise positive Veränderungen zu beobachten. Die Rückkopplungen “Bitte um weitere Unterstützung” und “Inkorporierung der Rückmeldung”, die mehr Verantwortungübernahme als die Rückkopplungen “keine Reaktion auf die Mediation” und “Wiederholung des Mediators” signalisieren, entstanden immer häufiger im Nachtest und im Folgetest. Dagegen wurden die Rückkopplungen “keine Reaktion auf die Mediation” und “Wiederholung des Mediators” im Folgetest häufiger eingesetzt. Diese Situation ist als positiv anzusehen, weil sie sich unabhängiger gegenüber dem Mediator verhalten. Aber es ist nicht so bemerkbar wie in der Experimentalgruppe. Um die Dimensionen der

entwicklungsmässigen Veränderungen im Bezug auf Rückmeldungen bei einzelnen Lernenden in der Kontrollgruppe zu analysieren, wurden ihre Reaktionen auf die Mediationen unter der soziokulturellen Perspektive ausgehend von der folgenden Tabelle analysiert, die die Typen der Rückmeldungen und die Anzahl ihrer Häufigkeit umfasst.

Tabelle 8.
Befunde zur Rückkopplung der Kontrollgruppe

	KONTROLLGRUPPE																				
	K1			K2			K3			K4			K5			K6			K7		
	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT
Keine Reaktion auf die Mediation	-	-	-	-	-	1	3	2	2	4	3	3	3	4	3	1	-	2	1	1	-
Wiederholung des Mediators	-	-	1	1-		1	1	-	1	1	-	2	-	-	2	-	1	-	-	1	2
Unkorrekte Beantwortung	5	5	6	23		5	5	5	3	3	5	4	6	7	6	3	2	3	5	5	3
Bitte um weitere Unterstützung	2	1	2	24		1	4	4	3	2	5	5	1	3	4	2	-	4	1	3	4
Inkorporierung der Rückmeldung	-	-	5	22		1	-	2	1	1	2	2	37		5	-	3	2	-	2	2
Überwindung eines Problems	4	3	4	5	4	1	2	3	3	3	4	2	3	2	2	8	7	6	5	3	4
Vorschlag der Erklärung	2	2	1	1-		-	-	-	2	--		-	1	1	-	1	-	2	2	-	1
Benutzung des Mediators als Quelle	3	4	3	4	3	3	1	2	1	-	1	-	-	-		-	1	-	1	2	2
Ablehnung der Unterstützung des Mediators	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-	-		-	-	-
Total	16	15	22	17	15	14	16	18	16	14	20	18	17	22	24	15	14	19	15	17	18

Die Rückkopplungen von **K1** implizieren ihre verschiedenen Arten wie “Unkorrekte Beantwortung”, “Bitte um weitere Unterstützung”, “Inkorporierung der Rückmeldung”, “Überwindung eines Problems”, “Vorschlag der Erklärung” und “Benutzung des Mediators als Quelle”. Die totale Häufigkeit dieser ist 16 Mal im Vortest und 15 Mal im Nachtest, wobei es die Abnahme um einen Mal gibt. Diese kann als Entwicklungsbewegung betrachtet werden, die nicht ausschlagebend ist. Daneben geht es um keine Veränderung auβer der drei Rückkopplungsformen. Die im Vortest zwei Mal gebrauchte Rückmeldung “Bitte um weitere Unterstützung” benutzte K1 nur ein Mal im Nachtest, was als positive Bewegung gilt und dagegen reagiert sie mit der Rückkopplung “Überwindung eines Problems” zwei Mal seltener als im Vortest. Die letzte Veränderung ist bei der Rückkopplung “Benutzung des Mediators als Quelle”, die die zweitunabhängigste Verhaltensstrategie ist. Hinsichtlich der qualitativen und quantitativen Entwicklung ist von einer positiven Entwicklung zu sprechen, aber es ist nicht grossartig. Das heiβt, dass K1 vorwiegend auf die Unterstützung angewiesen ist, um die Zielsprache als Werkzeuge zur Problemlösung bei der Textproduktion zu gebrauchen. Abgesehen von den Rückkopplungen “Keine Reaktion auf die Mediation” und “Ablehnung der Unterstützung des Mediators” gebrauchte K1 alle Rückkopplungen, um auf die Mediation des Mediators zu reagieren. Demgemäss reagierte sie ein Mal im Folgetest, indem sie den Ausdruck des Mediators wiederholte. Die einzelnen Rückkopplungen “Unkorrekte Beantwortung” und “Bitte um weitere Unterstützung” entstanden ein Mal häufiger als im Nachtest, was das abhängigere Verhalten bedeutet. Die Rückkopplung “Inkorporierung der Rückmeldung”, die im Vortest und im Nachtest nicht benutzt wurde, entstand im Folgetest fünf Mal. Die einzelnen Rückkopplungen “Vorschlag der Erklärung” und “Benutzung des Mediators als Quelle” traten ein Mal seltener als im Nachtest auf, was das unabhängigere Verhalten bedeutet. Dagegen entstand die Rückkopplung “Überwindung eines Problems” ein Mal häufiger.

Die Häufigkeit von **K2** im Laufe von beiden Tests veränderte sich wenig. K2 benutzte total 17 Mal im Vortest und 15 Mal im Nachtest die Rückkopplungen bei der Interaktion mit dem Mediator. K2 setzte die Rückkopplungen “Benutzung des Mediators als Quelle” und “Überwindung eines Problems” total 2 Mal weniger und die Rückkopplung “Vorschlag der Erklärung” nicht im Nachtest ein. Diese Rückkopplungen, die signalisieren, dass die Probande näher im Nachtest dazu ist, linguistische Besonderheiten der Zielsprache zu beherrschen. Dagegen wurden von K2

die Rückkopplungen “Inkorporierung der Rückmeldung” zwei Mal, “Bitte um weitere Unterstützung” ein Mal weniger und “Unkorrekte Beantwortung” drei Mal mehr in der dialogischen Interaktion benutzt. Deswegen sind die Abnahme bei der Häufigkeit solcher Rückkopplungen und die Zunahme bei den Rückkopplungen, die abhängigere Performanz der Probanden reflektieren, nicht als Entwicklung der höheren mentalen Fähigkeiten hinsichtlich der Qualität der Rückkopplungen zu betrachten. Nach dieser Veränderung gibt es auch die Veränderung bei der Qualität bzw. Ebene der Rückkopplungen, die darstellt, dass K2 mit der abhängigeren Reaktion auf den Mediator Antwort gab. Aber diese Veränderung ist so wesentlich. K2 gebrauchte die im Nachtest nicht benutzte Reaktion “Keine Reaktion auf die Mediation” ein Mal im Folgetest, während die im Nachtest aufgetretene Reaktion “Wiederholung des Mediators” nicht entstand. Auf einer Seite reagierte sie mit der unkorrekten Antwort zwei Mal weniger, auf anderer Seite reagierte sie drei Mal häufiger mit dem Verlang weiterer Unterstützung und ein Mal häufiger mit der Reaktion “Inkorporierung der Rückmeldung”. Die Rückkopplung “Überwindung eines Problems” benutzte sie drei Mal weniger im Vergleich zum Nachtest. Diese Daten zeigen, dass es sich um teilweise qualitative und teilweise quantitative Entwicklung der Transendenz von K2 handelt, was nicht so sichtbar ist.

Die Reaktionen von **K3** bei der Interaktion sind 16 Mal im Vortest und 18 Mal im Nachtest, was eine Erhöhung um 2 Mal darstellt, wonach es um eine negative Bewegung bei der Abhängigkeit vom Mediator geht. Je mehr man die Hilfe um linguistische Problemlösung sucht, desto abhängiger ist man vom Mediator. Was aber bei der Bestimmung der Entwicklung ausschlaggebend ist, ist die Veränderung bei der Qualität der Rückkopplungen. Der 2 Mal Einsatz der Rückkopplung “Keine Reaktion auf die Mediation” und der Nichteinsatz der Rückkopplung “Wiederholung des Mediators” sind ein Indiz für unabhängigere Performanz. Dagegen bezeichnen die 2 Mal Benutzung der Rückmeldung “Inkorporierung der Rückmeldung”, die total zwei Mal mehrere Benutzung der Rückmeldungen “Überwindung eines Problems” und “Benutzung des Mediators als Quelle” die positive Veränderung. Wenn die qualitativen und quantitativen Auswertungen zusammen an die Hand genommen werden, wird es ersichtlich, dass es keine sinnliche Entwicklungsveränderung bei K3 gibt. Im Folgetest gebrauchte K3 16 Mal die Rückkopplungen, während es im Nachtest 18 Mal war. Die Rückkopplung “Benutzung des Mediators als Quelle” benutzte sie ein Mal weniger und die im Nachtest nicht gebrauchte Rückkopplung “Vorschlag der Erklärung” setzte sie 2

Mal im Folgetest ein. Ferner entstanden ihre Reaktionenen “Inkorporierung der Rückmeldung” und “Bitte um weitere Unterstützung” im Total zwei Mal weniger. Ihre Reaktion “Unkorrekte Beantwortung” trat zwei Mal weniger auf und die im Nachtest nicht entstandene Reaktion “Wiederholung des Mediators” benutzte sie ein Mal. Es geht um keine Veränderung zur Häufigkeit der Rückkoplungen “Keine Reaktion auf die Mediation” und “Überwindung eines Problems”. Nach den Befunden kann von einer qualitativen Veränderung gesprochen werden, die keine sinnvolle Entwicklung signalisiert.

K4 benutzte 14 Mal die verschiedenen Rückkopplungen im Vortest und 20 Mal im Nachtest. Dabei gibt es quantitativ die Erhöhung um 6 Mal dazwischen, was im Bezug auf die Bewegungen in der Zone der nächsten Entwicklung nicht erwartet ist. Dies signalisiert, dass sie mehr unabhängiger reagieren könnte. Diese Veränderung signalisiert die positiven Bewegungen im Hinblick auf ihr Lernpotenzial. Auβerdem geht es jedoch um kaum sinnvolle qualitative Entwicklungsbewegung zwischen beiden Tests. Ihre Reaktionen “Unkorrekte Beantwortung” und “Bitte um weitere Unterstützung” erhöhten sich im Total um 3 Mal im Nachtest und ihre Reaktionen “Inkorporierung der Rückmeldung” und “Überwindung eines Problems” steigerten sich um zwei Mal. Ferner setzte sie die Rückkopplung “Benutzung des Mediators als Quelle” ein Mal ein, die im Vortest nicht entstand. Demgemäβ beweisen nicht nur die qualitativen sondern auch quantitativen Befunde kaum sinnvolle Entwicklung. Darüber hinaus benutzte sie zwei Mal weniger die Rückkopplungen im Folgetest als im Nachtest. Dagegen weist die Veränderung bei ihrer Qualität auf keine erkennbare Entwicklung hin.

Die zweithöchste Veränderung bei der Anzahl der Häufigkeit der Performanz der Rückkopplungen wurde bei **K5** beobachtet. Neben dieser quantitativen negativen Veränderung gibt es eine negative Veränderung in Blick auf qualitativen Auswertung. Diese qualitativen und quantitativen Auswertungen zeigen, dass K5 im Vergliech zu Vortest mehr abhangige Performanz im Nachtest erlebte. Die Rückkopplung “Überwindung eines Problems” benutzt K5 2 Mal im Nachtest, während sie sie 3 Mal im Vortest einsetzte. Dagegen reagierte sie mit den Rückkopplungen “Inkorporierung der Rückmeldung, Bitte um weitere Unterstützung, Unkorrekte Beantwortung und Keine Reaktion auf die Mediation”, die die Hinweise für abhangigere Performanz sind, total 6 Mal mehr im Vergleich zu Vortest. Diese Befunde zeigen, dass K5 für die zielsprachliche Performanz wenigere Verantwortung hatte und dieses ist ein Zeichen für

negative Entwicklung bei der Lern- und Denkkompetenz. Die Rückkopplungen von K5 stiegen nach und nach in einzelnen Tests. Im Folgetest reagierte sie drei Mal nicht auf die Mediation, was ein Mal weniger im Nachtest ist. Dagegen benutzte sie zwei Mal die im Nachtest nicht entstandene Rückkopplung “Wiederholung des Mediators”, die zweitabhängigste Rückkopplung ist. Ferner beantworte sie ein Mal weniger als im Nachtest unkorrekt und verlangte ein Mal mehr weitere Unterstützung. Die Rückkopplung “Inkorporierung der Rückmeldung” trat zwei Mal mehr auf. Während sie im Nachtest ein Mal eine Erklärung vorschlug, machte sie es im Folgetest nicht. Totale Anzahl dieser Rückkopplungen im Folgetest beläuft sich auf 24 Mal.

Die Häufigkeit der Rückkopplungen von **K6** sind 15 Mal im Vortest und 14 Mal im Nachtest, wobei es eine wenige Abzahl der Häufigkeit der Rückkopplung gibt, die positiv ist. Die im Vortest ein Mal gebrauchte Rückopplung “Keine Reaktion auf die Mediation” wurde nicht im Nachtest eingesetzt, während die Rückkopplung “Wiederholung des Mediators” ein Mal benutzt, die im Vortest nicht benutzt wurde. Diese Veränderung signalisiert die Entwicklung bei K6, weil die Rückkopplung “Wiederholung des Mediators” ein unabhängigeres Verhalten als die Rückkopplung “Keine Reaktion auf die Mediation” ist. Dass die Rückkopplung “Unkorrekte Beantwortung” ein Mal weniger und die Rückkopplung “Bitte um weitere Unterstützung” nicht entstanden, bekräftigte die Entwicklung von K6, obwohl K6 mit der Rückkopplung “Inkorporierung der Rückmeldung” 3 Mal im Nachtest einsetzte. Die ein Mal wenigere Benutzung der Rückkopplung “Überwindung eines Problems” und die Nichtbenutzung der Rückkopplung “Vorschlag der Erklärung” bedeuten unabhängigeres Verhalten. Die ein Mal Benutzung der Rückkopplung “Benutzung des Mediators als Quelle”, die unabhängigere Performanz heiβt, ist neben dieser Abnahme und der Nichtbenutzung auch eine positive Bewegung. Zusammenfassend ist es zu sagen, dass die Rückkoplungsperformanz von K6 ein Zeichen der Verbesserung darstellt. Die Häufigkeit der Reaktion von K6 erhöhte sich von 14 Mal im Nachtest auf 19 Mal im Folgetest. 2 Mal reagierte sie nicht auf die Mediation des Mediators, obwohl sie nicht so im Nachtest Antwort auf die Mediation gab. Die Rückkopplungen “Wiederholung des Mediators” und “Benutzung des Mediators als Quelle” benutzte sie nicht. Im Vergleich zum Nachtest beantworte sie ein Mal mehr unkorrekt und verlangte vom Mediator 4 Mal weitere Unterstützung, was im Nachtest nicht erfolgte. Ferner entstanden die Rückkopplungen “Inkorporierung der Rückmeldung” und “Überwindung eines Problems” ein Mal weniger. Die im Nachtest nicht eingesetzte Rückkopplung

“Vorschlag der Erklärung” trat 2 Mal auf. Ausgehen von diesen Daten ist es Schluss zu folgern, dass K6 unselbstgesteuerter im Vergleich zu Vortest und zu Nachtest bei der kooperativen Problemlösung zur zielsprachlichen Textproduktion war.

Bei der Häufigkeit der Benutzung der Rückkopplungen von **K7** gibt es sichtbare Unterschiede zwischen dem Vortest und dem Nachtest. Sie reagierte 15 Mal mit den Rückkopplungen im Vortest, während sie 17 Mal diese im Nachtest gebrauchte. Diese Zunahme um 2 Mal ist als kein Fortschritt in der Zone der nächsten Entwicklung hinsichtlich der Anzahl der Häufigkeit der Rückopplungen zu betrachten. Hinsichtlich der qualitativen Analyse bat der Mediator die Reaktion “Vorschlag der Erklärung” nicht im Nachtest, während K7 sie 2 Mal im Vortest benutzte und die Reaktion “Überwindung eines Problems” benutzte er 2 Mal weniger im Vergleich zu Vortest. Diese beiden sind die Beweise für die positive Bewegung beim Lernpotenzial von K7. Aber es gibt auch negative Bewegungen so wie Reaktionen “Die Benutzung des Mediators als Quelle” ein Mal mehr, die im Vortest nicht benutzte Reaktion “Inkorporierung der Rückmeldung” zwei Mal entstanden und die Häufigkeit der Reaktion “Bitte um weitere Unterstützung” sich im Nachtest um zwei Mal erhöhte. K7 benutzte die im Vortest nicht gebotene Rückkopplung “Wiederholung des Mediators” ein Mal im Nachtest. Demnach gibt es keine sinnvolle Entwicklung bei K7. Im Folgetest entstanden die Rückkopplungen ein Mal mehr. Die Rückkopplung “Vorschglag der Erklärung” benutzte sie ein Mal, während es im Nachtest nicht entstand. Die Reaktionen “Überwindung eines Problems” und “Bitte um weitere Unterstützung” traten im Total zwei Mal mehr auf, was mehrere Abhängigkeit vom Mediator bedeutet. Die Rückkopplung setzte sie ein Mal mehr ein und die Rückkopplung “keine Reaktion auf die Mediation” benutzte sie nicht im Folgetest, während es im Nachtest ein Mal benutzt wurde. Nach diesen Befunden können nicht von sinvollen Entwicklungen bei K7 gesprochen werden.

7.2.5.Vergleich der Befunde zur Mediation und Rückkopplung zwischen Experimentalgruppe und Kontrollgruppe

Wenn der Begriff Lernen zur Hand angenommen wird, wird eine Unterscheidung zwischen Lernen und Erwerben in der Fremdsprachenausbildung betroffen, die im Allgemeinen synonym verwendet werden. “Nach dieser Unterscheidung findet Spracherwerb bei der Erstsprachenentwicklung statt: die Sprache

wird intuitiv, meistens unbewuβt durch soziale Kontakte entwickelt. Sprachenlernen dagegen ist ein bewuβter Prozeβ, in dem Regeln gelernt und angewendet werden" (Edmondson und House, 1993, S.11). Während der unbewustes Spracherwerb natürliches und implizites Verfahren ist, ist bewusstes Erlernen einer Sprache gesteuertes und explizites Verfahren, was zum Unterschied zwischen impliziten und expliziten Wissensbeständen führt. Als explizites Wissen, das auf hohen Bewusstheitsgrad beim Lernenden referiert, wird das Wissen über die Sprache bzw. Grammatikkenntnisse angesehen, die bewusst zu formulieren sind. Implizites Wissen, das im Zusammenhang mit dem niedrigen Bewusstheitsgrad steht, ist automatisch anwendbar und die Lernenden können bemerken, ob etwas richtig ist, selbst wenn sie diesen Fall nicht erklären können (Lochtman, 2009, S.55). Die Befunde der beiden Untersuchungsgruppen zur Selbstregulierung im Vortest bieten hochinteressante Kenntnisse zur impliziten und expliziten Unterstüztungsbedürfnisse bei der interaktionalen Textproduktion. Mit anderen Wörtern machen diese Befunde möglich, die Folgerungen zu schliessen, wie implizit die türkischen DaF-Lerneneden, die Vorbereitungsklasse besuchen, deutsche Texte produzieren können. Ferner macht die Analyse der Befunde zur Mediation und Rückkopplung möglich, die in der dialogischen Interaktion zwischen dem Mediator und dem Lernenden auftraten, die Kenntnisse über Lernprozess eher als Lernprodukt und über den Einfluss der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung zu erreichen. Aber daraus zu verstehen, dass ein Missverständnis die Annahme ist, dass nur implizites Lernen ausreichend für die Entwicklung des Lernpotenziales der Lernenden ist. Sondern sowohl explizite als auch implizite Mediation sind notwendig dazu.

Explizite korrektive Rückmeldung ist effektiver und deswegen soll sie bei der Beschäftigung mit den Lernendenfehlern vorgezogen werden. Unter der Perspektive, nach der das Lernprodukt wichtiger als Lernprozess ist, hat es Sinn. Wenn erzieherisches Ziel einfach den Lernenden bei der Erreichung der korrekten Antwort zu helfen ist, ist explizite Rückmeldung ein wirkungsvolles Mittel. Aber wenn der Zweck die Entwicklung zu fördern ist, muss der Prozess im Vordergrund sein wie in der Zone der nächsten Entwicklung. Der Grund dafür besteht darin, dass Entwicklung nicht nur auf passende Performanz ebenso sondern auch darauf bezogen ist, wo die Verantwortung und die Kontrolle über die Performanz sich befinden (Lantolf&Poehner, 2010, S.17). Um die Entwicklungsveränderungen darin zu beobachten, soll man die Analyse der mediationalen Bewegungen darin unter der mikrogenetischen Perspektive

analysieren. Um die mikrogenetische Entwicklung beider Gruppen in der Zone der nächsten Entwicklung vergleichend zu analysieren ist es nötig, die Analysebefunde zur Mediationsbewegung in einzelnen Gruppen zusammen zu bearbeiten. Um die Unterschiede in der Entwicklungstendenz der einzelnen Lernenden klar zu machen, wurden näher die Daten zu Textprodukten einzelner Lernenden in beiden Untersuchungsgruppen angeschaut. Der Vergleich zwischen den interaktionalen Reaktionen der Propanden in einzelnen Untersuhungsgruppen durch quantitative Auswertung macht möglich, welche Lernenden bessere Entwicklungsbewegung in der Zone der nächsten Entwicklung erreicht haben. Aus dem Vergleich zwischen dem Vortest und dem Nachtest ergibt sich, dass es bei manchen Situationen um eklatante Diskrepanz zwischen den Daten der beiden Untersuchungsgruppen geht. Demgemäβ haben die Lernenden in der Experimentalgruppe die geringer expliziten und die mehr impliziten Formen der Mediation im Nachtest gebraucht, während solche sichtbare Entwicklung bei den Probanden in der Kontrollgruppe nicht beobachtet wurde. Dadurch wurde die Gefahr nach und nach weniger, die pädagogische Abhängigkeit der Lernenden von den anderen zu sein, deren Ursprung sich im bewussten und absichtvollen Lernen befindet. Lantolf und Poehner (2010) vertreten, dass alle Lernenden durch die Besorgung der einheitlichen expliziten korrektiven Rückmeldung auf gleiche Weise ohne Rücksicht auf die Ebene der Kontrolle werden, bei der sie eine bestimmte Sprachbesonderheit beherrschen können. Folglich ist es schwierig, festzustellen, inwieweit die Regulierung über ihre Performanz erworben wird und deshalb bleiben viele des Entwicklungsprozesses nicht nur versteckt, sondern auch kann es zu viel gehemmt sein. Die Lernenden können deswegen auf die Anderen mehr als auf sich selbst verlassen oder es kann so längere Zeit als nötig dauern (S.17). Wenn man in der Zone der nächsten Entwicklung von Student arbeitet, ist es wichtig, auf reifende Kenntnisse des Lernenden vor der Besorgung expliziter Information zu zielen (Lantolf&Poehner, 2010, S.12). Diese reifenden Kenntnisse sind implizites Wissen, für dessen Wichtigkeit Aguado (2017) bei der Entwicklung der sprachlichen Kompotenz besagt:

> Es ist das implizite, unbewusste, auf viel Input und Erfahrung beruhende Wissen, das die wesentliche Grundlage sprachlicher Kompetenz bildet. Erkennbar wird dieses leicht verfügbare, manchmal auch als intuitiv bezeichnete Wissen z.B. in Fällen, in denen wir- v.a. auch als Muttersprachler/innen – ausprobieren, wie etwas klingt oder wie etwas aussieht, indem wir es und leise

> vorsprechen oder aufschreiben, um es mit den in unserem Langzeitgedächtnis abgespeicherten Laut- oder Schriftbildern zu vergleichen (S.4).

In diesem Sinne bedeuten die Abnahme der Anzahl der Mediationsbedürfnisse und die Veränderung ihrer Qualität, dass sie mehr Kontrolle über zielsprachliche Strukturen und textuelle Gesetzmässigkeiten bei der zielsprachlichen Textproduktion besitzten. Diese Veränderung der Mediationen und Rückmeldungen zwischen dem Vortest und dem Nachtest zeigt zugleich die Veränderungen der Lernenden in der Zone der nächsten Entwicklung. Demgemäβ geht es um die mehr positiven Entwicklungsbewegungen in den Zonen der nächsten Entwicklung der türkischen DaF-Lernenden in der Experimentalgruppe als in der Kontrollgruppe. Wenn die zielsprachlichen Erwerbsequenzen der türkischen DaF-Lernenden beachtet werden, brauchten die Probanden in der Experimentalgruppe wenigere Mediationen im Nachtest und im Folgetest, in denen sie hochwahrscheinlich die komplexeren Strukturen der Zielsprache einsetzten. Dieses beweist, dass unterrichtspraktische Durchführungen nach der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung das Potenzial der zielsprachlichen Aneignung erhöhten. Die Lernenden konnten mehr ihre zielsprachlichen und textuellen Lernpotenziale erweitern als die Lernenden in der Kontrollgruppe. Wie Baek und Kim (2003) formulieren, ist die Interaktion zwischen dem Tester und dem Student nötig, um die Informationen über Responsiveness to Instruction zu erheben. Wenn ein Student die Schwierigkeiten bei der Lösung eines Problems oder bei der Beantwortung einer Frage hat, versucht der Tester die Lernenden von Scheitern zum Erfolg zu bewegen durch Modifizierung von dem Format, der Gewährleistung der weiteren Beispiele oder der Probe, die Modellierung einer geeigneten Strategie für den Erfolg, oder Anbieten der zunehmend direkteren Hinweisen oder Aufforderungen (S.191). Nach Bedrova und Leong (2013) brauchten die Kinder mehrere Unterstützung in einem Bereich als in einem anderen und sie reagierten auf verschiedene Hilfestellungen in den verschiedenen Phasen des Lernprozesses. Je grösser ihre Zone der nächsten Entwicklung wird, desto mehr können sie die Aktivitäten anhand von der Unterstützung der anderen machen (S.69). Der Unterschied zwischen dem Vortest und dem Nachtest zeigt, dass die Zone der nächsten Entwicklung der Probanden in der Experimentalgruppe grösser im Nachtest wird. Diese Gruppe erzielte die mehr strukturellen Veränderungen im Bezug auf zielsprachliche und textuelle Denk- und Lernfähigkeit. Mit dem Begriff Veränderung meinen Feuerstein et al. (2010) nicht die Aneignung der 20 Wörter in manchen Sprachen oder Aneignung

einer komplexen Kompetenz wie Fahren eines Flugzeugs. Man meint mit der Veränderung in der Struktur des Denkens-Zum Beispiel, Schaffen der für Individuum nötigen Bedingungen, neue Wörter sich anzueignen, um im Prozess des Denkens neue Dinge zu schaffen, die vorher nicht in Gedachtnis hineingegangen sind. Eine Person ist talentiert, nicht nur grosse Menge der Kenntnisse oder Kompetenzen sondern auch neue kognitive Strukturen zu erwerben, durch die neue Zonen eröffnet werden, die vorher nicht in Anhäufen der Kenntnisse und Fähigkeit einbezogen sind (S.6). Demgemäβ entstehen interessante Befunde dazu in der Untersuchung. Die Lernenden haben seit einem Semester Deutsch gelernt, als der Vortest durchgeführt wurde. Als der Nachtest und der Folgetest angewendet wurden, haben sie seit zwei Semesteren Deutsch gelernt. Das heiβt, dass sie im Nachtest und im Folgetest komplexere linguistische Strukturen der Zielsprache in ihren Textprodukten im Vergleich zu Vortest einsetzten können. Ferner veränderten sich die Zone der nächsten Entwicklung der Probanden in beiden Untersuchungsgruppen. Was in dieser Untersuchung wichtig ist, ist es, wie dynamische Leistungsmessung und –bewertung sich auf die Entwicklungsveränderungen in der Zone der nächsten Entwicklung einwirkte. Diesbezüglich konnten die Probanden in der Kontrollgruppe weniger selbständig und erfolgreich mit den zielsprachlichen Problemen zur Textproduktion umgehen, als die Probanden in der Experimentalgruppe, die sie mehr selbständig und erfolgreich sie überwinden. Dabei wurde es evident, dass das Lernpotenzial der Lernenden über ihren aktuellen Entwicklungsstand hinausgeht. Die Entwicklung in diesem Kontext ist für Lantolf und Thorne (2007) die Internalisierung der Mediation, die dialogisch zwischen den Lernenden und den anderen ausgehandelt wird, was in der steigerten Selbstregulierung resultiert. Die Zone der nächsten Entwicklung in diesem Fall formt einen Aktivitätsrahmen, der einen Zusammenhang zwischen dem aktuellen Entwicklungsniveau und dem potenziellen Entwicklungsniveau herstellt, was möglich anhand der Kolloboration mit einem kompotenteren Tutor ist. Das potenzielle Niveau der Entwicklung wird durch Arten der Unterstützungen angeregt, die nötig dafür sind, die Aktivität und die sehbare Fähigkeit der Lernenden durchzuführen, die externale Formen der Unterstützungen zu verwenden (S.211). Bei der gemeinsamen Beschäftigung muss der Lehrende bestimmen, wenn und wie er zunehmend die explizitere Hilfestellung bietet, wenn der Lernende sie benötigt. Je mehr ein Lernender in der Lage ist, Antwort auf implizite Mediation zu geben, desto näher ist er die Kontrolle über die Sprache zu erwerben. Je mehr ein Lernender explizite Mediaton benötigt, desto mehr ist er weg von Meisterschaft. Dadurch dass die

Lernenden unterstützt werden, wenn sie sich anstrengen, jenseits dessen zu bewegen, was sie unabhängig schaffen können, schiebt Mediation –egal ob implizit oder explizit – vorwärts die Entwicklung (Lantolf&Poehner, 2010, S.28).

Die Differenzen unter der Textproduktionsleistung der Lernenden heissen nicht, dass manche Lernenden die Minderbegabung zur Textproduktion und manche die Höherbegabung dazu haben. Sondern es zeigt sich, dass einzelner Lernenden von dem Interventionsprogramm aufgrund ihrer erwerbsbedingten Faktoren unterschiedlich profitierten, was dabei ausschlaggebend verschiedene Potenziale zur Informationsverarbeitung sind, die von kultur-historischen Hintergrundwissen der Lernenden geprägt sind. Dem Leistungsverständnis der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung entspricht diesbezüglich nicht, von allen Lernenden gleiche und höchste Entwicklung zu erwarten, was eine charakteristische Besonderheit der standardisierten Leistungsmessung und Bewertung ist. Diese Wirklichkeit ist mit der Meinung von Lantolf und Poehner (2010) zu begründen, dass unter der soziokulturellen Perspektive die Entwicklung ein sehr individueller Prozess ist, der von der angebotenen Mediation und von Uptake dieser Mediation abhängt. Es kann allmählich für manche und plötzlich für die anderen sein und es kann auch für gleiche Person im Laufe der Zeit variieren (S.29). Dementsprechend stellte es sich heraus, dass die Mediationsbedürfnisse der Lernenden, sich eine zielsprachliche linguistische Struktur anzueignen, je nach einzelnen Lernenden variieren. Hierbei verändern sich auch die Quantität und die Qualität der Mediation, der die Lernenden bedürfen, um linguistische Strukturen zu erwerben. Was dabei entscheidend ist, sind die Vorkenntnisse der Lernenden, die Wirksamkeit der sozialen Wechselwirkung und die situierten und kontextuellen Bedingungen. Hierbei ist von Belang, interaktionistische Perspektive bzw. die mediierte Lernerfahrung als Untersuchungsmodell statt der interventionistischen Perspektive auszuwählen. Aus diesem Grund wurden die von impliziten zu expliziten graduierten Mediationen nicht nach der Reihenfolge in der Skala wie im interventionistischen Ansatz eingesetzt, sondern nach den Bedürfnissen der Probanden in der Interaktion gebraucht, ohne die Reihenfolge in der Skala zu beachten. Somit wurde bezweckt, die Entwicklungsbewegungen der Lernenden in der Zone der nächsten Entwicklung besser zu erweitern, indem in ihre strukturellen kognitiven Lerndefizite im Hinblick auf die zielsprachliche Textproduktion spontaner und authentischer nach den situierten und kontextbezogenen Bedingungen eingegriffen wurde. Diese ist die wichtigste und auffälligste Besonderheit in der vorliegenden

Untersuchung, die ihren Ablauf von dem interventionistischen Modell unterscheidet. Ähnlich wie die Differenzierung der Mediationsbedürfnisse reagierten die Lernenden in beiden Untersuchungsgruppen auf die Hilfestellungen des Mediators auf verschiedene Weise in den verschiedenen Lernbereichen. Deswegen ist es zu sagen, dass jede Mediation als externale Unterstützung in der Interaktion zu verschiedenen Bewegungen in der Zone der nächsten Entwicklung führt. Auf gleiche Mediation reagierten die Lernenden mit verschiedenen Rückkopplungen. Dieser Prozess bedeutet nach Lantolf und Poehner (2013), dass jeder Individuum unterschiedlich im Laufe der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung behandelt wird und dieses gleiche Individuum unterschiedlich im Laufe der Zeit behandelt werden wird. Unter der psychometrischen Perspektive wird diese Variation wahrscheinlich als ungleiche und unfair (ungerechte) Behandlung aufgefasst. Die ausgedrückte Absicht unter der Perspektive der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung ist vollständig die Lernendenfähigkeit zu diagnostizieren und die Begrenzung zu überbrücken in dieser Fähigkeit, damit der Entwicklungsprozess vorangeht und dieses wird durch ungleiche Behandlung vollgebracht. Es wird jedoch klar, dass ungleiche Behandlung in diesem Sinne Fairness des Verfahren nicht bedroht. Denn allen Individuuen werden die Formen der Mediation angeboten, für die sie am verantwortungsvollsten während der Interaktion zu sein erscheinen. Überdies wird Mediation durch gemeinsame Verpflichtung mit Lernenden und Sensibilität für ihre Bedürfnisse. Diese ganze Orientierung an Interaktion, die durch Prinzipien geführt ist, die von einer robusten Theorie des Verständnises ableiten, ist diese beachtenswerte Kraft der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung und setzt sie weg von der am meisten konventionellen Bewertung (S.154). Vermutlich sind dabei auch bestimmend zum einen die kontextbezogenen Bedingungen der Interaktion, zum anderen die individuellen Variablen wie spezifische Natur der kognitiven strukturellen Lern- und Denkdefizite in einzelnen Lernenden. Das bedeutet zugleich, dass gleiche Mediation sich auf verschiedene Weise auf die Verantwortungsübernahme für ihre zielsprachlichen Textproduktionsverfahren einwirkt. Daneben bestimmt die Reaktion der Lernenden die nächste Hilfestellung des Mediators in der Interaktion, wenn es nötig ist. Die Mediation des Mediators und die Rückkopplung der Lernenden in der Interaktion münden in gegenseitiger Wechselwirkung, deren Ziel die Entwicklungsbewegung in der Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden ist. Aus dieser Wirklichkeit entsteht die Relevanz der ersten mediationalen Unterstützung des Mediators, weil sie bestimmt, wie die Interaktion abläuft. Dadurch wird es ersichtlich,

dass besonders die erste Mediation auf den angemessensten Punkt zielgerichtet sein soll, der die minimalen Bedürfnisse an externaler Hilfestellung des Mediators ist. Wenn der Mediator bemerkt, dass die Mediation verfehlt ist, kann er dann die zweite Mediation nach der Reaktion des Lernenden kalibrieren kann. Anhand solcher mediationalen Wechselwirkung kann man qualitative und quantitative Bedürfnisse an zielsprachlichen Input im Laufe seiner Sprachentwicklung feststellen. Diesbezüglich lenkt Lantolf und Thorne (2007) den Blick auf das Missverständnis zur dynamischen Leistungsmessung und –bewertung, die auf die Input-Hypothese von Krashen bezogen ist. Die Hypothese von Krashen behautet, dass die Sprachentwicklung als ein Resultat des von den Lernenden erfassten Input ist, das die Merkmale der neuen Sprache beinhaltet und die etwas jenseits des aktuellen Entwicklungsniveaus ist. Die Untersuchenden stellten heraus, dass es keinen Weg dazu gibt, i+1 der Lernenden genau im voraus zu determinieren. Es kann nur vermutet werden. Hinsichtlich der Zone der nächsten Entwicklung kann man im voraus für einen Lernenden auf der Basis ihrer Reaktionsfähigkeit auf die Mediation vorhersagen. Diesbezüglich ist die Entwicklung nicht nur eine Verlagerungsfunktion zur linguistischen Performanz wie im Modell von Krashen. Sondern es wird auch durch die Typen und die Veränderungen in den Mediationen bestimmt, die zwischen dem Lernenden und dem Mediator ausgehandelt werden (S.210). Deswegen ist es zu behaupten, dass traditioneller Unterricht die Gefahr in sich birgt, die angebotenen Wissen als träges Wissen zu spreichern, dessen Umfang sehr eingeschränkt ist und man Lernen scheitert. Die Lernenden in der Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe schaffen die strukturellen Lerndefizite unabhängiger mit dem Mediator ab,was als Resultat der Einwirkung des instrumentellen Bereicherungsprogramms anzusehen ist. Die interaktionistische Intervention wird dabei in individuelle Lernprozesse so arrangiert, dass die Modifizierbarkeit der Lernenden wirksamer wird. Hier entsteht, dass die Qualiät der sozialen Mediation und deren Veränderung je nach individuellen Bedürfnissen der Lernenden die Randbedingungen für die Entfaltung des zielsprachlichen Lernpotenzials bei der Durchführung der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung sind.

Nach den Daten zur mediationalen Interaktion geht es im Allgemeinen um eine Abnahme der totalen Anzahl von Formen impliziter und expliziter Mediation und der Rückkopplungen im Folgetest im Vergleich zu Nachtest. Die Lernenden in der Experimentalgruppe konnten unabhängiger ihre Texte produzieren, obwohl sie die neuen und komplexeren Strukturen der Zielsprache in ihren Texten benutzten. Diese

Abnahme ist ein Hinweis darauf, dass die Lernenden die schon gelernten zielsprachlichen und textuellen Gesetzmässigkeiten in die neue Problemsungssituationen bei der zielsprachlichen Textproduktion effektiverweise integrieren können und sie auf wenige dialogische Unterstützung angewiesen sind. Ausgehend davon ist es zu sagen, dass dynamische Leistungsmessung und –bewertung nicht nur die Kompetez, den zielsprachlichen Text zu produzieren sondern auch die strukturellen Lern- und Denkfähigkeiten im Bezug auf zielsprachliches Schreiben zu erhöhen. Das heiβt, die Entwicklung der zielsprachlichen textuellen Denkfähigket infolge von auf dynamische Leistungsmessung und –bewertung bezogenen unterrichtpraktischen Durchführungen im Verlauf der Untersuchung mit der Entwicklung der Transendenz einhergegangen sind. Es wurde klar, dass die Probanden in der Experimentalengruppe ihre Zonen der nächsten Entwicklung weiter expandieren könnten im Vergleich zu den Probanden in der Kontrollgruppe. Aus der Interaktion zwischen dem Mediator und den Lernenden während der Textproduktion können die Resultaten herangezogen werden, die den positiven Einfluss der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung auf die Selbstregulierung der Lernenden zu bestätigen. Die Zusammenentstehung zwischen der Entfaltung der zielsprachlichen Schreibfähigkeit und der eigenverantwortlichen Umgang mit den Defiziten beim konkreten Textproduktionsprozess bringt die Meinung mit sich, dass es den Zusammenhang zwischen der Entwicklung der strategischen selbstregulierten Verhalten und der Verbesserung der strukturellen Lerndefizite der Lernenden bei der Textproduktion bzw. Internalisierung der Sozialen gibt. Die Entwicklung in der Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden in der Experimentalgruppe bestätigt die Qualität der Angemessenheit der sozialen Interaktion in den mediationalen Dialogen im Vortest, im Nachtest und im Folgetest.

Es ist zu sagen, dass die Mediationsbedürfnisse der Experimentalgruppe von expliziten zu impliziten sich mehr als Kontrollgruppe im Laufe der Untersuchung veränderten. Aber um die Signifikanz dieser Veränderung zu bestimmen ist die statistische Analyse nötig. Gleiches gilt für die Reaktion auf die Mediationen.

7.3.Auswertung der Daten zur Problemlösungskompetenz

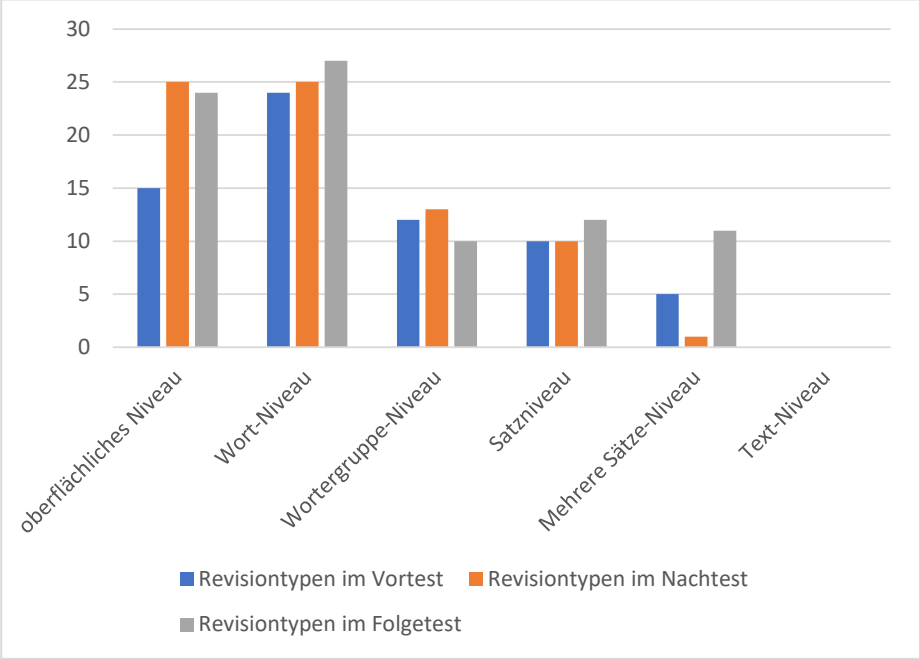
In der Untersuchung wurden die Kenntnisse zur Problemlösungskompetenz der türkischen DaF-Lernenden damit erhoben, in Betracht zu ziehen, dass die

Revisionsstrategien von den jeweiligen Lernenden bei der deutschen Textproduktion durchgeführt wurden, wobei darauf fokussiert wurde, welche Arten von Revision und wie viele Revisionen angewendet wurden.

Die Kenntnisse zu Revisionsstrategien als Problemlösungskompetenz der Lernenden zeigen, inwieweit die Lernenden die zielsprachlichen Fehler und Abweichungen selbst korrigieren können und inwieweit sie sich mit denen unter der metakognitiven Perspektive umgehen können. Die Antworte auf diese Fragen zeigen, ob die von dem Mediator gebotenen Unterstüzungen von den Lernenden internalisiert worden sind. Diesbezüglich sind die Befunde der Revisionen der Textprodukte der Lernenden als Entwicklung ihrer höheren Denkweise in Bezug auf zielsprachliche Schreibkompetenz anzusehen und diese Befunde sind zugleich die Hinweise auf die Verbesserung der defiziten strukturellen Denkfunktionen. In diesem Kontext wurde der folgenden Untersuchungsfrage nachgegangen:

3. Beeinflusst die dynamische Leistungsmessung und -bewertung die Problemlösungskompetenz der Lernenden im Kontext von Schreibkompetenz positiv, die die Vorbereitungsklasse der Deutschlehrerausbildung besuchen?

7.3.1.Befunde zu Revisionstypen der Experimentalgruppe



Grafik 7. Befunde zu Revisiontypen der Experimentalgruppe

Die Experimentalgruppe benutzte die Revisiontypen 67 Mal im Vortest, 73 Mal im Nachtest und 84 Mal im Folgetest. Das bedeutet, dass diese Gruppe nach und nach häufiger sie benutzte. Die Revisiontypen “oberflächliches Niveau” und “Wort-Niveau” entstanden öfter im Nachtest und im Folgetest als im Vortest. Der Revisiontyp “Wörtergruppe-Niveau” wurde häufiger im Nachtest als im Vortest, hingegen seltener im Folgetest als im Nachtest benutzt, während die Anzahl des Revisiontyps “Satzniveau” unverändert im Nachtest blieb und stieg im Folgetest. Der Revisiontyp “mehrere Sätze-Niveau” wurde sichtbar weniger im Nachtest und häufiger im Folgetest als im Nachtest eingesetzt. Diese und der Anstieg der Anzahl des Revisiontyps “oberflächliches Niveau” sind dabei auffalled, was als Einfluss der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung anzusehen ist. Die Befunde einzelner Lernenden in der Experimentalgruppe wurden hinsichtlich dieser Frage in Form von den Revisiontypen und dem Revisionsausmaβ im Vortest, im Nachtest und im Folgetest tabellerisch dargestellt. In einer anderen Tabelle wurde die Zahl der Wörter in einzelnen Tests erklärt.

Tabelle 9.
Befunde zur Revisionstypen der Experimentalgruppe

	EXPERIMENTALGRUPPE																				
	E1			E2			E3			E4			E5			E6			E7		
	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	V	NT	FT
oberflächliches Niveau	2	7	5	4	2	3	2	3	1	1	5	1	1	3	7	2	4	4	3	1	3
Wort-Niveau	3	5	3	3	2	3	5	1	9	2	3	2	4	6	4	6	6	3	1	2	3
Wortergruppe-Niveau	2	1	-	1	2	1	2	2	-	2	2	3	3	-	3	-	4	2	2	2	1
Satzniveau	1	1	2	-	-	2	3	2	4	2	1	-	-	3	-	2	2	3	2	1	1
Mehrere Sätze-Niveau	-	1	4	-	-	1	1	-	2	-	-	1	1	-	1	2	-	1	1	-	1
Text-Niveau	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	8	15	14	9	5	10	13	8	16	7	11	7	9	12	15	12	16	13	9	6	9

Tabelle 10.
Befunde zur Zahl der Wörter der Experimentalgruppe

	EXPERIMENTALGRUPPE																				
	E1			E2			E3			E4			E5			E6			E7		
	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	V	NT	FT	V	NT	FT	V	NT	FT	VT	NT	FT
Zahl der Wörter	84	128	117	111	126	125	97	153	125	94	131	110	61	72	96	97	125	111	54	89	68
	89	126	140	110	121	133	111	172	147	95	139	102	70	88	98	104	132	123	52	84	82

Keine von den Probanden in der Experimentalgruppe revidierte den ganzen Text. E1 revidierte ihren Text mehr als im Vortest und die Revisionsstrategien, deren Anzahl stieg, sind “oberflachliches Niveau” und “”Wort-Niveau”. Daneben setzte sie zuerst ein Mal Revisionstyp “Mehrere Sätze-Niveau” im Nachtest ein. Dagegen benutzte sie sie 3 Mal mehr im Folgetest als im Nachtest, was auf eine weitgehende Veränderung hinweist. Das heiβt, dass sie ihre Texte mehr im Nachtest und im Folgetest mit den Revisionstrategien veränderte. Gleichzeitig steigerte sie mit der Revision die Anzahl der Wörter ihrer Texten auβer Nachtest, in dem sie 2 Wörter weniger gebraucht. Daneben war die Anzahl der Revisionstypen von E2 9 im Vortest, während sie auf 5 im Nachtest abnahm. Interesseanterweise benutzte sie 10 Mal die Revisionstrategien im Folgetest. Ihre Anzahl der Wörter im Vortest und im Nachtest nahm durch Revision ab und stieg im Folgetest. Diese Befunde führen zu keiner signifikanten Beziehung zwischen den Tests. Im Folgetest gebrauchte sie zwei Mal Revisiontypen “Satzniveau” und ein Mal “mehrere Satze-Niveau”. Deswegen ist es zu sagen, dass sie umfangreicher ihren Text als im vorigen Test veränderte. Gleiche Situation gilt für E3, die 13 Mal im Vortest, 5 Mal im Nachtest und 16 Mal im Folgetest mit den Revisionstrategien ihre Texte revidierte. E3 steigerte mit der Revision die Anzahl der Wörter in drei Texten. Die 9 Revisiontypen auf “Wortniveau”, 4 Revisionstypen auf “”Satzniveau und 2 Revisionstypen auf “mehrere Satzeniveau” sind auffällig. Diese führt zum Kommentar, dass E2 und E3 nach der Mediation im Trasfertest ihre Präteste umfangreicher als im vorherigen Test revidierten. Dagegen benutzte E4 3 Mal mehr im Nachtest als in den anderen Tests die Revisiontypen. Aber 5 von diesen sind auf oberflächliches Niveau und drei von diesen sind auf Wort-Niveau. Gemäss dieser Situation geht es um keinen signifikanten Unterschied zwischen der Revision des Nachtestes und den anderen Tests. E4 benutzte nur ein Wort mehr im revidierten Text als im Prätext im Vortest und 10 Wörter mehr im Nachtest. Ferner setzte 8 Wörter weniger im revidierten Text als im Prätext ein. Die Anzahl der Revisionsstrategien von E5 stiegen um 3 Mal in einzelnen Tests. 3 Mal revidierte sie auf Wörtergruppeniveau und ein Mal auf mehrere Satzniveau ihre Texte im Vortest und im Folgetest. 3 Mal reviderte sie auf Satzniveau ihren Text im Nachtest. Die Anzahl der Wörter von E5 stieg mit der Revision in einzelnen Tests. Die Steigung im Folgetest ist auf zwei Wörtern begrenzt. Wie E5 steigerte E6 ihre Anzahl der Wörter in einzelnen Tests und wie andere Probanden veränderte E6 meistens auf oberflachliches Niveau und Wortniveau. Ferner geht es um je zwei Mal Revision ihres Textes auf Satzniveau und

auf mehrere Satzeniveau im Vortest. Im Nachtest veränderte sie ihren Text vier Mal auf Wörtergruppeniveau und zwei Mal auf Satzniveau. Im Folgetest gebrauchte sie die Revisiontypen zwei Mal auf Wörtergruppeniveau und drei Mal auf Satzniveau. Daneben setzte sie ein Mal Revisionstyp “MehrereSatze-Niveau” ein. Im Total benutzte sie 12 Mal im Vortest, 16 Mal im Nachtest und 13 Mal im Folgetest verschiedene Revisiontypen. Die Anzahl der Revisiontypen von E7 ist ähnlich wie E2 und E3. Sie benutzte diese Revisiontypen 9 Mal im Vortest und im Folgetest, während sie 4 Mal im Nachtest einsetzte. Hierbei gibt es eine auffallende Reduzierung im Nachtest. Es lässt sich sagen, dass sie ihren Text im Vortest und im Folgetest mehr als im Nachtest veränderte. Denn gebrauchte sie die Revisiontypen auf Satzniveau und Mehreresatzniveau im Vortest und im Folgetest, aber im Nachtest nicht. Die Anzahl der Wörter von E7 wurde 2 Wörter im Vortest und 5 Wörter im Nachtest weniger, während sie 14 Wörter mehr wurde. Obwohl es dabei um eine Beziehung zwischen den Revisionstrategien und der Internalisierung der Lernenden geht, bedeutet es nicht, dass die durchgeführten Revisionen zur Entwicklung der höheren Denkweise führten, weil jede Revision keine richtige Selbstkorrektur erreicht. Daraus ergibt sich die Nötigkeit, auf die Beziehung zwischen der Revision als Selbstkorrektur und der Richtigkeit der Revision Acht zu geben. Neben der Erklärung der Befunde dazu in dieser Subteil, inwieweit die Probanden ihre Texte korrekt revidierten, werden die Befunde zu den Revisionen und zur Textperformanz der Probanden, die bearbeitet wurden, in Beziehung miteinander setzen. Im Vortest verbesserte E1 beispielsweise mit 8 Revisionen um 4 Punkte ihren Prätext, während sie mit 15 Revisionen um 4 Punkte ihren Prätext verbesserte. Die 14 Revisionen im Folgetest führten zum Anstieg um 4 Punkte bei der Testperformanz. Demgemäβ versuchte E1 im Folgetest nicht nur ihren Prätext zu korrigieren sowohl den zu bereichern. Diese bestätigt die Anzahl der Wörter durch Revision im Folgetest. Ferner ist es klar, dass die Anzahl der Revisionen im Nachtest stieg, aber dadurch konnte sie nicht so viel wie im Vortest korrigieren. Deswegen kann es gesagt werden, dass die mediierte Lernerfahrung die Anzahl der Revision bei E1 erhöhte, deren jedoch Einfluss auf die Textperformanz nicht so effektiv ist.

Die Performanz des Prätextes von E2 im Vortest stieg um 2 Punkte mit 9 Revisionen und um 3 Punkte mit 5 Revisionen. Daneben konnte sie mit den Revisionen mehr effektiv ihren Prätext korrigeren. Deswegen ist es zu sagen, dass E2 nach der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung die Revisionen mehr effektiv benutzte.

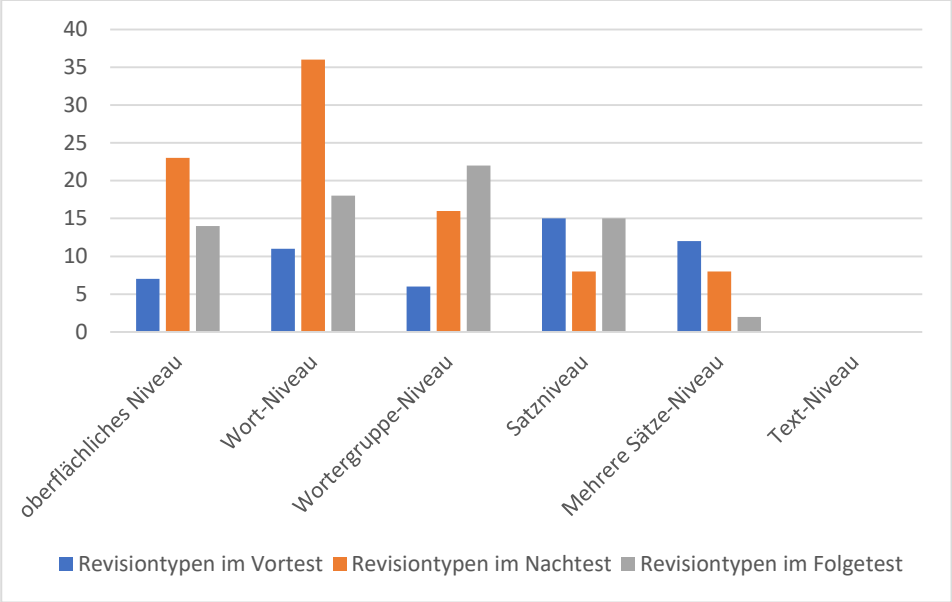
Aber es gibt keine solche Beziehung zwischen Korrekturperformanz und Revisionsanzahl bei E2. Denn korrigierte sie ihren Prätext um 4 Punkte mit 13 Revisionsanwendungen im Vortest. Im Nachtest reduzierte die Anzahl der Revisionen sich und zugleich die Textperformanzerhöhung auf 4 Punkte begrenzt ist. Aber im Folgetest erhöchte die Anzahl Revision auf 16 und aber die Ausmaβ an Steigung bei Textperformanz zwischen Prätext und dem revidierten Text bei 3 Punkten. Aber auf die Anzahl der Wörter wirkten Revisonen in einzelnen Testen und sie stiegen, was den Bereicherungsversuch bei Textstruktur und –organisation signalisierte.

E4 korrigierte ihren Prätext um 4 Punkte im Vortest mit 7 Revisionen und um 5 Punkte im Nachtest mit 11 Revisionen. Dabei steigerte er auch die Anzahl der Wörter im revidierten Texten. Dagegen benutzte er weniger Wörter im revidierten Text als im Prätext im Folgetest und revidierte mehr effektiv mit dem Anstieg um sieben Punkte den Prätext. Dabei die Revision auf mehrere Satze-Niveau weist auf die umfangreiche Veränderung beim Text hin. Die Reduzierung der Anzahl der Wörter im Folgetest ist deswegen so zu kommentieren, dass er den Text im Folgetest verkürzte und mehr effektiv korrigierte.

Bei E5 gibt es direkte Beziehung zwischen der Revisionanzahl und der Korrekturperformanz der Prätexte. Ihre Revisionstypen sind mesitens oberflächliches Niveau und Wort-Niveau. Daneben korrigierte sie drei Mal auf Wörtergruppe-Niveau und ein Mal auf Mehrere Satze-Niveau ihre Prätexte im Vortest und im Folgetest sowie im Nachtest drei Mal auf Satzniveau. Ferner steigerte sie die Anzahl der Wörter in jeder Revision. Deswegen ist hier zu behaupten, dass sie sowohl die Prätexte korrigierte als auch bereicherte. Eine ähnliche Entwicklung ist bei E6 zu beobachten. Sie verbesserte um 3 Punkte ihren Prätext mit 12 Revisionen im Vortest und um 5 Punkte 16 Revisionen im Nachtest sowie um 4 Punkte mit 13 Revisionen im Folgetest. Nach diesen verbesserte sie am effektivsten ihren Prätexten im Folgetest und zog von der Mediation nach dem Prätext am meisten Nutzen. Ferner steigerten E5 und E6 die Anzahl der Wörter bei revidierten Texten. E7 erzielte mit 9 Revisionen den Anstieg um vier Punktem im revidierten Text im Vortest und mit den 6 Revisionen im Nachtest den Anstieg um zwei Punkte. Das heiβt, dass E7 die Revisionen einflussreicher im Nachtest benutzte. Ferner revidierte sie am erfolgreichsten ihren Prätext mit 9 Revisionen, wobei sie die Erhöhung um vier Punkte erzielte. Diese Schlüsse von E7 weisen auf die Beziehung zwischen der Anzahl der Revision und der Erhöhung der

Schreibentwicklung im Nachtest und im Folgetest hin. Die Anzahlen der Wörter im Vortest und im Nachtest reduzierten sich und erhöhten sich im Folgetest.

7.3.2.Befunde zu Revisionstypen der Kontrollgruppe



Grafik 8. Befunde zu Revisiontypen der Kontrollgruppe

Die Kontrollgruppe benutzte die Revisiontypen 49 Mal im Vortest, 90 Mal im Nachtest und 71 Mal im Folgetest. Die Revisiontypen “oberflächliches Niveau” und “Wort-Niveau” entstanden öfter im Nachtest als im Vortest und seltener im Folgetest als im Nachtest und der Revisiontyp “Wörtergruppe-Niveau” wurde nach und nach häufiger im Nachtest und im Folgetest benutzt, während die Anzahl des Revisiontyps “mehrere Sätze-Niveau” immer weniger im Nachtest und im Folgetest im Vergleich zu Vortest wurde. Der Revisiontyp “Satzniveau” wurde sichtbar weniger im Nachtest als im Vortest und so häufig im Folgetest wie im Nachtest eingesetzt.” Der Anstieg der Anzahl der Revisiontypen “oberflächliches Niveau” und “Wort-Niveau” im Nachtest und die Abnahme ihrer Anzahl im Folgetest, der Anstieg des Revisiontyps “Wörtergruppe-Niveau” im Nachtest und im Folgetest und die Abnahme von Revisiontyp “mehrere Sätze-Niveau” sind als Folge des traditionellen Unterrichts auffallend. Auch die Probanden in der Kontrollgruppe revidierten ihre Texte in einzelnen Tests. Die Lernenden in der Experimentalgruppe benutzen verschiedene Typen von Revisionen nach den Mediationsprozessen. Die Befunde dazu stehen in der folgenden Tabelle:

Tabelle 11.
Befunde zur Revisionstypen der Kontrollgruppe

	KONTROLLGRUPPE																				
	E1			E2			E3			E4			E5			E6			E7		
	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT
oberflächliches Niveau	-	7	1	-	2	2	2	3	8	2	3	1	1	3	1	-	2	1	2	3	-
Wort-Niveau	3	2	-	2	3	2	2	3	2	2	5	3	1	5	1	1	9	4	-	9	6
Wortergruppe-Niveau	1	3	3	1	1	4	2	4	1	-	-	1	2	3	3	-	2	6	-	3	4
Satzniveau	2	2	3	1	2	2	-	-	1	3	-	5	3	1	2	2	2	1	4	1	1
Mehrere Sätze-Niveau	-	1	-	1	2	-	5	1	-	4	1	-	-	3	1	1	-	-	1	-	1
Text-Niveau	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	6	15	7	5	10	10	8	10	12	12	9	10	7	15	8	4	15	12	7	16	12

Tabelle 12.
Befunde zur Zahl der Wörter der Kontrollgruppe

	KONTROLLGRUPPE																				
	K1			K2			K3			K4			K5			K6			K7		
	VT	NT	FT	VT FT		NT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT	VT	NT	FT
Zahl der Wörter	74	92	111	54	116	108	100	105	163	88	112	102	107	117	109	51	93	110	72	150	117
	79	116	104	62	121	110	113	147	168	102	116	103	119	120	143	53	95	105	70	144	115

Auch die Probanden in der Kontrolgruppe gebrauchten keine Revision auf dem Textniveau. K1 setzte 6 Revisionen im Vortest und 15 Revisionen im Nachtest ein, wohingegen sie 7 Revisionen im Folgetest benutzte. Demgemäss veränderte K1 mehr im Nachtest als im Vortest und Folgetest. K2, eine andere Probande in der Kontrollgruppe, revidierte ihre Prätexte mit 5 Revisionen im Vortest und mit 10 Revisionen im Nachtest und im Folgetest, wonach sie umfangreicher im Nachtest verbessern zu versuchte, weil sie beispielsweise 2 Mal die Revision “Mehrere Satze-Niveau” und 2 Mal “Satzniveau” darin durchführte. Auch K3 benutzte 5 Mal mit Revisionen “Mehrere Satze-Niveau” im Vortest, daneben benutzte sie die Revisionen 10 Mal im Nachtest und 12 Mal im Folgetest. Deswegen ist es zu behaupten, dass K3 ihren Prätext im Vortest am umfangreichsten revidierte. Ähnlicherweise versuchte K4 ihren Prätext 4 Mal mit Revisionen “Mehrere Sätze-Niveau” im Vortest zu verbessern. Dagegen veränderte K5 ihren Prätext mit 7 Revisionen im Vortest und mit 8 Revisionen im Folgetest, während es sich mit 15 Revisionen im Nachtest realisierte. Die Anzahlen der Revisionen von K6 sind 4 im Vortest, 15 im Nachtest und 12 im Folgetest. Ähnlicherweise benutzte K7 7 Mal die Revisionen im Vortest und 16 Mal im Nachtest, sowie 12 Mal im Folgetest. Aus den Ergebnissen kann noch eine Implikation gezogen werden, dass K1, K5, K6 und K7 mehr Revisionsstrategien im Nachtest als im Vortest und im Folgetest einsetzten, während verschiedene Revisionstendenz bei anderen Probanden in der Kontrollgruppe beobachtet wurde.

K1 setzte 15 Revisionen im Nachtest ein, während sie 6 Mal die Revisiontypen im Vortest benutzte. Dadurch konnte sie um 2 Punkte ihre Textleistung und um 4 Punkte im Nachtest steigern, wonach sie im Vortest die Revisiontypen strategischer und am meisten unter ihren Tests im Nachtest benutzte. Im Folgetest benutzte sie 7 Mal die Revisiontypen, die zum Anstieg um 4 Punkte bei der revidierten Textperformanz führte. K1 benutzte die Revisionen am strategischsten im Vortest und im Folgetest als im Nachtest. Im Vergleich zu K1 setzte K2 am strategischsten die Revisionstypen im Nachtest ein, während sie mit 5 Revisionstypen den Anstieg um 2 Punkte im Vortest und den Anstieg um 4 Punkte im Folgetest erzielte. Ferner erhöhte K3 ihre Revisionsanzahl in einzelnen Tests um 2 Punkten und ihre revidierten Textperformanzen sind nach der Reihenfolge 1, 2 und 4. K4 verbesserte ihren Prätext von 10 Punkten zu 15 Punkten durch 12 Revisionen im Vortest und durch 10 Revisionen im Folgetest. Daneben stieg ihre Prätextperformanz um 2 Punkte durch 9 Revisionen im Nachtest. Die Prätextperformanz von K5 stieg um 3 Punkte mit 7

Revisionen im Vortest und mit 15 Revisionen um 4 Punkte im Nachtest sowie um 3 Punkte im Folgetest. Davon ausgehend ist es zu sagen, dass sie strategischer die Revisionen im Vortest und im Nachtest benutzte. K6 konnte mit 4 Revisionen ihre Prätextperformanz von 9 Punkten auf 12 Punkte im Vortest erhöhen, wobei entscheidend zweifellos die Revisionen “Mehrere Sätze-Niveau und Satzniveau” sind. Diese ist auffällig im Vergleich zu Nachtest und Folgetest. Denn konnte sie mit 15 Revisionen um 3 Punkte im Nachtest und mit 12 Revisionen um 3 Punkte steigern. Die andere Probande in der Kontrolgruppe ist K7, die mit 7 Revisionen den Anstieg um 2 Punkte im Vortest erzielte, während sie mit 16 Revisionen im Nachtest diesen Erfolg erreichte. Auβerdem führte die im Folgetest benutzten 12 Revisionen zum Anstieg um 4 Punkte bei dem revidierten Text. Während K1 und K6 die Anzahl der Wörter in den Prätexten auβer Folgetest durch Revision steigerte, konnten K2, K3, K4 und K5 dies in allen drei Prätexten schaffen. Ferner reduzierten die Anzahlen der Wörter in allen drei Prätexten von K7 sich nach der Revision.

7.3.3.Vergleich der Befunde zur Problemlösungskompetenz zwischen Experimentalgruppe und Kontrollgruppe

Keine Probande in beiden Untersuchungsgruppen revidierte ihre Prätexte auf Text-Niveau. Die Begründung dieser Situationen ist darin zu suchen, dass der Mediator das Thema der Textproduktion so viel wie möglich vor dem Test klärte. Die klärende Erklärung zur Textaufgabe verhinderte hochwahrscheinlich, dass die Probanden das Textthema verfahlen und somit keine von ihnen mussten ihre Prätexte erneut schreiben. Nach den Befunden der Revisionen beider Untersuchungsgruppen kann keine signifikante Beziehung zwischen der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung und den Anzahlen und Typen der Revisionen erreicht werden. Auβerdem wurde die Beziehung zwischen den Revisionen der Prätexten und Textperformanzen der Lernenden, die sie nach den Revisionen erreicht wurden, in dieser Untersuchung diskutiert. Obwohl der Unterschied zwischen dem Vortest und dem Nachtest nicht signifikant ist, wurde es festgestellt, dass die Lernenden in der Experimentalgruppe ihre Prätexten besser verbessern und mit ihren zielsprachlichen und textuellen Fehlern umgehen konnten, egal ob weniger oder mehr Revisionenanzahlen sind. Dies zeigt, dass diese Probanden die Revisionen strategischer einsetzen können als die Probanden in der Kontrollgruppe. Daraus entsteht die Verbindung zwischen der Selbstkorrektur und der

dynamischen Leistungsmessung und –bewertung beim Textproduktionsprozess. Hierbei ist es zu kommentieren, dass die durchgeführten Revisionen der Lernenden als ihre Bewusstsein über die zielsprachlichen Fehler und Abweichungen in der Textprodukte und ihre Anstrengung für deren Selbstkorrektur betrachtet werden sollen, was bessere Entwicklung des Selbstbewusstseins über ihre Textprodukte signalisiert als die Lernenden, die keine Reaktion auf die zielsprachlichen Fehler oder Abweichungen geben und sich nicht anstrengen, diese zu verbessern. Obwohl all diese deskriptiven Feststellungen positiv sind, unterstützen die Lernerfolgbeziehung zwischen dem Vortest und dem Nachtest und zwischen dem Nachtest und dem Folgetest diese nicht unter der statistischen Perspektive. Deswegen ist es zu sagen, dass die Benutzung der Lernenden in der Experimentalgruppe unter der Problemlösungskompetenz durch die Anwendung der mediirten Lernerfahrungen nicht positiv beeinflusste.

7.4.Quantitative Analyse der Befunde

Es wurde aus der Auswertung der Befunde im Vor-, im Nach- und im Folgetest klar, dass die Lernenden in der Experimentalgruppe, der mediierte Lernerfahrungen durchgeführt wurde, ihre Lernerfolge und Selbstregulierung sich mehr entwickelten als die Lernenden in der Kontrollgruppe. Dagegen ist qualitativ-interpretative Auswertung unausreichend, die Signifikanz des Einflusses der mediierten Lernerfahrungen auf diese Parameter zu bestimmen. Zur Bestimmung der Signifikanz dieser Veränderung ist es nötig, statistisch die Ergebnisse zu bewerten. Um die Signifikanz der Veränderung einzelner Untersuchungsgruppen zwischen dem Vor- und dem Nachtest und zwischen dem Nach- und dem Folgetest festzustellen, wurde die Veränderung der Lernerfolge und die Veränderung der totalen Anzahl der Mediationsbedürfnisse und Rückkopplungen zwischen diesen Tests mit dem Wilcoxon-Vorzeichenrangtest analysiert.

Tabelle 13:
Unterschiede der Testergebnisse der Experimentalgruppe zwischen Vor- und Nachtest

	Deskriptive Statistiken		Wilcoxon-Vorzeichenrangtest	
Experimentalgruppe	M	SD	Z	Asymp. Sig.
Lernerfolg des Prätextes im Vortest	12,29	3,40	-2,388	,017
Lernerfolg des Prätextes im Nachtest	17,43	3,95		
Lernerfolg des revidierten Textes im Vortest	15,43	3,15	-2,401	,016
Lernerfolg des revidierten Textes im Nachtest	20,86	4,22		
Mediationsbedürfnisse im Vortest	18,00	4,04	-2,028	,043
Mediationsbedürfnisse im Nachtest	13,57	3,41		
Rückkopplungen im Vortest	18,00	5,00	-1,863	,063
Rückkopplungen im Nachtest	14,14	5,49		

*N=7

Nach der Analyse von Wilcoxon-Vorzeichenrangtest bei verbundenen Stichproben ist der Mittelwert des Lernerfolgs des Prätextes grösser im Nachtest im Vergleich zu Vortest. Dieses signalisiert eine Entwicklung, die nicht signifikant ist, weil asymptotische Signifikanz ,17 grösser als Signifikanzniveau ,01 ist. Deswegen ist es zu sagen, dass es unmöglich ist, von einer signifikanten Entwicklung zwischen dem Vor- und dem Nachtest zu erzählen. Gleiche Situation gilt für den Unterschied der revidierten Textperformanzen zwischen dem Vor- und dem Nachtest. Der Mittelwert von 15,43 im Vortest erhöhte sich auf den Mittelwert von 20,86 im Nachtest. Dagegen bestätigt asymptotische Signifikanz ,016 diesen Unterschied nicht. Anders gesagt ist der Unterschied zwischen dem Vor- und dem Nachtest unwichtig, weil das Signifikanzniveau ,01 ist, das kleiner als asymptotische Signifikanz ist. Nach den Ergebnissen der Analyse mit dem Wilcoxon-Vorzeichenrangtest bei verbundenen Stichproben gibt es einen Unterschied bzw. eine Abnahme der Mediationsbedürfnisse der Experimentalgruppe zwischen dem Vor- und dem Nachtest, was eine erwartete Situation ist. Aber asymptotische Signifikanz von ,043 zeigt, dass die Entwicklung der Experimentalgruppe zwischen dem Vor- und dem Nachtest unsignifikant ist, weil es grösser als Signifikanzniveau ,01 ist. Wie die Bedürfnisse der Lernenden an den Mediationen in der Experimentalgruppe veränderten sich die Reaktionen auf diese Mediationen. Die Anzahl der Rückkopplungen im Nachtest ist weniger als im Vortest. Aber der Unterschied zwischen dem Vor- und dem Nachtest ist nicht signifikant, weil asymptotische Signifikanz ,063 ist und es grösser als Signifikanzniveau ,01 ist. All diese Feststellungen zeigen, dass nach den Ergebnissen der Experimentalgruppe, der mediierte Lernerfahrungen durchgeführt wurde, es unter der statistischen Perspektive keinen signifikanten Unterschied zwischen dem Vor- und Nachtest gibt. Demgemäss ist der Einfluss der mediierten Lernerfahrungen auf die zielsprachlichend Textperformanzen und auf die Selbstregulierung der Lernenden in der Experimentalgruppe nicht signifikant.

Tabelle 14.
Unterschiede der Testergebnisse der Experimentalgruppe zwischen Nach- und Folgetest

	Deskriptive Statistiken		Wilcoxon-Vorzeichenrangtest	
Experimentalgruppe	M	SD	Z	Asymp. Sig.
Lernerfolg des Prätextes im Nachtest	17,43	3,95	-,135	,892
Lernerfolg des Prätextes im Folgetest	17,29	4,15		
Lernerfolg des revidierten Textes im Nachtest	20,86	4,22	-1,473	,141
Lernerfolg des revidierten Textes im Folgetest	22,29	4,07		
Mediationsbedürfnisse im Nachtest	13,57	3,41	-2,375	,018
Mediationsbedürfnisse im Folgetest	10,71	2,81		
Rückkopplungen im Nachtest	14,14	5,49	-2,264	,024
Rückkopplungen im Folgetest	10,86	4,67		

*N=7

Nach den Ergebnissen des Prätextes sind der Mittelwert von 17,43 im Nachtest und der Mittelwert von 17,29 im Folgetest. Asymptotische Signifikanz von ,892 beweist jedoch, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen dem Nach- und dem Folgetest wegen des Signifikanzniveaus von ,01 gibt. Dass asymptotische Signifikanz grösser als Signifikanzniveau ist bedeutet, dass dieser Unterschied nicht signifikant ist. Der durch Wilcoxon-Vorzeichenrangtest analysierte Lernerfolg des revidierten Textes bei verbundenen Stichproben zeigt an, dass der Mittelwert von 22,29 im Folgetest grösser als im Nachtest ist. Aber auch dieser Unterschied ist statistisch nicht signifikant, weil das Signifikanzniveau ,01 kleiner als asymptotische Signifikanz von ,141 ist. Ferner wurde der Unterschied der Mediationsbedürfnisse der Experimentalgruppe zwischen dem Nach- und dem Folgetest festgestellt. Aber statistische Anayse der Anzahl der Mediationsbedürfnisse der Experimentalgruppe unterstützt diesen Unterschied nicht, weil asymptotische Signifikanz ,018 ist. Wegen des Signifikanzniveaus von ,01 ist hierbei von keinem signifikanten Unterschied zwischen dem Nach- und dem Folgetest zu erzählen, was keine positive Entwicklung in dieser Untersuchung ist. Die Anzahl der Rückkopplung im Folgetest ist weniger als im Nachtest. Aber asymtotische Signifikanz von ,024 bedeutet, dass es um keinen signifikanten Unterschied zwischen dem Nach- und dem Folgetest geht, da es grösser als ,01 ist. Normalerweise signalisieren diese Ergebnisse, dass die Gelernten durch das mediierte Lernen nachhältiger sind und dass die Fähigkeit zum Transfer des Gelernten entwickelt wird. Diese Situation ist jedoch nicht erwartet in dieser Untersuchung und es ist erwartet, dass die Lernenden in der Experimentalgruppe ihre Performanz im Folgetest im Vergleich zum Nachtest steigern könnten. Denn kein wichtiger Unterschied zwischen dem Vor- und dem Nachtest ist sowieso vorhanden. Unter der statistischen Perspektive ist es pauschal zu sagen, dass mediierte Lernerfahrungen als einer der Ansätze für dynamische Leistungsmessung und -bewertung die Lernerfolge, die Mediationsbedürfnisse und die Rückkopplungen der Lernenden im Folgetest nicht positiv beeinflussten.

Tabelle 15.
Unterschiede der Testergebnisse der Kontrollgruppe zwischen Vor- und Nachtest

	Deskriptive Statistiken		Wilcoxon-Vorzeichenrangtest	
Kontrollgruppe	M	SD	Z	Asymp. Sig.
Lernerfolg des Prätextes im Vortest	12,86	3,53	-1,035	,301
Lernerfolg des Prätextes im Nachtest	13,86	3,98		
Lernerfolg des revidierten Textes im Vortest	15,71	2,56	-1,983	,047
Lernerfolg des revidierten Textes im Nachtest	17,14	3,13		
Mediationsbedürfnisse im Vortest	19,43	3,36	-,171	,865
Mediationsbedürfnisse im Nachtest	20,14	4,56		
Rückkopplungen im Vortest	15,71	1,11	-1,194	,233
Rückkopplungen im Nachtest	17,29	2,93		

*N=7

Aus dem mit dem Wilcoxon-Vorzeichenrangtest analysierten Lernerfolg des Prätextes bei verbundenen Stichproben ergibt sich, dass kein signifikanter Unterschied zwischen den Vor- und den Nachtestergebnissen der Experimentalgruppe vorhanden ist. Die Begründung dieser Situation ist, dass asymptotische Signifikanz von ,301 grösser als Signikanzniveau von ,01 ist. Es geht auch um keinen signifikanten Mittelwertunterschied zwischen den Vor- und den Nachtestergebnissen der revidierten Textperformanzen. Von der obigen Tabelle ausgehend lässt sich auch sagen, dass der Mittelwert der Kontrollgruppe kleiner im Vortest als im Nachtest ist, was auf einen unwichtigen Unterschied hinweist. Denn asymptotische Signifikanz von ,047 ist kleiner als Signifikanzniveau von ,01. Kurz gesagt handelt es sich um keinen signifikanten Unterschied zwischen den revidierten Texteperformanzen der Kontrollgruppe im Vor- und im Nachtest. Aus den statistischen Ergebnissen der Analyse nach dem dWilcoxon-Vorzeichenrangtest ergibt auch sich, dass es um keine Entwicklung zwischen den Mediationsbedürfnissen der Kontrollgruppe geht. Die Kenntnisse in der obigen Tabelle zeigen, dass die Mediationsbedürfnisse der Lernenden in der Kontrollgruppe im Nachtest stiegen. Nach der Tabelle sind der Mittelwert 19,43 im Vortest und der Mittelwert 20,14 im Nachtest ist. Aber wenn asymptotische Signifikanz (,865) mit dem Signifikanzniveau (,01) verglichen wird, wird es klar, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Mediationsbedürfnissen der Kontrollgruppe im Vor- und im Nachtest gibt. Dieser unsignifikante Unterschied bedeutet, dass der traditionelle Unterricht zielsprachliche Schreibperformanz der Kontrollgruppe nicht positiv beeinflusste. Deswegen ist von keiner wichtigen Veränderung ihrer Mediationsbedürfnisse der Lernenden in der Kontrollgruppe zu erzählen. Ferner wurde es klar, dass es nach den Ergebnissen der Rückkopplungen der Kontrollgruppe keinen signifikanten Unterschied zwischen dem Vor- und dem Nachtest gibt, weil asymptotische Signifikanz (,233) grösser als Signifikanzniveau (,01) ist. Zusammenfassend ist es zu sagen, dass traditioneller Unterricht, der der Kontrollgruppe durchgeführt wurde, zu keinem positiven Einfluss auf die zielsprachliche Textperformanz und die Selbstregulierung der Lernenden in dieser Untersuchungsgruppe führte.

Tabelle 16.
Unterschiede der Testergebnisse der Kontrollgruppe zwischen Nach- und Folgetest

	Deskriptive Statistiken		Wilcoxon-Vorzeichenrangtest	
Kontrollgruppe	M	SD	Z	Asymp. Sig.
Lernerfolg des Prätextes im Nachtest	13,86	3,98	-,426	,670
Lernerfolg des Prätextes im Folgetest	13,29	3,35		
Lernerfolg des revidierten Textes im Nachtest	17,14	3,13	-000	,1000
Lernerfolg des revidierten Textes im Folgetest	17,14	3,24		
Mediationsbedürfnisse im Nachtest	19,43	3,36	-,171	,865
Mediationsbedürfnisse im Folgetest	20,14	4,56		
Rückkopplungen im Nachtest	17,29	2,93	-,768	,443
Rückkopplungen im Folgetest	18,71	3,40		

*N=7

Die durch Wilcoxon-Vorzeichenrangtest analysierten Lernerfolgergebnisse des Prätextes der Kontrollgruppe im Nach- und im Folgetest machen es klar, dass der Mittelwert kleiner im Folgetest wurde. Aber der Unterschied zwischen dem Nach- und dem Folgetest ist statistisch nicht signifikant, weil asymptotische Signifikanz von ,670 grösser als Signifikanzniveau von ,01 ist. Wie in der obigen Tabelle zu sehen, gibt es keinen Unterschied zwischen den Nach- und den Folgetestergebnissen des Lernerfolges des revidierten Textes der Kontrollgruppe. Der unveränderte Mittelwert und asymptotische Signifikanz von ,1000 beweisen es. Wenn die Ergebnisse der Mediationsbedürfnisse der Kontrollgruppe im Nach- und im Folgetest verglichen wurden, wurde es ersichtlich, dass asymptotische Signifikanz von ,865 ist. Das bedeutet, dass der Unterschied zwischen dem Nach- und dem Folgetest nicht signifikant ist, weil asymptotische Signifikanz grösser als Signifikanzniveau ,01 ist. Darüber hinaus gibt es nach der asymptotischen Signifikanz keinen signifikanten Unterschied zwischen den Rückkopplungen im Nach- und im Folgetest, wohingegen der Mittelwert grösser im Folgetest als im Nachtest ist. Denn asymptotische Signifikanz von ,443 ist grösser als Signifikanzniveau ,01. Kein wichtiger Unterschied zwischen dem Vor- und dem Nachtest ist vorhanden. Deswegen wurde in dieser Untersuchung erwartet, dass die Lernenden bessere Performanz im Folgetest als im Nachtest hatten. Dagegen konnten sie es nicht schaffen. Resumierend kann man nach der obigen Tabelle sagen, dass die Unterschiede zwischen dem Vor- und dem Nachtest unwichtig sind, weil asymptotische Signifikanzen grösser als Signifikanzniveau sind. Diese Auswertungen zeigen, dass traditioneller Unterricht nicht positiv die Transferkompetenz der Lernenden in der Kontrollgruppe beeinflusste.

Tabelle 17.
Unterschiede der Ergebnisse zwischen Experimental- und Kontrollgruppe im Nachtest

		Deskriptive Statistiken			Mann Whitney U	
Testen	Gruppen	N	M	SD	Mittlerer Rang	U	Asymp. Sig.
Lernerfolgunterschied des Prätextes zwischen Experimental- und Kontrollgruppe im Nachtest	E	7	17,43	3,95	9,21	12,500	,124
	K	7	13,86	3,98	5,79		
Lernerfolgunterschied des revidierten Textes zwischen Experimental- und Kontrollgruppe im Nachtest	E	7	20,86	4,22	9,21	12,500	,123
	K	7	11,14	3,13	5,79		
Unterschied der Mediationsbedürfnisse zwischen Experimental- und Kontrollgruppe im Nachtest	E	7	13,57	3,41	4,71	5,000	,012
	K	7	20,14	4,56	10,29		
Unterschied der Rückkopplung zwischen Experimental- und Kontrollgruppe im Nachtest	E	7	14,14	5,49	6,07	14,500	,199
	K	7	17,29	2,93	8,93		

Nach den Lernerfolgen der beiden Untersuchungsgruppen im Nachtest geht es um die Verbesserung zwischen den Prätextperformanzen und den revidierten Textperformanzen der Kontroll- und Experimentalgruppe. Es ist klar auch, dass die Verbesserung der Experimentalgruppe besser als Kontrollgruppe ist. Aber wenn der Verbesserungsunterschied zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe mit Mann Whitney U bei unabhängigen Stichproben verglichen wurde, wurde es klar, dass jeweiliger Unterschied zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe nicht signifikant ist. Denn die Verteilung der Befunden zu Prätestperformanzen ist über die Kategorien von den Experimental- und Kontrollgruppen identisch. Die Begründung dieser Situation liegt darin, dass asymptotische Signifikanz ,124 des Lernerfolgunterschiedes des Prätextes grösser als das Signifikanzniveau von ,01 ist, was bedeutet, dass der Performanzunterschied zwischen den Untersuchungsgruppen im Nachtest nicht wichtig ist. Nach der Analyse des revidierten Textes bei unabhängigen Stichproben sind die Punkte für den Mittelwert der Experimentalgruppe grösser als Kontrollgruppe. Jedoch beweist asymptotische Signifikanz keinen signifikanten Unterschied zwischen den Performanzen der Untersuchungsgruppen, weil Signifikanzniveau von ,01 kleiner als das asymptotische Signifikanz von ,123 ist. Zum Vergleich der Gruppenperformanz im Nachtest ist es zu sagen, dass es einen Unterschied zwischen den Performanzen der Untersuchungsgruppen gibt. Dagegen ist dieser Unterschied statistisch nicht signifikant. Denn die zentralen Tendenzen der zwei unabhängigen Stichproben sind nicht verschieden. Im Laufe der Untersuchung wurde darauf abgezielt, dass die Mediationsbedürfnisse der Lernenden in der Experimentalgruppe sich nach und nach verringerten. Die Mediationsbedürfnisse der Lernenden in der Experimentalgruppe wurden im Nachtest weniger als in der Kontrollgruppe. Nach diesen Kenntnissen ist es zu sagen, dass die Lernenden in der Experimentalgruppe selbstregulierter die zielsprachlichen Strukturen benutzen können. Jedoch gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Mediaitonsbedürnissen der Experimental- und Kontrollgruppe im Nachtest nach der statistischen Analyse, weil asymptotische Signifikanz ,012 grösser als Signifikanzniveau ,01 ist. Demnach wirkten der traditionelle Unterricht und mediierte Lernerfahrungen sich auf die Selbstregulierung der Lernenden nicht positiv im Nachtest ein. Wie auf der Tabelle zu sehen ist, geht es auch um einen Unterschied zwischen den Rückkopplungen der beiden Untersuchungsgruppen. Die Lernenden in der Experimentalgruppe reagieren weniger als in der Kontrollgruppe. Aber der Unterschied zwischen der Experimental- und der

Kontrollgruppe ist nicht signifikant, weil asymptotische Signifikanz ,199 grösser als Signifikanzniveau ,01 ist. Demnach beeinflussten der traditionelle Unterricht und mediierte Lernerfahrungen die Selbstregulierung der Lernenden nicht positiv im Nachtest. Gleiche Situation gilt für ihre Textperformanzen ausser Mediationsbedürfnisse im Folgetest. Die Performanzen der Experimentalgruppe sind besser auch als Kontrollgruppe im Folgetest. Die Befunde zu Nachtestperformanzen der Experimental- und Kontrollgruppe wurden mit Mann Whitney U verglichen und die Ergebnisse wurden in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 18.
Unterschiede der Ergebnisse zwischen Experimental- und Kontrollgruppe im Folgetest

		Deskriptive Statistiken			Mann Whitney U		
Testen	Gruppen	N	M	SD	Mittlerer Rang	U	Asymp. Sig.
Lernerfolgunterschied des Prätextes zwischen Experimental- und Kontrollgruppe im Folgetest	E	7	20,86	4,22	9,43	11,000	,082
	K	7	13,29	3,35	5,57		
Lernerfolgunterschied des revidierten Textes zwischen Experimental- und Kontrollgruppe im Folgetest	E	7	22,29	4,07	10,07	6,500	,020
	K	7	17,14	3,24	4,93		
Unterschied der Mediationsbedürfnisse zwischen Experimental- und Kontrollgruppe im Folgetest	E	7	10,71	2,81	4,21	1,500	,003
	K	7	20,57	4,58	10,79		
Unterschied der Rückkopplung zwischen Experimental- und Kontrollgruppe im Folgetest	E	7	10,86	4,67	4,71	5,000	,013
	K	7	18,71	3,40	10,29		

Es geht um den Unterschied zwischen den Prätextperformanzen der beiden Untersuchungsgruppen im Folgetest, was für die Experimentalgruppe ist, wie auch in der obigen Tabelle bemerkbar ist. Demnach gibt es einen Unterschied zwischen den Mittelwerten der beiden Untersuchungsgruppen. Aber asymptotische Signifikanz von ,82. ist grösser als das Signifikanzniveau von ,01. Die Verteilung der Befunde zum Prätext ist über die Kategorien von der Experimental- und Kontrollgruppe identisch. Deswegen ist von keinen wichtigen Performanzunterschied der Prätexten zwischen beiden Untersuchungsgruppen zu erzählen. Gleiche Situation gilt für den Lernerfolgunterschied der Experimental- und Kontrollgruppe. Obwohl der Mittelwert der Experimentalgruppe höher als Kontrollgruppe ist, ist es unmöglich, von dem signifikanten Unterschied zwischen den revidierten Textperformanzen beider Untersuchungsgruppe zu erzählen, weil asymptotische Signifikanz von ,020 grösser als das Signifikanzniveau von ,01 ist. Zum Vergleich der Gruppenperformanz der Prätexte und der revidierten Texte im Folgetest ist es zu sagen, dass es einen Unterschied zwischen den Performanzen der Untersuchungsgruppen gibt. Dagegen ist dieser Unterschied statistisch nicht signifikant. In der obigen Tabelle zeigt sich auch, dass die Mediationsbedürfnisse der Experimentalgruppe weniger als Kontrollgruppe sind. Der Mittelwert beweist diesen Unterschied und asymptotische Signifikanz ,003 zeigt, dass dieser Unterschied signifikant ist, weil es höher als Signifikanzniveau ,01 ist**.** Somit ist es zu sagen, dass mediierte Lernerfahrungen, die der Experimentalgruppe durchgeführt wurden, positiv die Mediationsbedürfnisse im Folgetest beeinflussten. Im Folgetest ist die Anzahl der Rückkopplungen der Experimentalgruppe weniger als der Kontrollgruppe. Aber asymptotische Signifikanz ,013 weist auf keinen signifikanten Unterschied zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe hin. Denn es ist höher als Signifikanzniveau ,01. Das führt zum Schluss, dass durch mediierte Lernerfahrungen die Mediationsbedürfnisse der Experimentalgruppe sich im Folgetest verringerten, während sie sich nicht positiv auf ihre Lernerfolge und Rückkopplungen im Folgetest auswirkte. Der traditionelle Unterricht beeinflusste keine Parameter positiv.

7.5.Erklärung der Ergebnisse

Nach der deskriptiven Analyse der Ergebnisse der beiden Untersuchungsgruppen im Nachtest geht es um die Verbesserung zwischen den Prätextperformanzen und den revidierten Textperformanzen der Experimental- und Kontrollgruppe. Es ist klar auch, dass die Verbesserung der Experimentalgruppe besser als Kontrollgruppe ist. Aber wenn der Verbesserungsunterschied zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe mit Mann Whitney U bei unabhängigen Stichproben verglichen wurde, wurde es klar, dass jeweiliger Unterschied zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe nicht signifikant ist. Denn die Verteilung der Befunden zu den Prätextperformanzen und den revidierten Textperformanzen ist über die Kategorien von der Experimental- und der Kontrollgruppe identisch. Die Begründung dieser Situation liegt darin, dass asymptotische Signifikanzen grösser als das Signifikanzniveau von ,01 sind, was bedeutet, dass der Lernerfolgunterschied zwischen beiden Untersuchungsgruppen im Nachtest nicht wichtig ist. Allerdings gibt es nach der statistischen Analyse keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Prätextperformanzen und den revidierten Textperformanzen der Experimental- und der Kontrollgruppe im Nachtest und im Folgetest. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass nach der deskriptiven Analyse die Experimentallgruppe erfolgreicher bei der zielsprachlichen Textproduktion als die Kontrollgruppe sind. Allerdings ergibt sich es unter der statistischen Perspektive, dass dynamische Leistungsmessung und –bewertung, die der Experimentalgruppe durchgeführt wurde, ihre Prätextperformanzen und revidierten Textperformanzen nicht positiv beeinflusste wie in der Kontrollgruppe, der traditionaller Unterricht angewendet wurde.

Die statistischen Unterschiede zwischen dem Vor- und dem Nachtest beweisen keine Entwicklung in der Zone der nächsten Entwicklung bzw. der Selbstergulierung der Probanden in der Experimentalgruppe. Daneben beweist qualitativ-interpretative Analyse die Entwicklung bei den Mediationbedürfnissen der Experimentalgruppe. Demnach ist die Steigerung der impliziten Mediationsbedürfnisse und die Abnahme der expliziten Mediationsbedürfnisse im Nachtest und im Folgetest sichtbar, was ein Zeichen für die positive Veränderung in der Zone der nächsten Entwicklung ist. Diese Feststellung ist nicht mit der statistischen Analyse zu determinieren. Deswegen lässt es sich sagen, dass qualitativ-interpretative Analyse der Interaktion zwischen dem Mediator und den Lernenden unter der soziokulturellen Perspektive zielführende Rolle

wie die Bestimmung der Übertragung vom expliziten zum impliziten Mediationsbedürfnis spielt, was mit der statistischen Analyse nicht möglich ist. Die statistischen Unterschiede der Mediationsbedürfnisse der Kontrollgruppe zwischen dem Vortest und dem Nachtest beweisen, dass traditioneller Unterricht zu keiner Entwicklung in der Zone der nächsten Entwicklung bzw. der Selbstregulierung der Probanden in der Kontrollgruppe führt. Auf ähnliche Weise weist qualitative Analyse der Veränderung der Mediationsbedürfnisse zwischen dem Vor- und dem Nachtest auf keinen positiven Fortschritt in der Zone der nächsten Entwicklung hin. Die statistischen Unterschiede der Mediationsbedürfnisse der Kontrollgruppe zwischen dem Nach- und dem Folgetest gibt es nicht und diese Situationen sind nicht als positiv anzusehen, weil man bessere Performanz im Folgetest erwartet.

Darüber hinaus beweisen die statistischen Unterschiede der Rückkopplungsanzahl zwischen dem Vor- und dem Nachtest keine Entwicklung in der Zone der nächsten Entwicklung bzw. der Selbstregulierung der Lernenden in der Experimentalgruppe. Es geht hierbei um die Entwicklung bei der Qualität der Rückkopplungen der Lernenden in der Experimentalgruppe. Die qualitative Entwicklung bei den Rückkopplungen der Experimentalgruppe beweist die selbstregulierteren Reaktionen auf die Mediationen des Mediators, was ein Zeichen für die positive Veränderung in der Zone der nächsten Entwicklung ist. Im Folgetest ist die Entwicklung auch festgestellt, was statistische und qualitative-interpretative Analyse beweist. Demnach übereinstimmen die Ergebnisse der statistischen und qualitativ-interpretativen Analyse nur bei den Mediationsbedürfnissen im Folgetest miteinander. Es lässt sich sagen, dass traditioneller Unterricht zu keiner Entwicklung in der Zone der nächsten Entwicklung bzw. der Selbstergulierung der Lernenden in der Kontrollgruppe führt, weil die statistischen Unterschiede der Rückkopplungsanzahl zwischen dem Vor- und dem Nachtest nicht signifikant sind. Auf ähnliche Weise weist qualitative Analyse der Veränderung der Rückkopplungen zwischen dem Vor- und dem Nachtest auf keinen positiven Fortschritt in der Zone der nächsten Entwicklung hin.

Diese Untersuchung ist andere Perspektive als die Untersuchung von Poehner (2005), die qualitativ-interpretativ ist. In dieser Untersuchung wurde versucht, neben der qualitativ-interpretativen Auswertung die Befunde der beiden Untersuhungsgruppen statistisch zu analysieren, um zu bestimmen, wie signifikant dynamische Leistungsmessung und -bewertung bzw. mediiertes Lernen den Lernerfolg, die Selbstregulierung und die Problemlösungskompetenz der türkischen DaF-Lernenden

beeinflusste. Allerdings bestätigten die quantitativen Ergebnisse sowohl der verbundenen Stichproben und als auch der unabhängigen Stichproben nicht die qualitativ-interpretative Analyse. Diesbezüglich ist die statistische Analyse der Mediationsbedürfnisse der Lernenden und ihre Reaktionen darauf zeigen, dass es um keinen signifikanten Unterschied zwischen dem Vor- und dem Nachtest geht. Aber es gibt qualitative Veränderung von expliziten zu impliziten bei den Mediationsbedürfnissen der Lernenden im Experimentalgruppe, was ein erwartetes Ergebnis der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung ist. Dass es um keinen signifikanten Unterschied zwischen dem Vortest und dem Nachtest geht, bedeutet positive Situation in der Entwicklung der Lernenden. Gleiche Situation gilt für ihre Rückkopplungsveränderungen. Dagegen ist in solchen Untersuchungen erwartet, dass die Lernenden im Nachtest bessere Performanz im Vergleich zu Vortest haben, weil man nach dem mediierten Interventionsprozess bezweckt, dass mangelhafte kognitive Strukturen verbessert werden, die im Vortest festgestellt wurden. Resumierend ist es zu sagen, dass die Lernerfolgperformanz der Lernenden in der Experimentalgruppe besser im Nachtest und Folgetest als im Vortest ist und sie auch im Nachtest und Folgetest besser als die Lernenden in der Kontrollgruppe ist. Dagegen beweist statistische Analyse zum Lernerfolg keinen signifikanten Unterschied zwischen den Tests und zwischen den Lernerfolgperformanzen der beiden Untersuchungsgruppen. In dieser Untersuchung wurde eine kleine Stichprobe ausgewählt, um die Wechselwirkung zwischen dem Mediator und den Lernenden und zwischen den Lernenden anzureizen und um somit die zielsprachliche Schreibentwicklung der Lernenden zu unterstützen sowie um unter der mikrogenetischen Perspektive diese wechselseitige Entwicklung auszuwerten. Die Begründung der statistischen Befunde, die die qualitative Analyse nicht bestätigen, kann darin liegen, dass die Stichprobe klein ist und die kleine Stichprobe zu unrichtigen statistischen Ergebnissen führen kann.

Eine andere Möglichkeit zu den unerwateten statistischen Ergebnissen ist, dass die Durchführungen zu den mediierten Lernerfahrungen, die der Experimentalgruppe im Laufe der Untersuchungdurchgefürht wurden, scheiterten, weil sie nicht der Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden passend waren. Jedoch wurden die Entwicklung der Mediationsbedürfnisse und parallel dazu die Entwicklung der zielsprachlichen Textproduktionsperformanz bei der Experimentalgruppe beobachtet, was bei der Kontrollgruppe nicht vorhanden ist. Deswegen ist es zu sagen, dass der

Grund für inkonsistente Ergebnisse zwischen der qualitativ-interpretativen Analyse und dem statistischen Testen in der kleinen Stichprobe liegt.

Aus dieser Untersuchung ergeben sich manche Ergenbisse im Hinblick auf die Entwicklung der zielsprachlichen Textproduktion der Lernenden. All diese Analyse beweisen, dass der niedrige Lernerfolg der Lernenden bei der Textproduktion ihre Quelle nicht in mangelnder Intelligenz findet. Sondern die Lernleistung der Lernenden- egal ob es als schlecht oder gut interpretiert wird- rührt von den kulturhistorischen Bedingungen her, was mit der Wirklichkeit begründet werden kann, dass Leben der Menschen in diese kulturhistorischen Bedingungen eingebetetet sind. Unter dieser Begründung wurden die strukturellen Denk- und Lernfähigkeiten im Bezug auf zielsprachliche Textproduktion durch das Mediationsprogramm in der Experimentalgruppe verbessert.

Alle Befürworter der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung haben gleiche Überzeugung, dass die unabhängie Performanz ungenugend ist, vollständig die Fähigkeit der Lernenden zu verstehen und diesen relevanten Einblick in die Entwicklung wird erworben, wenn die Mediation als Performanz zu Defiziten angeboten wird. Trotzdem unterscheiden die Durchführungen der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung sich im Hinblick auf die Qualität der Mediation, die es beabsichtigen, ebenso wie Verfahren der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung die Verbindung mit ereignenden Lehren herzustellen (Lantolf&Poehner, 2010, S.15). Die Analyse der beiden Mediations- und Rückkopplungensbewegungen der Lernenden gewährleistet den Einblick darauf, wieviel Kontrolle die Lernenden über ihre akademischen Schreiben in einer kurzen Zeit gewinnen. Ohne solche Analyse ist es meistens schwierig, nur anhand der Performanz bei der Bewertung der Endprodukten die Schreibentwicklung des Lernenden zu verstehen (Shrestha, 2011, S.139).

Die Probanden in beiden Untersuchungsgruppen lernen Deutsch als zweite Fremdsprache nach dem Englisch und besuchen seit einem Halbjahr die Vorbereitungsklasse an der Universität. Die Lernenden in beiden Untersuchungsgruppen, die die gleichen Textperformanzen im Vortest erzielten, wiesen die verschiedenen Textperformanzen im Nachtest und im Folgetest auf. Die Unterschiede zwischen den Tests sind jedoch unter der statistischen Perspektive nicht signifikant. Was hierbei beachtenswert ist, erreichten die Lernenden in der Experimentalgruppe höhere Punkten als die Lernenden in der Kontrollgruppe. Diese Situation bestätigt die Ansicht, dass das Lernpotenzial auf die zielsprachliche

Entwicklung wirkt eher als dass der aktuelle zielsprachliche Entwicklungsstand sich auf das Lernpotenzial einwirkt. Ferner unterschieden ihre Mediationsbedürfnisse und ihre Reaktionen darauf voneinander im Vortest, im Nachtest und im Folgetest. Selbst diese Bedürfnisse und Reaktionen im Vortest hoben sich voneinander ab. Trotz der gleichen oder ähnlichen unabhängien Prätextperformanzen der Lernenden im Vortext variierten der Umfang und die Qualität der Mediationen und der Rückkopplungen in der Interaktion mit dem Mediator um die gleichen revidierten Textperformanzen zu erreichen, anders gesagt konnten sie mit der gleichen Unterstützung verschiedene revidierte Textperformanz erzielen. Der interaktionistische Interventionsprozess nimmt seinen Ausgang in den problematischen kulturellen und strukturellen Funktionen, die durch diese Performanzen der Lernenden im Vortest erfasst werden. Im Nachtest nach der instrumentellen Bereicherung wurden die Entwicklungsbewegungen zur Schreibentwicklung beobachtet. Aber es wurde festgestellt, dass die revidierten Textperformanzen bzw. die Textperformanz nach der Mediation im Nachtest in der Experimentalgruppe höher als in der Kontrollgruppe sind, was aber statistisch nicht signifikant ist. Dies ist so zu interpretieren, dass die Lernenden in der Experimentalgruppe besser von der Mediation bei der Revision Nutzen ziehen können und wesentliche Veränderungen bei den Mediationen im Bezug auf den Umfang und die Qualität verwirklichen. Diesen mediationalen Veränderungen zwischen Testen kommt in dieser Untersuchung höhe Stellenwert zu, was hierbei ausschlaggebend unter der interaktionistischer Perspektive ist. Denn die Lernenden, die heute etwas mit der Unterstützung der anderen machen, können es in der Zukunft ohne Unterstützung machen. In dieser Hinsicht sind die Veränderungen zu Interaktionen von grosser Bedeutung. Mit dieser Analyseperspektive unterscheidet dieser Untersuchung sich von Ansatz Lerntest von Guthke, nach dem die entwickeltesten Personen die jenigen sind, die ihre Performanz nach der Intervention am besten korrigieren.

Die Befunde der Untersuchung stimmen der Kritik an den traditionellen Bewertungsmethoden zu. Demnach waren die Lernerfolge von E1 und E4 zur Prätextperformanz im Vortest 14 Punkte. Diese Lernenden mit den gleichen Prätextperformanzen erzielten verschiedene Lernerfolge zu ihren revidierten Texten nach der Mediation im Vortest, wobei ihre Bedürfnisse an Mediationen qualitativ und quantitativ unterschiedlich voneinander waren. Diese zeigt, dass die unterstüzten und ununterstützten Performanzen der Lernenden nicht gleich gesetzt werden können und Ausmass daran, von Mediatonen des Mediators Nutzen zu ziehen, unterschiedlich

voneinander ist. All diese Befunde werden in dieser Untersuchung als bezogen auf die Zone der nächsten Entwicklung angesehen. Ein weiteres Beispiel dafür sind die Befunde von E7. Sie erzielte 14 Punkte zur Prätextperformanz im Nachtest und im Folgetest und der Mediator bot hingegen ihr die qualitativ und quantitativ verschiedenen Mediationen in der mediationalen Interaktion. Daneben revidierte sie diese Texteprodukte mit den unterschiedlichen Performanzen. Darüber hinaus erzielte E3 zum Prätext und revidierten Text im Nachtest und im Folgetest gleiche Punkte. Das bedeutet, dass sie ohne Hilfestellung gleiche Prätextperformanz und nach der Mediation gleiche revidierte Textperformanz erreichte. Dagegen unterschiedet die Performanz der mediationalen Interaktion in beiden Testen sich voneinander. Sie brauchte weniger Unterstützung des Mediators, um gleiche revidierte Textperformanz zu erzielen. Obwohl sie den gleichen Lernerfolg nach der Bewertung der Rohtexte und der revidierten Texte in beiden Tests hatte, zeigten die Befunde zur mediationalen Interaktion etwas anderes, was auf die Veränderungsbewegungen in der Zone der nächsten Entwicklung bezogen ist. All diese Befunde offenbaren, dass die Entwicklungsbewegungen sich nach der Zone der nächsten Entwicklung der einzelnen Lernenden gestalten und die Lernenden, die über den gleichen aktuellen Entwicklungsstand z.B. die Prätextperformanz verfügen, sind auf die qualitativ und quantitativ verschiedenen Mediationen angewiesen, die zur verschiedenen revidierten Textperformanz bei einzelnen Lernenden führen.

Pauschal geschaut veränderte sich die Qualität der mediationalen Bewegungen im Nachtest und im Folgetest und mediationale Bewegungen wurden impliziter in der Experimentalgruppe. Der Ursprung dieser Übertragung vom expliziten zum impliziten Lernen ist in languaging zu suchen, wobei Lernen unbewusst und zufällig verwirklicht. Im Bezug hierauf mediiert für Swain (2006) languaging Sprachlernen der Studenten, dadurch dass ihre Aufmerksamkeit auf sprachbezogene Probleme gelenkt wird, die sie haben und dadurch dass ihnen die Werkzeuge zur Lösung geboten werden. Hierbei realisieren Languaging für sie zwei Dingen. Zuerst artikuliert und trasformiert ihre Languaging ihre Denken in artefaktische Form. Zweites werden durch sie die neuen Bedeutungen und Verständnisse geschaffen. Das heiβt, dass die Lernenden durch und über Sprache lernen. Für Vygotsky findet höhere mentale Prozesse ihre Quellen in der Interaktion zwischen einem Individuum, den anderen und den Artefakten, die sie schaffen, und dieser Prozess der Interaktion wird durch psyhologische Werkzeuge mediiert, unter denen Sprache eine der wichtigsten ist. Sprechen und Schreiben machen

mehr als eine Nachricht zu überbringen. Sie dienen als Werkzeuge des Verständnisses, das die Kognition und die Rekognition der Erfahrungen und Kenntnisse mediiert (S. 105-106). Der Ort, wo diese Kognition und Rekognition geschehen, ist die Zone der nächsten Entwicklung unter der soziokulturellen Perspektive. Die Ziele der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung sind für Shrestha (2011) die Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden zu identifizieren und sie für die Entwicklung ihrer Zone der nächsten Entwicklung bei dem Bewertungsprozess zu unterstützen (S.141).

Wenn die mediationale Bewegung abhängig von der Degree ihrer Implizität oder Explizität ist, werden die Bewegungen der Rückmeldungen der Lernenden mit dem Beachten analysiert, wieweit die Lernenden die Verantwortung für die Ausführung der Bewertungsaufgabe übernimmt (Shrestha, 2011, S.130). Die qualitative Analyse der Befunden zu den Rückopplungen der Lernenden in der Experimentalgruppe indiziert, dass die Lernenden unabhängiger bei der zielsprachlichen Textproduktion im Nachtest im Vergleich zum Vortest wurden. Beim qualitativen Vergleich zwischen dem Vortest und dem Nachtest konnte dagegen die gleiche oder ähnliche Entwicklung von den Lernenden in der Kontrollgruppe nicht beobachtet werden. Ausserdem gibt es keinen umfangreichen Unterschied zwischen den Ergebnissen der quantitativen Auswertung der Befunden beider Untersuchungsgruppen. Die Analyse dieser Befunden beweist, dass die Anzahl der Häufigkeit der expliziteren mediationalen Bewegungen der Experimentalgruppe im Nachtest weniger als im Vortest, was ein weiterer Beleg dafür ist, dass die dynamische Leistungsmessung und -bewertung die Kontrolle der Lernenden über zielsprachliche und textuelle Gesetzmässigkeiten bei der Textproduktion erhöht, was Zeichen zugleich dafür ist, dass die Lernenden mehr Verantwortung über ihr Lernen übernehmen.

Ferner zeigt die Analyse der Befunden der beiden Gruppen in drei Tests, dass es nicht nur den Fortschritt sondern auch den Rückgang im Laufe der zielsprachlichen Schreibentwicklung der Lernenden gibt, was sich mit den Befunden von Shrestha (2011) übereinstimmt. Unter der vygotskischen Perspektive entstehen so fortschritliche und rückgängliche Bewegungen bei der Schreibentwicklung nicht überraschend, wie die Entwicklung evolutionär und revolutionär sein kann. Die Resultaten zeigen, dass es möglich durch semiotische Mediationen ist, die den Prinzipien der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung befolgen, die Einsicht in heranreifende Schreibkompetenz der Lernenden zu gewinnen und sie zu erziehen, damit die Lernenden sie internalisieren. Es zeigt auch an, dass dieser Prozess lange Zeit benötigt

und unterstützte Motivation von Tutor und Lernenden fordert, um Nutzen von der semiotischen Mediation zu ziehen, die während des Verfahrens von der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung geboten wurden (S.208). Obwohl es rückgängliche Bewegungen bei der zielsprachlichen Schreibentwicklung beider Untersuchungsgruppen gibt, liegen bedeutende Unterschiede zwischen ihren Befunden. Beispielsweise liegen die rückgänglichen Entwicklungsbewegungen der Lernenden in der Experimentalgruppe vorwiegend im Folgetest, während die rückgänglichen Entwicklungsbewegungen der Lernenden in der Kontrollgruppe im Nachtest und Folgetest liegen. Diese welligen Entwicklungsbewegungen, die die Lernenden in beiden Untersuchungsgruppen erfahren, sind sehr normal hinsichtlich des Entwicklungsprozesses. Jedoch traten diese Entwicklungsbewegungen sowohl qualitativ als auch quantitativ in der Kontrollgruppe öfter auf. Für die Gründe dieser Situation in der Kontrollgruppe können diese genannt werden: der traditionelle Ausbildungsprozesses, die Ignorierung der individuumsorientierten und kulturellen Besonderheiten und der Ausbildungsprozess, der auβerhalb der Zone der nächsten Entwicklung vonstatten ging. Die wenigeren Auftreten der rückgänglichen Entwicklungsbewegungen in der Experimentalgruppe basieren auf dem oppositionalen Ausbildungsprozess bzw. Mediationsprogramm, das in der Zone der nächsten Entwicklung durchgeführt wurde. Dabei wurde die Rücksicht auf die individuellen und kulturellen Besonderheiten der Lernenden genommen.

Es gibt weniger Bewegungen zwischen dem Mediator und den Lernenden in beiden Untersuchunggruppen in manchen Situationen. Diese Situationen können aus zwei Perspektiven begründet werden: die Lernenden hatten keinen oder wenigen Will, in die Interaktion mit dem Mediator einzugehen oder die Lernenden hatten wenige Probleme bei der zielsprachlichen Textproduktion, die sie ohne Unterstützung lösen können.

Dadurch dass die strukturellen kognitiven Lern- und Denkdefizite zur zielsprachlichen Textproduktion in den kontextuellen Situationen der mediationalen Interaktionen behandelt wurden, wurde die Reaktion der Probanden in der Experimentalgruppe auf die Mediationen des Mediators sensitiver im Nachtest. Diese Ergebnisse der Untersuchung legen nahe, dass der Einfluss der sozialen Unterstützung nicht auf die mediationalen Bedürfnisse der Probanden in der nächsten Interaktion beschränkt ist. Sondern sie gestaltet ihre Rückkopplung bei der Interaktion als textuelle Entstehung in den kontextuellen Situationen. All diese Befunde in dieser Untersuchung

führen zur Schlussfolgerung, dass die Entwicklungsbewegungen der Lernenden in ihrer Zone der nächsten Entwicklung spezifisch für einzelne Lernenden sind und aktueller Entwicklungsstand der Lernenden, was die Prätextperformanzen der Lernenden reflektieren und ihre mediierten Textperformanzen sich unterscheiden, deren Berücksichtigung beim Lern- und Lehrprozess von grosser Relevanz ist.

Durch die mediierten Lernerfahrungen im Mediationsprogramm zwischen dem Vor- und dem Nachtest konnten die Lernenden in der Experimentalgruppe sich die neuen Kenntnisse über zielsprachliche und textuelle Gesetzmässigkeiten aneignen und diese in alten integrieren. Diese Situation wurde auch bei den Lernenden in der Kontrollgruppe beobachtet, selbst wenn es weniger als in der Experimentalgruppe war. Die Entwicklung der Lernenden in der Kontrollgruppe sind darauf eingeschränkt, während die Entwicklung der Lernenden in der Experimentalgruppe darüber übergeht. Die Lernenden in der Experimentalgruppe entwickelten ihre Kompetenz, die zielsprachlichen und textuellen Kenntnisse wahrzunehmen und zu verarbeiten, die zur Textproduktion nötig sind. Hierbei geht es um die Veränderungen der kognitiven Strukturen. Dabei wurde es beobachtet, dass die Lernenden in der Experimentalgruppe die vermittelten Regeln zur Zielsprache und Textualität und zu den Strategien zur Problemlösung bei der zielsprachlichen Textproduktion im Laufe des Mediationsprogramms vorwiegend erfassten, wobei die Lernenden die Zielsprache als Zeichen für die Regulierung ihrer zielsprachlichen Textproduktion erfuhren. Dabei eignen die Lernenden sich die Kompetenz an, die Denkwerkzeuge der neuen Kultur zu gebrauchen, um die zielsprachlichen und textuellen Probleme bei der Textproduktion zu überwinden. Kurz gesagt, die Durchführung der Methoden der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung im Fremdsprachenlernprozess macht möglich die Zusammenentstehung der Fortschritte beim eigenverantwortlichen Umgang mit den zielsprachlichen Defiziten und bei der Verbesserung der strukturellen Lerndefizite bezüglich der Zielsprache der Lernenden mit der Voraussetzung,die Sozialen internalisiert zu werden.

Es wird sichtbar, dass die Entwicklungsbewegungen in der Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden in der Experimentalgruppe sich voneinander unterscheiden. Die Begründung dieser liegt in den unterrichtspraktischen Durchfürhrungen im Mediationsprogramm, das interaktionistisch nach einzelnen Lernenden lief. Die gleiche Wirklichkeit entsteht für die Lernenden in der Kontrollgruppe, denen traditionelle Unterrichtsformen durchgeführt wurden. Dabei wurde beachtet, einzelne Lernenden

gleiche Unterrichtsdurchführungen und –materialien benutzt zu werden. Dagegen veränderten sich ihre Entwicklungsbewegungen in ihrer Zone der nächsten Entwicklung voneinander. Aber die Probanden in der Kontrollgruppe erreichten nicht so erkennbare Entwicklungsbewegung wie in der Experimentalgruppe.

Außerdem erzielten die Lernenden, die die gleiche Performanz zu ihren Prätexten hatten, die sie unabhängig geschrieben hatte, verschiedene Entwicklungsbewegungen in der dialogischen Interaktion mit dem Mediator. Beispielsweise sind die unabhängige Prätextperformanz von E1, E3 und E4 14 Punkte gleich im Vortest. Die Qualität und die Quantität der Mediationen und der Rückkopplungen, die bei ihrer Interaktion mit dem Mediator im Mediationsprogramm auftraten, sind verschieden voneinander. Im im D1 durchgeführten Mediationsprogramm brauchten E1 13 Mediationen, wohingegen E3 19 Mediationen und E4 16 Mediationen benötigten. Neben der quantitativen Verschiedenheiten gibt es auch die signifikante Verschiedenheit bei der qualitativen Interaktionsperformanz. Diese Situationen beweisen auch die Wirklichkeit, dass die unabhängige Performanz der Lernenden mit ihrer kooperativen Performaz nicht gleichgesetzt werden kann. E1 und E4 erzielten gleiche Performanz bei ihren revidierten Texten. Obgleich E1 und E4 die gleiche Performanz in der Prätextperformanz und in der revidierten Textperformanz erreichten, unterschieden ihre kooperativen Performanzen sich voneinander in der Interaktion mit dem Mediator, was reflektiren, dass ihre Entwicklungsbewegungen in der Zone der nächsten Entwicklung nicht gleich sind. Diese Lernenden mit dem gleichen aktuellen Entwicklungsstand erreichten mit dem verschiedenen Unterstützungsaussmass des Mediators die gleiche revidierte Textperformanz. Aber dafür brauchte E1 weniger Unterstützung als E4 und sie zog besser Nutzen von dieser Unterstützung. Dass E2 mit mehrerer Unterstützung gleiche Performanz hatte, zeigt, dass sie abhängiger von der Hilfestellung ist, um passend den zielsprachlichen Text zu produzieren. Ferner hatte E3 die gleiche Prätextperformanz und die revidierte Textperformanz im Nachtest und im Folgetest. Trotz dieser unveränderten Performanzen in den abhängigen Textproduktionen verwirklichte hierbei sich die Entwicklung zur zielsprachlichen Textproduktion, da E3 weniger Mediation im Folgetest brauchte und unabhängiger darauf reagierte.

Die Probanden in beiden Untersuchungsgruppen benutzten vom Mediationsprogramm im Vortest und im Nachtest. Dagegen gibt es eine Tatsache, die den Beitrag der mediierten Lernerfahrung zu ihren Entwicklungen offenbart: die

Probanden in der Experimentalgruppe brauchten sowohl weniger Mediationen und mehr implizitere Mediationen. Als auch reagierten sie auf die jeweiligen Mediationen unabhängiger im Nachtest und im Folgetest. Auβerdem übertrugen sie ihre Prätexte erfolgreicher. Die Lernenden in der Kontrollgruppe waren auf explizitere Mediationen und mehrere Mediationen im Nachtest und im Folgetest angewiesen und veränderten sich nicht so umfangreich wie in der Experimentalgruppe. Diese beweisen, dass die Lernenden, denen die dynamische Leistunsgmessung und –bewertung angewendet wurde, weniger Hinweise zur zielsprachlichen Problemlösung bei der Textproduktion brauchten und die Lernenden, denen traditionellen Unterricht durchgeführt wurde, mehrere Hinweise dabei benötigten. Dadurch wurde es klar, dass die Lernenden in der Experimentalgruppe die Zielsprache als semiotische Mediation selbstregulierter einsetzen konnten, um die zielsprachliche Probleme zu lösen. Es wurde auch in der Untersuchungsbefunde festgestellt, dass die Lernenden in der Kontrollgruppe weniger erfolgreich und strategisch ihre Prätexte im Nachtext und im Folgetest im Vergleich zum Vortest revidieren konnten. Dieses beweist auch, dass die mediierte Lernerfahrung im Mediationsprogramm entsprechend dem Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden in der Experimentalgruppe sich vollzog und die Unterrichtsdurchführungen, die nicht dementsprechend konzipiert wurden, sich nicht oder unbemerkbar auf das Entwicklungspotenzial der Lernenden zur zielsprachlichen Textproduktion auswirkten.

Zur Problemlösungskompetenz wurde es festgestellt, dass die Lernenden in der Experimentalgruppe ihre Prätexte erfolgreicher revidierten als die Lernenden in der Kontrollgruppe. Dieses ist als Beweis dafür anzusehen, dass durch mediierte Lernerfahrungen, die der Experimentalgruppe durchgeführt wurden, die Lernenden besser ihre Prätexte verbessern konnten und sie die Revisiontypen strategischer benutzten, egal ob welche von Revisiontypen sie gebrauchten. Allerding ist diese Feststellung nicht signifikant, wenn die Lernerfolgbeziehung zwischen dem Vortest und dem Nachtest und dem Nachtest und dem Folgetest berücksichtigt. Denn es geht um keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen diesen Testergebnissen. Deswegen ist es zu sagen, dass die Benutzung der Lernenden in der Experimentalgruppe unter der Problemlösungskompetenz durch die Anwendung der mediirten Lernerfahrungen nicht positiv beeinflusste.

VIII.TEIL

DISKUSSION UND SCHLUSSFOLGERUNG

Sprache und kommunikative Interaktion spielen eine zentralle Rolle in mediierend höherer, menschenpsychologischer Funktion und ihrer Entwicklung (Compernolle, 2015, S.1). Im Bezug darauf ist Languaging auf produzierte Sprache zum Versuch bezogen, zu verstehen, Problem zu lösen bzw. die Bedeutung zu bilden (Swain, 2006, S.96). Dabei referiert languaging auf den Prozess der Bedeutungsbildung und der Gestaltung der Kenntnisse und der Erfahrungen durch Sprache. Es ist ein Bestandteil dessen, was Lernen konstituiert. Languaging über Sprache ist einer der Wege, durch die man Sprach lernt. Das bedeutet, dass die Lernenden durch Languaging (Dialog oder egozentrische Sprache) über Sprache darin engagieren, sich neue Bedeutung anzueignen. Dabei kann man beobachten, dass die Lernenden linguistische Daten operieren und die Materialien verstehen, die sie vorher nicht verstanden haben. In Languaging kann man ansehen, dass Lernen stattfindet (Swain, 2006, S.98), wobei Sprache ein psychologisches Werkzeug ist und kommunikative Interaktion eines der hauptsächlichen Elementen der menschlichen Mediation ist. Kommunikative Interaktion ermöglicht interpsychologische Funktionierung, denn kognitiver Prozess wird zwischen den Menschen im Gespräch externalisiert. Durch Sprache ist zuerst ein psychologisches Werkzeug zu internalisieren und die Bedeutungen können somit angeignet werden. Die L2-Entwicklung beinhaltet den Erwerb von L2-Wörtern und Formen und kommunikative Interaktion mediiert die Entwicklung der Konzepte, der konversationalen Routinen, der kulturellen Kenntnisse usw. (Compernolle, 2015, S.12-13). L2 bietet psychologische Werkzeuge, internalisiert zu werden –es kann mentale Aktivität regulieren und kommunikative Interaktion in L2 und L1 oder eine andere dominante Sprache der Lernenden können als eine Seite der menschlichen Mediation dienen - Es ist Locus der interpsychologischen Funktion, dadurch dass die L2-Kenntnisse und -Fähigkeiten entwickelt werden können (Compernolle, 2015, S.15).

Dynamische Leistungsmessung und -bewertung in der Fremdsprachenausbildung, was die Beziehung zwischen der mentalen individuellen Entwicklung und der sozialen Interaktion hervorhebt, kann man als Integration der sozikulturellen Theorie in Sprachenlernverfahren angesehen, bei der es um dialektische Einheit von der Bewertung und dem Lehren sowie der Entwicklung geht. Somit wird

nicht aktueller Entwicklungsstand der Lernenden bewertet, sondern ihre Entwicklungspotenziale. Dynamische bzw. vygotskische Perspektive kritisiert die Bewertung des aktuellen Entwicklungsstandes und traditionelle Bewertungsmethoden mit der These, dass die aktuelle Leistung der Lernenden nicht das wirkliche Potenzial der Lernenden reflektiert. Um das Lernpotenzial der Lernenden festzustellen, ist es nötig, das Entwicklungspotenzial zwischen der Gegenwart und der Zukunft in Betracht gezogen zu werden. In diesem Zusammenhang damit wurde dynamische Leistungsmessung und –bewertung den türkischen DaF-Lernenden in der Experimentalgruppe in dieser Untersuchung durchgeführt.

8.1. Zusammenfassung der Untersuchung

Die Untersuchung bestand aus zwei Teilen, die andere Subteile aufweisen: theoretisches und praktisches Teil. Im theoretischen Teil der Untersuchung wurde darauf abzielt, die praktischen Teile der Untersuchung argumentativ zu untermauern. Zu diesem Zweck wurden die Grundzüge der Untersuchung im ersten Teil der Untersuchung “Einleitung” skizziert. Die Problemstellung, das Ziel, die Relevanz und die Grenzen der Untersuchung wurden festgestellt. Im zweiten Teil der Untersuchung “Leistungsmessung und Bewertung im Fremdsprachenunterricht” wurden die Begriffe Lernen und Fremdsprachenlernen begrifflich erklärt und die Beziehung der Sprache zum Gehirn und Gedächtnis erklärt. Dann wurden die Sprachverarbeitungsprozesse beim Fremdsprachlernen aus der spracherwerblichen Perspektive bearbeitet. In diesem Teil wurden auch die begriffliche Feststellung der Leistungsbewertung und die historische Entwicklung der Leistungsmessung und –bewertung von der Vergangenheit bis heutzutage behandelt. Es wurden Kenntnisse über die Lerntheorien wie Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus gegeben, weil es um eine dialektische Wechselwirkung zwischen dem Lernen und der Leistungsmessung und –bewertung in der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung geht. Ferner wurden die Formen der Leistungsmessung und -bewertung bearbeitet, ohne ins Detail einzugehen, während zwei von diesen (summative und formative Perspektiven) mehr detalliert fundiert wurden. Danach wurden die Informationen über den aktuellen Stand der Messung und Bewertung der Fremdsprachenleistung in der Türkei und daürber gegeben, welche Prüfungen als Messinstrument durchgeführt werden.

Im dritten Teil der Untersuchung “Dynamische Leistungsmessung und –bewertung beim Fremdsprachenlernen” wurde diese begrifflich aufgeklärt und vom Leistungsverständnis dieses Aspekts gesprochen. Die theoretischen Annahmen vom dynamischen Aspekt wurden mithilfe der Überlegungen von Theoretiker Vygotsky begründet. Dann wurde der Unterschied zwischen der dynamischen und der traditionellen Leistungsmessung und –bewertung bearbeitet. Danach wurde auf mikrogenetischen Ansatz als wichtiges Leistungsbewertungsinstrument in Bezug darauf konzentriert, wie es in der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung benutzt wird. Anschliessend wurde Überblick über Intervention als Verfahren und ihre Bedeutung für Lernen gegeben. In diesem Teil wurde zum besseren Verständnis der dynamischen Bewertung auch die Begriffe Internalisierung und Transendenz in groben Zügen vorgestellt. Darüber hinaus wurden die Selbstregulierung und die Problemlösung in der Fremdsprachenausbildung theoretisch fundiert. In diesem Zusammenhang wurden sie beschrieben und die Theorien und Modelle zu ihnen sowie ihre Beziehung zur dynamischen Leistungsmessung und –bewertung dargestellt.

Im vierten Teil der Untersuchung “Dynamische Leitungsmessung und –bewertung in der Praxis” wurden Instrumente und Durchführungen bezeichnet. Dann wurden Modelle und Ansätze dargestellt, die zur dynamischen Leistungsmessung und –bewertung gebraucht werden. Hierbei wurde Ansatz von Feuerstein umfassender thematisiert, weil es einer der Ausgangspunkte dieser Untersuchung ist. Des Weiteren wurde von der Mediation, der Rückkopplung und der Rückmeldung als Teilkomponenten der theoretischen Fundierung und des Durchführungsprozesses gesprochen.

Im sechsten Teil der Untersuchung mit dem Titel “Schreibkompetenz beim Fremdsprachenlernen” wurden die Schreibkompetenz, ihre Entwicklung, die Theorien und ihre Vermittlungsweisen dargestellt. Die Selbstregulierung und die Prolemlösung im Bezug auf Schreiben sowie die Messung und Bewertung der Schreibleistung im Bezug auf dynamische Perspektive wurden theoretisch bearbeitet. Im siebten Teil der Untersuchung wurden methodische Vorgehensweisen, das Instrument der Datenerhebung und das Verfahren der Datenauswertung beschrieben. Im achten Teil der Untersuchung wurden die erhobenen Daten zur Leistung, Selbstregulierung und Problemlösungskompetenz analysiert und ausgewertet. Danach wurden die Ergebnisse der Untersuchung erklärt.

8.2.Schlussfolgerungen

Mit dieser Untersuchung wurden zwei wesentliche Ziele verfolgt: Zum einen wurde dynamische Leistungsmessung und -bewertung, die im DaF-Untersuchungsbereich sowohl in den deutschsprachigen Ländern als auch in den nichtdeutschsprachigen Ländern selten bearbeitet wird und nicht bekannt als Forschungsmethodologie und Untersuchungspraxis ist, zum Bereich von Daf-Unterricht bekanntgemacht. Zum anderen wurde der Einfluss der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung auf die Schreibentwicklung bzw. die Entwicklung des Lernpotenzials der türkischen DaF-Lernenden untersucht. Somit wurde getestet, ob die dynamische Leistungsmessung und –bewertung die Kompetenz der türkischen DaF-Lernenden zur zielsprachlichen Textproduktion positiv beeinflusst. Demgemäβ könnten die türkischen DaF-Lernenden, denen die mediierten Lernerfahrungen durchgeführt worden sind, besser die textuellen Denkfähigkeit am Ende des Untersuchungsprozess entwickelten und zielsprachliche Gesetzmässigkeiten bei der deutschen Textproduktion in die Praxis umsetzen als die türkischen DaF-Lernenden in der Kontrollgruppe, denen die mediierten Lernerfahrungen nicht angewendet worden sind. Aber hochinteressanterweise stimmen die statistischen Analysen der Ergebnisse der Textperformanzen beider Gruppen dieser nicht zu. Demnach es geht um keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den zielsprachlichen Textperformanzen der Experimental- und Kontrollgruppe abgesehen von den Mediationsbedürfnissen bei den unabhägigen Stichproben im Folgetest. Zu den Forschungsfragen wurden die folgenden Punkte festgestellt:

Zur erster Untersuchungsfrage: Die Benutzung der dynamischen Leistungsmessung- und -bewertungsmethoden beeinflusste den Lernerfolg der Lernenden im Kontext von Schreibkompetenz nicht positiv, die Vorbereitungsklasse der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung besuchen.

Zur zweiten Untersuchungsfrage: Die Benutzung der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung beeinflusste die Selbstregulierung der Lernenden im Kontext von Schreibkompetenz nicht positiv, die Vorbereitungsklasse der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung besuchen, abgesehen von den Mediationsbedürfnissen bei den unabhägigen Stichproben im Folgetest

Zur dritten Untersuchungsfrage: Die Benutzung der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung die Problemlösungskompetenz der Lernenden im Kontext von

Schreibkompetenz nicht positiv, die Vorbereitungsklasse der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung besuchen.

Aber qualitativ-interpretative Analyse beweist, dass dynamische Leistungsmessung und -bewertung die Entwicklung bei den Mediationsbedürfnissen und den Rückkopplungen der Experimentalgruppe positiv beeinflusste. Ausser dem Ergebnis der Mediationsbedürfnisse im Folgetest ist dieser positive Einfluss nicht signifikant unter der statistischen Perspektive. Die statistische Analyse beweist keinen signifikanten Einfluss der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung auf die Lernerfolge und die Problemlösung der Lernenden in der Experimentalgruppe. Diese Ergebnisse sind unerwartet in dieser Untersuchung. Normalerweise erwartet man im solchen Untersuchungsdesign, dass die Ergebnisse der Lernerfolge den Ergebnissen der Selbstregulierung (Mediationsbedürfnisse und Rückkopplungen) zustimmen. Die Gründe für diese unerwartete Situation können folgende Punkte genannt werden:

-Es kann sein, dass die statistische Analyse der Untersuchungen zu falschen Ergebnissen führten, weil die Stichprobe von 7 Probanden klein ist. Die kleine Stichprobe kann diese Gefahr mit sich bringen. Aber das soziokulturelle Untersuhungsdesign in dieser Untersuchung macht es notwendig, mit der kleinen Stichprobe diese Arbeit zu führen. Deswegen ist auch die qualitativ-interpretativen Ergebnisse von grosser Bedeutung.

-Eine andere Möglichkeit der unerwarteten Ergebnisse ist, dass die Durchführungen der mediierten Lernerfahrungen nicht in der Zone der nächsten Entwicklung vonstatten gingen. Aber die Entwicklung der Mediationsbedürfnisse bei der Experimentalgruppe und die Nichtbeobachtung solcher Entwicklung bei der Kontrollgruppe schliesst diese Möglichkeit aus und rückt die erste Begründung in den Vordergrund.

Trotzdem konnten in dieser Untersuchung manche Ergebnisse erreicht werden. Bei der Beobachtung der zielsprachlichen Textproduktionsentwicklung der türkischen DaF-Lernenden wurden drei Subdiemesionen jeweiliger Entwicklung im Laufe der Untersuchung beobachtet. Zu Erster von diesen wurde die ununterstüzte Lernleistung der türkischen DaF-Lernenden bei der Textproduktion in Form von den Prätexten und revidierten Texten beobachtet. Diese Untersuchung zeigt, dass die Subdimensionen der Textproduktion die voneinander unterschiedliche Entwicklungstendenz zeigen können. Dies führt zu Komment, dass die Entwicklung dieser Subdimensionen sich, deren Entwicklungsbewegung nicht gleich ist, in den mentalen und pscyhologischen

Prozessen realisiert. Der Grund dafür kann man darin suchen, die entwicklungsmässigen Besonderheiten und die umweltliche Unterstützung im Mediationsprozess sich nicht so ausreichend miteinander überschneidet, dass die Entwicklung der Lernerfolge in allen Subbereichen der Textproduktion vonstattengeht.

Die soziokulturell orientierten Theorien gewährleisten den Untersuchenden mit den theoretischen Perspektiven, Sprachlernen als soziale Praxis zu prüfen. Solche Theorien halten die Studenten für aktive Partizipanten bei der Konstruktion des Lernprozesses, und versuchen die Interaktion zwischen verschiedenen Faktoren zu prüfen. Soziokulturelle Theorien betonen die soziale Natur des Lernens und untersuchen komplizierte soziale Interaktion, die in den Sprachlernprozess hineingezogen ist. Eines der zentralen Konzepten der soziokulturellen Theorie ist die Selbstregulierung oder selbstreguliertes Lernen (Mansoor&Seifodin, 2015, S.30). Einzelne Untersuchungsschritten wurden vom dialogischen Textproduktionsprozess geprägt, der in der Richtung von der Fremdregulierung zur Koregulierung und dann von der Koregulierung zur Selbstregulierung abläuft. Dabei zeigen unter der qualitativ-interpretativen Perspektive die Mediation des Mediators und die Rückkopplungen der Lernenden in der Interaktion zwischen Meadiationsprogrammen von dem Vortest, Nachtest und Folgetest die Entwicklung- die zielsprachliche Schreibentwicklung in dieser Untersuchung- der Lernenden. Die weiteren Schlüsse, die durch diese Untersuchung erreicht wurden, können wie folgt gennant werden:

a.Nach den Lernerfolgen der beiden Untersuchungsgruppen im Nachtest geht es um die Verbesserung zwischen den revidierten Text- und Prätextperformanzen der Experimental- und Kontrollgruppe. Es ist klar auch, dass die Verbesserung der Experimentalgruppe besser als Kontrollgruppe ist. Aber wenn der Verbesserungsunterschied zwischen den Experimental- und Kontrollgruppen mit Mann Whitney U bei unabhängigen Stichproben verglichen wurde, wurde es klar, dass jeweiliger Unterschied zwischen den Experimental- und Kontrollgruppen nicht signifikant ist. Denn die Verteilung der Befunden zu Prätextperformanzen ist über die Kategorien von den Experimental- und Kontrollgruppen identisch. Die Begründung dieser Situation liegt darin, dass asymptotische Signifikanz grösser als das Signifikanzniveau von ,01 ist, was bedeutet, dass der Performanzunterschied zwischen den Gruppen im Nachtest nicht wichtig ist. Resümierend ist es zu sagen, dass nach den Ergebnissen der Rubrikanalyse der Lernerfolg der Kontrollgruppe besser im Nachtest als im Vortest und weniger im Folgetest als im Nachtest ist. Allerdings gibt es nach der

statistischen Analyse keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Schreibperformanzen im Vortest und im Nachtest. Auch die Schreibperformanzen zwischen dem Nach- und dem Folgetest haben keinen statistisch signifikanten Unterschied, was ein Ergebnis ist, das die keine Entwicklung der Transferkompetenz beweist.

b.Dynamische Leistungsmessung und -bewertung führte zur Abnahme der totalen Anzahl von den Mediationen bei der Interaktion zwischen dem Mediator und den Lernenden, um die strukturellen Lern- und Denkdefizite zu beseitigen. Daneben machte sie die strukturellen Lern- und Denkfähigkeiten der türkischen Lernenden modifizierbarer. Das bedeutet, dass das Potenzial für die Modifizierbarkeit bei den Lernenden in der Experimentalgruppe mehr entwickelt wurde. Die Abnahme beim interaktionistischen Mediationsprozess ist als Zeichen dafür anzusehen, dass die türkischen DaF-Lernenden selbständiger bzw. selbstregulierter die deutschen Texte produzieren können. Was hier gemessen und bewertet ist, ist nicht es, das die Lernenden gelernt haben. Sondern in der Untersuchung wurde das Lernpotenzial der Lernenden zum Fremdsprachenlernen untersucht. Unter der soziokulturellen Prespektive kann dieses Lernpotenzial bei der zielsprachlichen Textproduktion untersucht werden, dadurch dass die Schreibentwicklung der Lernenden bei dem interaktionistischen Dialog beobachtet wird. Deswegen ist die Anzahl der Mediation unter der soziokulturellen Perspektive nicht einziges Kriterium zur Bestimmung der Selbstregulierung bei der zielsprachlichen Textproduktion.

c. Wenn man diese Abnahme nicht beobachtet, erwartet man, dass es die Abnahme der Anzahl der expliziten Mediationen gibt, während die Anzahl der impliziten Mediationen steigt. Demgemäβ soll es um die Übertragung vom expliziten Lernen zum impliziten Lernen gehen, die qualitativ und quantitativ verwirklicht, um von einem Fortschritt in der Zone der nächsten Entwicklung zu sprechen. Der Grund für die Vorannahme, dass im Verfahren der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung die Umformung von der Fremdregulierung zur Selbstregulierung Ziel gesetzt wird, kann durch die Meinung von Compernolle und Zhang (2014) begründet werden, dass man in der dynamischen Bewertung unterstützen kann, bewusste Kontrolle der metalinguistischen Kenntnisse zu ermöglichen, die zum indirekten Erwerb der impliziten Kompetenz in der Zukuft zu führen (S.402). Somit gewährleistet dynamische Leistungsmessung und –bewertung den Lernenden, mit dem niedriegerem Bewusstheitsgrad und automatischer die zielsprachlichen Texte produzieren zu lernen. Anders gesagt ermöglicht sie, dass die

Lern- und Denkfähigkeit der türkischen DaF-Lernenden bei der zielsprachlichen Textproduktion in implizite verwandelte.

d. Die Situationen, in denen die Rückkopplungen als Reaktion der Lernenden auf die Mediationen abnehmen und/oder Anzahl der Rückkopplungen steigt, die mehr Verantwortung für Mediation signalisieren, heissen, dass die türkischen DaF-Lernenden mehr Verantwortung für ihre Textproduktion übernehmen und mehr Kontrolle darüber haben, die Zielsprache als semiotische Mediation dabei einzusetzen, um sich selbst bei der zielsprachlichen Textproduktion zu mediieren.

e. Gleiche mediationale Unterstützung kann zur verschiedenen Reaktion der Lernenden führen. Das bedeutet, dass gleiche Mediation verschiedene Entwicklungsbewegungen in der Zone der nächsten Entwicklung auslöst. Dies kann bei den gleichen Lernenden oder bei den verschiedenen Lernenden so entstehen. Davon ausgehend ist es zu sagen, dass der Fremdsprachenentwicklungsprozess spezifisch für einzelne Lernenden ist und dieser Prozess in Rücksicht auf die entwicklungsbezogenend Besonderheiten der Lernenden unterstützt werden soll. In solchem Lernprozess läuft der zielsprachliche Lernprozess in der Zone der nächsten Entwicklung und es behindert die Situationen, in denen die DaF-Lernenden sich langweiligen bzw. unterfordern und überfordern.

f. Es wurde in den Befunden der Untersuchung beobachtet, dass die Lernenden, die die gleichen textuellen Lernerfolge zu den Lernprodukten in dem Vor- und dem Nachtest besitzen, über verschiedene Anzahl von Formen der Mediationen und der Rückkoplungen im Laufe der Interaktion mit dem Mediator verfügen. Gemäss der Perspektive von der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung sollen die Befunde zu Anzahl und Formen der Mediationen und der Rückkoplungen eher als Lernerfolg zu den Lernprodukten vorziehen, um die zielsprachlichen Entwicklungspotenziale unter der zukünftigen Perspektive zu bestimmen.

g. Die Durchführung der dynamischen Leistungsmessung und Bewertung im DaF-Unterricht erhöhte die Transferkompetenz der türkischen DaF-Lernenden bei der zielsprachlichen Textproduktion. Die türkischen DaF-Lernenden könnten die schon Gelernten in andere Problemlösungssituationen bei der zielsprachlichen Textproduktion transferieren und brauchten somit weniger Unterstützung des Mediators. Die türkischen DaF-Lernenden könnten durch die Anwendung der dynamischen Leitsungsmessung und -bewertung immer mehr selbstreguliert die zielsprachlichen Texte produzieren.

h) Die unterrichtpraktischen Durchführungen in der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung implizieren die situierten, kooparativen, sozial und kognitiv geteilten

Lernaktivitäten. Es ist zu behaupten, dass Gebrauch dieser Durchführungen im DaF-Unterricht direkterweise zu den Zielen der mediierten Lernerfahrungen dient. Die Folgen der Untersuchung offenbaren, dass sie kognitive Modifizierbarkeit der Lernenden ansteigern und ihre kognitiven strukturellen Lern- und Denkfähigkeiten entwickeln, indem sie ermöglichen, dass die Lernenden die kognitiven Lerndefizite verbessern. Deswegen ist hier unausweichlich, vorzuschlagen, dass diese unterrichtpraktischen Durchführungen im DaF-Unterricht in die Praxis umgesetzt werden. Dadurch wird die Schreibentwicklung möglich als sozial und kognitiv geteilter Prozess in der bilateralen Kompensation, in der die sozialen und kognitiven Verhalten durch die Intersubjektivität sich zwischen den Lernenden und dem Mediator in dem situierten Kontext teilen.

I) Dabei entstand auch, dass die Lernenden auf die verschiedenen Unterstützungsbedürfnisse angewiesen sind, um gleiche unabhängige Textperformanz zu erreichen. Ferner ist es zu sagen, dass die Lernenden von den Mediationen unterschiedlich Nutzen ziehen, was sich darauf bezieht, inwieweit die Lernenden bei der zielsprachlichen Textproduktion sich selbst mediieren und die zielsprachlichen semiotischen Mediationen dafür einsetzen können. Die Lernenden brauchten die qualitativ und quantitativ verschiedene Unterstützung des Mediators, um gleiche oder ähnliche Denk- und Lerndefizite zur zielsprachlichen Textproduktion zu verbessern.

i) Unter dem Aspekt der Problemlösungskompetenz wurde es klar in dieser Untersuchung, dass die Lernenden in der Experimentalgruppe die Rohfassung ihrer Texte besser revidierten als die Lernenden in der Kontrollgruppe. Dieses ist ein Zeichen dafür, dass durch mediierte Lernerfahrungen, die der Experimentalgruppe durchgeführt wurde, die Lernenden bei dem Revidieren ihrer Prätexte die Revisiontypen strategischer benutzten. Aber es geht um keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen dem Vortest und dem Nachtest und dem Nachtest und dem Folgetest. Deshalb ist die Feststellung zur Benutzung der Revisiontypen nicht signifikant, wenn die Lernerfolgbeziehung zwischen diesen Textergebnissen berücksichtigt wurde. Somit ist es zu behaupten, dass die Benutzung der Lernenden in der Experimentalgruppe unter der Problemlösungskompetenz durch die Anwendung der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung nicht positiv beeinflusste.

8.3.Vorschläge für zukünftige Untersuchungen

In dieser Untersuchung wurde mediierte Lernerfahrung als einer der Ansätze zur dynamischen Leistungsmessung und –bewertung benutzt. Mit dem Ansatz von der mediierten Lernerfahrung wurde auf die Kompotenz der türkischen DaF-Lernenden zur zielsprachlichen Textproduktion fokussiert. Dabei wurden erwartete und unerwartete Erbenisse zum Einfluss der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung auf zielsprachliche Textproduktion der türkischen DaF-Lernenden festgestellt. Um die zukünftigen Untersuchungen anzureizen, wurde auf positive Ergebnisse in dieser Untersuchung fokussiert, anstatt die unerwarteten Ergebnisse zu betonen. Dass die dynamische Leistungsmessung und –bewertung als Untersuchungsbereich im DaF-Bereich neu ist, macht es möglich, dass sie in vielen neuen Untersuchungen zu DaF-Bereich benutzt werden kann. In diesem Zusammanhang können hierbei die folgenden Punkten, die von Aguado (2010) gennant wurden, für zukünftige Untersuchungen vorgeschlagen werden:

> So sind bisher nur vergleichsweise wenige sprachliche Strukturen im Rahmen soziokultureller Studien untersucht worden, sodass hier ein erhebliches Nachholbedarf besteht. Einweiteres Bedarf betrifft die bisher vernachlässigte Behandlung der Thematik Erwerbsgeschwindigkeit uns Erwerbsreihenfolgen. Des Weiteren fehlen gezielte emprische Studien zu der Frage, welche Art von *scaffolding* für welche sprachliche Struktur zu welchem Zeitpunkt beonders geeignet ist (S.822).

Auβer den von Aguado gennanten Punkten gibt es weitere Desidarate für dynamische Leistungsmessung und -bewertung im DaF-Bereich. Manchen Auffälligen von diesen wurden im Folgenden genannt:

-In dieser Untersuchung wurde die Entwicklung der Schreibentwicklung der türkischen DaF-Lernenden in der Vorbereitungsklasse untersucht. Aber diese und andere Sprachkompetenzen können unter der dynamischen Leistungsmessung- und –bewertung mit anderen Methoden untersucht werden. Beispielsweise kann man die zielsprachliche Textproduktionsperformanz der Lernenden online mithilfe von Computer oder Handy bearbeiten. Die Hauptbedingung dafür ist die Befunde der intearktionistischen Dialogen bei der Untersuchung zu benutzen. Es ist ein Muss bei den solchen Untersuchungen, dass die Interaktion zwischen dem Mediator und dem Lernenden in der Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden vollzieht.

-In den zukünftigen Untersuchungen kann man andere Sprachkompetenzen wie Sprechen und Lesen bezüglich des Fremdsprachenlernens untersuchen.

-Die Untersuchungen, in denen dynamische Leistungsmessung und –bewertung angewendet wird, können bei verschiedenen Zielgruppen auf der verschiedenen Stufe durchgeführt werden. Z..B. die Zielgruppe dieser Untersuchung ist die DaF-Lernenden, die die Vorbereitungsklasse an der Universität besuchen. Die DaF-Lernenden, die in der anderen Klasse an der Universität oder an dem Gymnasium sind, sind als Untersuchungsgruppe auszuwählen.

-In dieser Untersuchung wurde die Rolle der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung bei der Entwicklung der Schreibkompetenz der türkischen DaF-Lernenden an die Hand genommen. In den zukünftigen Untersuchungen können die Anwendung der dynamischen Leistungsmessung –und –bewertung mit anderen Faktoren wie Motivation, korreliert werden, die signifikanten Einfluss auf den Fremdsprachenlernprozess ausüben kann.

-Diese Untersuchung war auf der Interaktion zwischen dem Mediator und dem Lernenden basiert. Daneben kann dynamische Leistungsmessung und -bewertung in Form von Tandemarbeit oder kooperativer Arbeit angewendet werden.

-Es ist auch möglich, unterrichtspraktische Praxismöglichkeiten als Untersuchungsthema auszuwählen, die den Konzepten der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung entsprechend sind.

-Neben dem Lernenden ist der Lehrende als Mediator ein anderer Subjekt der dialogischen Interaktion bei der dynamischen Leistungsmessung und –bewertung. Deswegen kann der Lehrende als Untersuchungsgruppe unter verschidenen Perspektiven festgestellt werden.

LITERATURVERZEICHNIS

Allal, L., Lopez, L. M., Lehraus, K. & Forget, A. (2005). Whole-Class and peer interaction in an activity of 69 writing and revision. In: T. Kostouli (Ed.), *Writing in context(s): Textual practices and learning processes in sociocultural settings* (p.69-91). Springer.

Ableeva, R. & Lantolf, J. (2011). Mediated dialogue and the microgenesis of second language listening comprehension. *Assessment in education: Principles, policy&practice, 18 (2),* 133-149.

Adamzik, K. (2004). *Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Aguado, P. K. (2002). *Imitation als Erwerbsstrategie*. Habilitationsschrift, Universität Bielefeld.

Aguado, K. (2010). Sozial-interaktionistische Ansätze. *In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 1 (S.817-826). Berlin & New York: Walter De Gruyter.

Aguado, K. (2017). *Sprachaufmerksamkeit-Sprachreflexion-Sprachkönnen*. Manuskript zum Plenarvortrag auf dem Deutschlehrertag 2017 in Barcelona, 15. September 2017, 1-18.

Anton, M. (2009). Dynamic assessment of advenced second language learners. *Foreign Language Annals, 42 (3), 576-598.*

Apeltauer, E. (2006). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs, Eine Einführung.* Fernstudieneinheit 15. Berlin: Langenscheidt.

Aufderstraβe, H., Müller, J. & Storz, T. (2006). Lagune 2. Ismaning: Hueber Verlag.

Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.

Barnard, R.C. & Campbell, L. (2005). Sociocultural theory and the theaching of process writing: The scaffolding of learning in a university context. *The TESOLANZ Journal, 13,* 76-88.

Barron, B. & Rochelle, J. (2009). Shared cognition. In: Anderman, E. (Ed.). *Psychology of Classroom Learning: An Encyclopedia* (pp. 819-823). Detroit, MI: Macmillan Reference USA.

Bavali, M., Yamini, M.& Sadighi, F. (2011, July). Dynamic assessment in perspective: demarcating dynamic and non-dynamic boundaries. *Journal of Language Teaching and Research, 2, (4),* 895-902.

Baek, S.-G. & Kim, K.J. (2003). The effect of dynamic assessment based ınstruction on children's learning. *Asia Pasific Education Review, 4, (2),* 189-198.

Beaugrande, R.-A. De. & Dressler, W. U. (1981). *Einführung in die Textlinguistik.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Becker-Mrotzek, M.&Böttcher, I. (2015). *Schreibkompetenz Entwickeln und Beurteilen* (6. Auflage). Berlin: Cornelsen Verlag.

Beckmann, N. (2004). *Differentielle Effekte von Feedback in Intelligenztests*. Inaugural-Dissertation, Heinrich-Heine-Universität, Düsseldorf.

Beer, d. M. (2000). *The construction and evaluation of a dynamic computerised adaptive test for the measurement of learning potential*. University of South Africa.

Bembenutty, H. (2015). *Self-regulated learning and development in teacher preparation training*. Springer Briefs in Education.

Ben-Hur, M. (1994). Cognitive modifiability: What Ist It All Aboaut. In. M. Ben-Hur (Ed.), *On Feuerstein's instrumental enrichment: A collection* (1-2). IRI/SkyLight: Arlington Heights.

Berry, R. (2008). *Assessment for learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press

Bird, L. (2009). *Developing self-regulated learning skills in young students*. Deakin University, Dissertation.

Blex, K. (2001). *Zur Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den Fremdsprachenerwerb*. Dissertation, Universität Bielefeld.

Bleyhl, W. (2000). Interaktion, die soziale Kompetente im bio-psycho-sozialen Geschehen des Spracherwerbs. In: K.-R. Bausch/H. Christ/F. G. Königs/H.-J. Krumm (Hrsg.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen (*S.33-44*)*.

Bodrova, E. & Leong J.D. (2013). *Zihnin araçları*. (Çev: Tülin Güler, Figen Şahin, Arif Yılmaz, Elif Kalkan) (2. Bs.). Ankara: Anı Yayınları.

Boeckmann, K.-B. (2008). Der Mensch als Sprachwesen-das Gehirn als Sprachorgan. *Fremdsprache Deutsch, 38,* 5-11.

Boeckmann, K.-B. (2015). Autonomes und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht - unvereinbar oder untrennbar*?. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 20:2*.

Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom:a perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review, 54 (2),* 199-231.

Bohrer-Levi, T. (2012). *The effect of dynamic assessment on the performance of students in oral proficiency tests in english as a foreign language*. Dissertation, Tel Aviv University.

Bornemann, K. (2015). *Der schwierige Weg zur Zweitsprache*. Hamburg: Diplomica Verlag.

Börnert, M. & Wilbert, J. (2016, April). Dynamisches Testen als neue Perspektive in der sonderpädagogischen Diagnotistik-Theorie, Evidenzen, Impulse für Forschung und Praxis. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 67,* 156-157.

Bridwell, L.S. (1980). *Revising strategies in twelfth grade students' transactional writing*. res. teach. Englisch 14.197-222.

Brown, J. D. (2005). *Testing in language programs*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

Brüning, L.& Saum, T.(2009). *Erfolgreich unterrichten durch kooparatives Lernen (* 5. Überarbeitete Auflage). Essen: Neue Deutsche Schule Verlag.

Brünner, I. (2008). *Gehirngerechtes Lernen mit digitalen Medien. Ein Unterrichtskonzept für den integrativen DaF-Unterricht.* Dissertation, Geisteswissenschaften der Technischen Universität Berlin.

Brüser-Sommer, E. (2009). Hirnfreundlich Lernen. *Bildung bewegt,* 2, 4-9. Amt für Lehrerbildung.

Burden, R. (2000). *Experience of mediated learning. In: A. Kozulin, Y. Rand. (Ed.), Feuerstein's unique contribution to educational and school psychology* (S.45-54.). Amsterdam, Lausanne, New York, Oxford, Shannon, Singapur &Tokyo: Pergamon.

Butzkamm, W. (1993). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts* (2. verbesserte und erweiterte Auflage). Tübingen&Basel: A. Franke Verlag.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. bs). Ankara: Pegem Akademi.

Cazan, A.-M. (2012). Assessing self regulated learning:qualitative vs. quantitative research methods. *International Conference of Scientific Paper Afases*. Brasov, 24-26 May 2012.

Compernolle, R. A. v. (2015). *Interaction and second language development.* John Benjamins Publishing Company.

Compernolle, R. A. v. & Zhang, H. (2014). Dynamic assessment of elicited imitation: a case analysis of an advanced L2 english speaker. *Language Testing, 31(4*), 395-412.

Çam, S. (1997). *İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algısına etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.

Daniels, H. (1996). Introduction: Psychology in a social world. In: H. Daniels (ed.), *An introduction to Vygotsky (p.1-27)*. London&Newyork: Routledge.

Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme* (16.bs.). Ankara: Pegen Akademi.

Deplazes, A. (2001, Juni). Die Bedeutung des inneren Sprechens für den Schriftspracherwerb. Referat, gehalten an der SAL-Tagung vom 17.11.2000 Der Lese- und Schreibtagung aus neurologischer Sicht. *SAL-Bulletin, Nr.100.*

Develioğlu, M. (2006). *Problem çözme becerileri yüksek ve düşük olan üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Doblhammer, K. (1998). *Das Sprechen der Sprache*. Dissertation, Universität Wien.

Donesch-Joze, E. (2011). The role of output and feedback in second language acquisition: A classroom-based study of grammar acquisition by adult englisch language learners. *ESUKA-JEFUL, 2-2*, 9-28.

Dörfler, T., Golke, S. & Artelt, C. (2010). Dynamisches Testen der Lesekompetenz. Theoretische Grundlagen, Konzeption und Testentwicklung. Projekt Dynamisches Testen. In: E. Klime, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (S.154-164), *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 56.* Weinheim, Basel, Beltz.

Dubs, R. (1999). Lehren und Lernen-ein Wechselspiel. In: *Selbstgesteuertes Lernen-auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur* (S.57-70). Frankfurt: DIE.

D'Zurilla, T. J. & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology, 78,* 107-126.

Eckerth, J. (2003). *Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen*. Tübingen: Narr.

Erdener, E. (2009, Kış). Vygotsky'nin düşüncece dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.

Edmondson, W. und House, J. (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen und Basel: A. Franke Verlag.

Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1, 3-18.

Ergün, M. & Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 269-292.

Ertmer, M. (2006). *Kognitionslinguistische und lernpsychologische Überlegungen für den Entwurf eines Tools zur Unterstützung autonomen Wortschatzerwerbs*. Osnabrück: Publications of the Institute of Cognitive Science.

Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referanzrahmen für Sprachen, Lernen, Lehren und Beurteilen.* Übersetzt von Quetz, J. In Zusammenarbeit mit Schieß, R. & Sköries, U. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Fahmy, M. M. (2013). *The effect of dynamic assessment on adult learners of Arabic: A mixed-method study at the defense language institute foreign language center*, Dissertation.

Falik, L. H. (2000). Mediated learning experience and the counseling process. In: A. Kozulin & Y. Rand (Ed.), *Experinece of mediated learning* (S.309-323). Amsterdam, Lausanne, New York, Oxford, Shannon, Singapore, Tokyo: Pergamon.

Falik, L. H. & Feuerstein, R. S. (2007). The current state and development of the learning propensity assessment device (LPAD). *Transylvanian Journal of Psychology*.

Feuerstein, R. (2000). Mediated learning experience, instrumental enrichment, and the learning propensity assessment device. *ICDL Clinical Pratice Guidelines*, 557-578.

Feuerstein, Hoffman, Egozi, Shachar-Segev, (1994). Intervention programs for low performers: goals, means, and expected outcomes. In: M. Ben-Hur (Hrsg.), *On Feuerstein's Instrumental Enrichment* (pp.3-50). Arlington Heights: SkyLight Training and Publishing.

Feuerstein, R., Klein, P. S. & Tannenbaum, A. J.(1999). *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications.* London: Freund Publishing House.

Feuerstein, R.S. (2000). Dynamic cognitive assessment and the ınstrumental enrichment program: Origins and development. *In:* A. Kozulin&Y. Rand (Ed.), *Experinece*

of mediated learning (p.147-165). Amsterdam, Lausanne, New York, Oxford, Shannon, Singapore, Tokyo: Pergamon.

Feuerstein, R., Rand, Y. & Rynders, E.J. (1988). *Don't accept me as I am*. Jerusalem&Minneapolis: Springer.

Feuerstein, R., Feuerstein, R. S. & Falik, L.H. (2010). *Beyond smarter*. New York and London: Teachers College Press.

Feuerstein, R. &Lewin-Benham, A. (2012). *What learning looks like: Mediated learning in theory and practice-K-6 teachers college*: New York/London.

Fix, M. (2008). *Texte schreiben* (2. Auflage). Paderborn: Shöningh.

Fix, U. (2008). Text und Textlinguistik. In: N. Janich (Hrsg.) *Textlinguistik, 15 Einführungen* (S.15-34). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Fries, S. (2002). *Wollen und Können*. Waxmann Verlag: Münster.

Funk, H. & Koenig, M. (1991). *Grammatik lehren und lernen*. München: Langenscheidt.

Gansel, C. & Jürgens, F. (2007). *Textlinguistik und Textgrammatik* (2. Überarbeitet und ergänzte Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Gaythwaite, E. (2006). *Metacognitive self-regulation, self-efficacy for learning and performance, and critical thinking as predictors of academic succe*. Dissertation, University of Central Florida.

Ghahremani, D. & Azarizad, R. (2013). The effect of dynamic assessment on efl process writing: Content and organisation. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences, 4(4),* 874-878.

Giest, H. (2007). *Kulturhistorische Theorie/Tätigkeitsansatz und Sachunterricht.*

Gök, T. (2006). *Fizik eğitiminde işbirlikli öğrenme gruplarında problem çözme stratejilerinin öğrenci başarısı, başarı güdüsü ve tutumu üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Gökbuzoğlu, B. (2008). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Granott, N. (1993). *Microdevelpoment of co-construction of knowledge during problem solving: Puzzled minds, weird creatures and wuggles*. Degree of Doctor of Philosophy.

Gropengiesser, H. (2003). Lernen und Lehren-Thesen und Empfehlungen zu einem professionellen Verständnis. In: E. Nuissl, C. Schiersmann & H. Siebert (Hrsg.)

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 26. Jahrgang, Heft 3 (S. 29-39). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Grotjahn, R. (2000). *Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung*. Studieneinheit. http://herder.philol.uni leipzig.de/temp/lehrende/tschirner/testen/grundlag.pdf

Grünewald, M. (2005). *Interaktion und Fremdsprachenerwerb*. Matsuyama University. NII-Electronic Library Service, 73-92.

Gudjons, H. (2008). *Handlungsorientiert Lehren und Lernen* (7., aktualisierte Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Guthke, J. & Beckmann, F. J. (2000). Learning test concept and dynamic assessment. In: A. Kozulin&Y. Rand (Ed.), *Experience of mediated learning* (S.175-190). Amsterdam, Lausanne, New York, Oxford, Shannon, Singapore, Tokyo: Pergamon.

Han, C. (2017, March). The effectiveness of application of writing strategies in writing ınstruction. *Journal of Language Teachinh and Research, 8(2),* 355-361

Hahn, N.&Schöler, M. (2013). Mit Scaffolding zur Fachsprache Film im Daf-Unterricht. *Info Daf*, 6, 584-621.

Hahne, M. (2010). *Konzeptuelle und methodische Beiträge der Aktivitätstheorie für eine Theorie verteilten Handelns*. Technical University Technology Studies Working 322”33 Papers.

Hansen, G. (2010). *Unterstützende Didaktik*. Oldenburg Verlag: München.

Hartman, H. J. (2002). Developing students’ metakognitive knowledge and skills (second printing). In: H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in Learning and Instruction*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

Hatay Polat, R. (2008). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bazı sosyo-demografik özellikleri ve düşünme ihtiyacına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Hayes, J. R. (2014). Kognition und Affekt beim Schreiben. Ein neues Konzept. In: S. Dreyfürst& N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben* (S.57-86). Opladen&Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Heina, L. (2014). Unterrichtsbezogene Fremdsprachenerwerbstheorien und neurowissenschaftliche Erkenntnis. Hrsg: Heine Böttger-Gabriele Gien. *The Multilingual Brain zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit* (S.33-54). Berlin: Epubli Verlag.

Heinemann, W. (2008). Textpragmatische und Kommunikative Ansätze. In: N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik, 15 Einführungen* (S.113-143). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Heinemann, W. & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Heyd, G. (1991). *Deutsch Lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache* (2. Überarbeitete und erweiterte Auflage). Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg:

Hugener, I. (2008). *Inszenierungsmuster im Unterricht und Lernqualität*. Waxmann: Münster/Newe York/München/Berlin.

Karaman, F. (2015, January). Yabancı dil sınavının almanca ölçme aracı olarak incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal, 2(*1).

Kast, B. (1999). *Fertigkeit Schreiben, Fernstudieneinheit 12*. München: Langenscheidt.

Kellog, R.T. (2014). Schreibkompetenzen Schulen. Eine Perspektive der kognitiven Entwicklungspsychologie. In: S. Dreyfürst, N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben* (S.127-152). Opladen&Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Kiper, H.&Mischke, W. (2008). *Selbstreguliertes Lernen-Kooperation-Soziale Kompetenz*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Kliegl, R.&Baltes, P. B. (1991). Testign-The-Limits kognitive Entwicklungskapazität in einer Gedächtnisleistung. *Zeitschrift für Psychologie, 11*, 84-92.

Kniffka, G. (2010). *Scaffolding*. ProDAZ. Deutsch als Fremdsprache in allen Fächern. Universität Duisburg-Essen.

Köck, P. Und Ott, H. (2002). *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht* (7. Mehrfach überarbeitete und aktualisierte Auflage). Donauwörth: Auer Verlag.

Kolb, A. (2012). Das Lernen unterstützen. *Grundschule Englisch, 40*, 42-44.

Konrad, K. (2014). *Lernen lernen-allein und mit anderen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Konrad, K. & Traub, S. (2010). *Kooparatives Lernen* (4. unveränderte Auflage). Hohengehren: Schneider Verlag.

Kozulin, A. (2003). Psychological tools and mediated learning. In: A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev& S. M. Miller (Ed.), Vygotsky' educational theory in cultural context (pp.15-38). New York: Cambridge University Press.

Kozulin, A. (2011*).* Learning potential and cognitive modifiability. *Assessment in Education: Principles, Policy&Practice,18 (2),* 169-181.

Kölbl, C. (2006). *Die Psychologie der kulturhistorischen Schule*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.

Kunter, M. &Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Padeborn: Schöningh.

Lantolf, J.P. (2011). The sociocultural approach to second language acquisition: sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. In: *Alternative approaches to second language acquisition* (pp.24-47). Taylor and Francis.

Lantolf, J.P. & Poehner, M. E. (2004). Dynamic assessment of L2 development: bringing the past into the future. .*Journal of Aplied Linguistic, 1(1),* 49-72. Equinox Publishing.

Lantolf, J. P.&Poehner, M. E. (2010). Dynamic assessment in the classroom: vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research, 15(1),* 11-33.

Lantolf, J. P.& Poehner, M. E. (2013). The unfairness of egual treatment: Objectivity in L2 testing and dynamic assessment. *Educational Research and Evaluation, 19: 2-3,* 141-157.

Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2007). Sociocultural theory and second language learning. In B. Van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 201-224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lawelli, M., Pantoja, A.P.F., Hsu, H.C., Messinger, D.S.&Fogel, A. (2008). Using microgenetic designs to study change processes. In: *Handbook of research methods in developments science* (pp.40-65). Blackwell Publishing Ltd.

Lengyel, D. (2012). *Sprachstandfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich*. München: Wiff.

Leung, C. (2007). Dynamic assessment: Assessment for and as teachig?. *Language assessment quarterly, 4 (3),* 257-278.

Leutner, D. &Leopold, C. (2003). Selbstreguliertes Lernen als Selbstregulation von Lernstrategien- Ein Trainingsexperiment mit Berufstätigen zum Lernen aus Sachtexten. In: *Unterrichtswissenschaft 31*. Jg. (S.38-56). Frankfurt am Main: peDOCS.

Leutner, D.& Leopold, C.& Wirth, J. (2004). *Selbstreguliertes Lernen*. *Essener Unikate, 4,* 46-55.

Leutner, D. & Leopold, C. (2006). Selbstregulation beim Lernen aus Sachtexten. In: H. Mandl & H.F.Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S.162-171). Hogrefe: Göttingen-Bern-Wien-Toronto-Seattle-Oxford-Prag.

Lidz, C. S. (1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment*. New York: The Guilford Press.

List, G. (2008). Die Aneignung von Sprachen: Wie Kinder sich selbst und die Welt begreifen lernen- und wie sie dabei unterstützt werden können. *DJI Abschlusstagung des Projekts "Sprachliche Förderung in der Kita"*, 13 Juni 2008.

Lochtman, K. (2003). Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht. *German as a foreign language*, 3, 1-19.

Lochtmann, K. (2009). Die 'geheimen Verführer' im DaF-Unterricht Zur Rolle der impliziten mündlichen Fehlerkorrektur in der pädagogischen Interaktion. In: K. Lochtman&H. M. Müller (Hrsg.), *Fremdsprachen in Lehre und Forschung* (S.53-65). Bochum: AKS-Verlag.

Lompscher, J. (2004). *Lernkultur - Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht*. Berlin: Lehmanns Media.

Maltby, J., Day, L. & Macaskill, A. (2011). *Differentielle Psychologie, Persönlichkeit und Intelligenz* (82. aktualisierte Auflage). München: Pearson Studium.

Mehrnoosh, L.& Rassaei, E. (2015). Dynamic assessment: From underlying constructs to ımplications for language teaching. *Journal of Studies in Learning and Teaching Englisch, 4(2),* 119-132

Mitschian, H. (2001). *Konstruktivismus als neue Leitwissenschaft für das Sprachenlernen*?,

Mitschian, H. (2010). Behavioristische Ansätze. In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen&C. Riemer (Hrsg), *Deutsch Als Fremd- und Zweitsprache, Ein Internationales Handbuch. Band* 1. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Murphy, R. (2011). *Dynamic assessment, Intelligence and Measurement*. Oxford: Wiley-Blackwell Publication.

Neveling, C. (2004). *Wörterlernen mit Wörternetzen*. Gunter Tübingen: Narr Verlag.

Nold, G. & Schnaitmann, G. (1997). Lernstrategien in verschiedenen Tätigkeitsbereichen des Fremdsprachenunterrichts. Lassen sich passende Strategien finden? In: U. Rampillon/G. Zimmermann (Hrgb.), *Strategien und*

Techniken beim Erwerb fremder Sprachen (S.135-149). Ismaning: Max Hueber Verlag.

Nyfeler, R. (1993). Förderung grundlegender Denk- und Lerngrundstrukturen. Der Ansatz von Feuerstein. *Mitteilungen, Verband heilpädagogischer Fachlehrerinnen und Fachlehrer des Kantons Zurich, 2 (93),* 30-51.

Ocak, G. & Akkaş Baysal, E. (2016, December). Evaluation of english textbooks in terms of textuality standards. *Journal of Education and Training Studies, 4, (12).* Redfame Publishing.

Öztürk, N. (2011). *Formen und Verfahren der Leistungsfeststellung im frühsprachlichen Deutschunterricht der Grundschule*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi.

Palut, B. (2005). Dinamik ölçme ve değerlendirme. *Eğitim ve bilim, 30, (138),* 28-37.

Papadopoulos, D. (2010). *L. S. Wygotski: Werk und Rezeption* (2. Auflage). Berlin: Lehmanns Media

Perlmann-Balme, M. (2010). Sprachprüfungen Deutsch als Fremdsprache. In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, C. Rimer (Hrsg.), *Deutsch Als Fremd- und Zweitsprache, Ein internationales Handbuch,* Band 2. (S.1272-1288). Berlin New York: Walter De Gruyter.

Piekny, J. (2012). *Bereichübergreifendes wissenschaftliches Denken in der frühen und mittleren Kindheit.* Dissertation, Universität Hildesheim.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self- regulated learning. In: M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation*. San Diego & London: Academic Press.

Poehner, M. E. (2005). *Dynamic assessment of oral proficiency among advanced L2 learners of French*. Unpublished PhD. Pennsylvania State University.

Poehner, M. E. (2007). *Beyond the test: L2 dynamic assessment and the transendence of mediated learning. The Modern Language Journal, 91, iii,* 323-340.

Poehner, M. E. (2008). *Dynamic assessment: A vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. Springer Science + Business Media.

Poehner, M. E. (2011). Dynamic assessment: Fairness through the prism of mediation. *Assessment in Education: Principles, Policy&Practice,*18 (2), 99-112.

Poehner, M. E. (2012). The Zone of proximal development and the genesis of self-assessment. *The Modern Language Journal, 96 (4), 610-622.*

Poehner, M. E. & Compernolle, R. A. v. (2011). Frames of interaction in dynamic assessment: Developmental diagnoses of second language learning. *Assessment in Education: Principles, Policy&Practice, 18(2),*183-198.

Poehner, M. E. & Lantolf, J. P. (2010). Vygotsky's teaching assessment dialectic and L2 education: The Case for dynamic assessment. *Mind, Culture, and Activity, 17 (4),* 312-330.

Presseisen, B., & Kozulin, A. (1994). Mediated learning: The contributions of Vygotsky and Feuerstein in theory and practice. In: M. Ben-Hur (Ed.), *On Feuerstein's Instrumental Enrichment: A Collection* (pp.51-81). Arlington Heights: IRI/Skylight.

Presseisen, B. Z., & Smey-Richman, B. & Beyer, F. S. (1994). Cognitive development through radical change: Restructuring classroom environments for students at risk. In: M. Ben-Hur (Ed.), *On Feuerstein's Instrumental Enrichment: A Collection* (pp.193-260). Arlington Heights: IRI/Skylight.

Ruhmann, G. & Kruse, O. (2014). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: S. Dreyfürst&N. Sennewald (Hrsg.). *Schreiben (*S.15-35). Opladen&Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Saldern, M. (2011). *Schulleistung 2.0. Von der Note zum Kompetenzraster*. Norderstedt: Demand GmbH.

Sánchez, M. (2007). Die Bedeutung der Gradualität für das Konzept des autonomen Lernens. *Deutsch als Fremdsprache*, (S.230-231), Quartel, Heft 4, 44. Jahrgang. Leipzig: Langenscheidt.

Scherpe, C. (2011). *"Ich war tot" – Linguistische Analyse literarischer Texte am Beispiel Sebastian Fitzeks Roman "Die Therapie"*. Masterarbeit.

Schirp, H. (2007). Dem Lernen auf der Spur. Neurobiologische Modellvorstellungen und neurodidaktische Zugänge zur Lern- und Unterrichtsgestaltung, in Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg). *Unterrichtsgestaltung in naturwissenschaftlichen Fächern.* Stuttgart und Leipzig: Klett.

Schmidt, C. (2010). Kognitivistische/Konstruktivistische/Konnektionistische Ansätze. In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen&C. Rimer (Hrsg.), *Deutsch Als Fremd- und Zweitsprache, ein internationales Handbuch*, Band 1, (S.817-826). Bielefeld/Jena: Schneider Verlag.

Schoormann, M. & Schlak, T. (2011). Hilfreich oder ohne praktischen Nutzen?-Die Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 22:1*, 43-84.

Schoormann, M. & Schlak, T. (2012, Oktober). Sollte korrektives Feedback „maβgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, Jahrgang 17, Nummer 2.

Serindağ, E. (2003). *Zur Didaktik und Methodik der Ausnutzung des Englischen als Erster Fremdsprache im Unterricht “Deutsch als Zweite Fremdsprache” bei Muttersprachlern des Türkischen*. Dissertation, Çukurova Universtät, Adana.

Serindağ, E. (2017). Wortschatzlernen im Fremdsprachenunterricht: ein Vorschlag anhand von gehirngerechtem Lernen. In: T. Balcı, O. Holzapfel, E. Serindağ (Hrsg.), *Schriften zur Sprache und Literatur (*S.130-139). London&İstanbul: IJOPEC Publication.

Sezik, A. (2015). *Erste Fremdsprachenwahl in der Fremdsprachendidaktik im Primär- und Sekundärbereich: Zu Wahlkriterien aus pädagogischer und struktureller Perspektive*. Magisterarbeit, Çukurova Universität.

Sezik, A.&Serindağ, E. (2017). Didaktisierung des Passivs nach der Perspektive der konstruktivistischen Lerntheorie. In: T. Balcı, O. Holzapfel, E. Serindağ (Hrsg.), *Schriften zur Sprache und Literatur (*S.27-37). London&İstanbul: IJOPEC Publication.

Shrestha, P., N. (2011). *Dynamic assessment of academic writing for business studies*. Doctor of Education.

Siebert, B. (2006). *Begriffliches Lernen und Entwickelnder Unterricht*. Berlin: Lehmannss Media.

Siegler, R. S. &Chen, Z. (1998). Developmental differences in rule learning: A microgenetic analysis. *Cognitive Psychology, 36,* 273-310.

Siegler, R. S. & Stern, E. (1998). Conscious and unconscious strategy discoveries: A microgenetic analysis. *Journal of Experimental Psychology, 127 (4),* 377-397.

Silahsızoğlu, E. (2004). *Öğrenme stratejileri ve teknikleri bağlamında yabancı dil olarak almanca ve türkçe öğretim süreçlerine karşılaştırmalı bir bakış*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi.

Singer, T. (2000). *Testing-The-Limits in einer mnemonischen Fähigkeit: Eine Studie zur kognitiven Plastizität im hohen Alter*. Dissertation. Freie Universität Berlin.

Skuy, M., Mentis, M., Nkwe, I. Arnott, A. & Hickson, J. (1994). Combining ınstrumental enrichment and creativity/socioemotional development for disadvantaged gifted adolescents in Soweto. In: M. Ben-Hur (Ed.), *On Feuerstein's instrumental enrichment: A collection* (pp.161-172). Arlington Heights: IRI/Skylight.

Stadler, W. (2011). *Dynamisches Testen und Bewerten. Praxis Fremdsprachenunterricht, 5, 13-14.*

Stern, T. (2010). *Förderliche Leistungsbewertung* (2. Auflage). Wien: Özeps.

Strauss, S., Feiz, P. Xiang, X. & Ivanova, D. (2006). The dialogic construction of meaning in advanced L2 writing. In: H. Byrnes (Ed.), *Advanced Language Learning*. London&New York: Continuum.

Summers, R. (2008). *Dynamic assessment: Towards a model of dialogic engagement.* Dissertation, University of South Florida.

Surd-Büchele, S. &Karsten, A. (2010). Vygotskijs Konzeption von Schreiben. *Tätigkeitstheorie: E-Journal for Activity Theoretical Research in Germany, 1*, 21-50.

Swain, M. (2004). The output hypothesis and beyonds mediating acquisition through collaborative dialogue. In: J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (3.Impression) (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.

Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In: H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning* (S.95-108). Continuum: London&New York.

Tavlı, O. (2009). *Lise öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Terhart, E. (1999). Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik* , 45 , 5, 629-647.

Thouësny, S. (2010). Assessing second language learners' written texts: An interventionist and interactionist approach to dynamic assessment. In *proceedings of the World conference on educational multimedia, hypermedia*

and telecommunications (Ed-MEDIA), 28 Jun 10-02 Jul 10, Toronto-Canada, 2010, (pp. 3517-3522).

Thillmann, H. (2007). *Selbstreguliertes Lernen durch Experimentieren: Von der Erfahrung zur Förderung.* Dissertation, Universität Duisburg-Essen.

Tiaden, C. (2006). *Selbstreguliertes Lernen in der Berufsbildung: Lernstrategien messen und fördern*. Dissertation, Universität Basel.

Todor, O. A. (2013). Feuerstein instrumental enrichment programm. *Interantional Conference of Scientific Paper Afases*, Brasov, 23-25 May, 2013.

Tönshoff, W. (1997). Trainig von Lernerstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren. In: *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen* (S.203-215). Ismaning: Max Hueber Verlag.

Tzuriel, D. (2000). Dynamic assessment of young children: Educational and intervention perspectives. *Educational Psychologie Review, 12, (4),385-435.*

Tzuriel, D. (2001). *Dynamic assessment of young children*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Ursula, S. (2001). Anchored Instruction: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 23 (3),* 471-492.

Ünver, Ş. (2003). *Erstellung eines Modells zur systematischen Wortschatzarbeit mittels einer Studie des regionalisierten DAF-Lehrwerks "Lern mit uns"*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

Valsiner, J. (2001, Mar-Jun). Process structure of semiotic mediation in human development. *Human Development, 44 (2/3),* 84-97.

Von der Handt, G. (2002). Sprachtests und Zertifikate. In: J. Quetz & G. von der Handt (Hrsg.), *neue Sprachen lehren und lernen* (S.187-194). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Vygotskij, L. S. (1992). *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Münster&Hamburg: Lit Verlag.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts London: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1998). *Düşünce ve dil* (2. Bs.) (Çeviri: S. Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Wendt, M. (1993). *Strategien des fremdsprachlichen Handelns*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Westhoff, G. (2008). Über Lernwirksamkeit von Sprachlernaufgaben am Beispiel von WebQuets. *Fremdsprache Deutsch, 38*.

Winter, F. (2016). *Leistungsbewertung. Grundlagen der Schulpädagogik*, Band 49. Hohengehren: Schneider Verlag.

Wirth, J. (2004). *Selbstregulation von Lernprozessen*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.

Witte, A. & Harden, T. (2010). Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache - ein internationales Handbuch, Halbband 2* (S.1324-1340). Berlin&New York: De Gruyter Mouton.

Wode, H. (1993). *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen.* Ismaning: Hueber Verlag.

Wolf, D. (1997). Instruktivismus vs. Konstruktivismus: Zwanzig Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen. In: M. Müller-Verweyen (org.), *Neues Lernen-selbstgesteuert-autonom* (S.45-52). München: Goethe-Institut.

Wolski, W. (2016). *PONS Kompaktwörterbuchs Deutsch als Fremdsprache.* Stuttgart: Pons GmbH.

Xiaoxiao, L. &Yan, L. (2010). A case study of dynamic assessment in EFL process writing. *Chinese Journal of Applied Linguistis, 33, (1),* 24-40.

Yavuz-Kırık, M. (2008). *Yabancı dil olarak ingilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirme bağlamında tutum ve yaklaşımları*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi.

Yawiloeng, R. (2013). *Self-regulation in EFL writing composition: From private speech to the triadic system*. Dissertation. University of New South Wales.

Yıldırım, Ö. (2008). Vygotsky's sociocultural theory and dynamic assessment in language learning. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, l:8 (1),* 301-308.

Yılmaz Yakışık, B. (2012). *Dynamic assessment of ELT students' speaking skills*. Dissertation, Gazi University.

Žavski-Bahc, M. (2012). Überlegungen zum mentalen Lexikon im DaF-Unterricht oder wie Oktoberfest zum Festival im Oktober wird. *Jezikoslovlje, 13(3),* 785-807.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25 (1*), 3-17.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of Self-Regulation* (pp.13-41). California, USA: Elsevier Academic Press.

Zolezzi, S. A. (1995). *The Effectiveness of dynamic assessment as an alternative aptitude testing strategy.* Doctor of Education. University of South Africa.

Webseite:

http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/e-YDS/KILAVUZ_02012017.pdf . Zugang am:02.01.2017

http://yokdil.yok.gov.tr/yokdil_sinavi_bilgi_notu_20170202.pdf). Zugang am:02.02. 2017

https://www.dsh-germany.com/_downloads/certificates/telc/pdf/telc-deutsch-a2-uebungstest.pdf Zugang am:05.07.2017

https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/telc_deutsch_a2_schule.pdf). Zugang am: 05.07.2017

ANHÄNGE

Anhang 1

Unterrichtsplanung zum Ablauf der ersten Unterrichtswoche		
Thematischer Schwerpunkt :Glückwunsch- und Gruβkarten Anzeiegen lesen und verstehen, Gruβkarte schreiben		
Schritte der dynamischen Messung und Bewertung bei der zielsprachlichen Textproduktion		
Prätext	**Mediation**	**Revidierter Text**
Aufgabestellung "Glückwunsch- und Gruβkartenschreiben" wird dem Lernenden vorgestellt. Zuerst wurden zielsprachliche Vorkenntnisse des Lernenden bestimmt. Dazu verlangt man von Lernenden im Form von Einzelarbeit einen Titel zum Text auszuwählen. Der Mediator verlangt auch von den Lernenden ein Assoziogramm zum zielsprachlichen Schreibmittel zum jeweiligen Thema zu bilden, um den Schreibprozess des Textes zu konkretisieren. Die Lernenden arbeiten in Form von Einzelarbeit. Unabhängigerweise schreiben die Lernenden die Aufsätze durch eigene Assoziogramme. Der Mediator beobachtet die Lernenden dabei.	Die Ausbildung und korrektive Erklärungen werden von Mediator den Lernenden in der Klasse durchgeführt. Ferner unterrichtet der Mediator zielsprachliche Themen bezüglich der Fehler der Lernenden mithilfe des Lehrwerks, um die zielprachlichen Kenntnisse der Lernenden zu modifizieren. Der Mediator interaktiviert die Lernenden und er bietet dialogisch die Hilfestellungen zu einzelnen Lernenden, wenn es nötig ist. Lehr/Lernziel ist mangelhafte kognitive Funktionen der Lernenden beim Schreiben, die bei der Prätextphase vom Mediator festgestellt worden sind, zu verbessern. Was dabei zielsprachliche Entwicklungsziele sind, sind die Wortschatzerweiterung, die Satzbildungskompetenz, die landeskundlichen Kenntnisse, die textbezogenen Kenntnisse zu Glückwunsch- und Gruβkarten im Bezug auf Schreibkompetenz. Der Mediator bildet ein Assoziogramm zu jeweiligem Thema als Beispiel. Die zielsprachlichen Vorkenntnisse der Lernenden werden vom Mediator interaktiv vorentlassen, die noch nicht im von ihnen gebildeten Assoziogramm stehen und sie werden durch die zusätzliche Erklärung des Mediators verbessert und bereichert. Dann wird es versucht, mangelhafte kognitive Strukturen der Lernenden interaktiv zu korrigieren. Dabei werden als Material Lehrwerk und Handout benutzt. Die methodischen Konzeptionen, die im Unterricht durchgeführt werden, sind modellhaftes Lehren, das Abstufen der Schwierigkeiten und das Vorgeben halbfertiger Beispiele.	Nach der Ausbildung bzw. Intervention gibt der Mediator den Lernenden die Prätexte und sie verbessern ihre Titeln. Letztliche Version des Assoziogramms wird von den Lernenden unabhängigerweise als Nachaufgabe geprägt. Somit hat die Textplanung letzte inhaltliche und strukturierte Version. Die Lernenden modifizieren ihre Aufsätze ausgehend von den Unterrichten und guten Kriterien, die vom Mediator erklärt wurden. Nach der Beendigung der revidierten Aufgabe sammelt der Mediator die revidierten Texte der Lernenden.

Anhang 2

Unterrichtsplanung zum Ablauf der zweiten Unterrichtswoche		
Thematischer Schwerpunkt : Rezepte: Arbeitsabläufe schreiben		
Schritte der dynamischen Messung und Bewertung bei der zielsprachlichen Textproduktion		
Prätext	**Mediation**	**Revidierter Text**
Der Unterrichtsinhalt "Rezepte: Arbeitsabläufe schreiben" wird dem Lernenden als Hinführung zum Thema vorgestellt. In dieser Phase ist es bezweckt, zielsprachliche Vorkenntnisse der Lernenden zu aktivieren und mangelhafte kognitive Funktionen zu bestimmen. Um dieses Lernziel zu erreichen, verlangt man von Lernenden in Form von Einzelarbeit einen Titel zum Text auszuwählen und unabhängigerweise die Lernenden die Aufsätze zu schreiben. Der Mediator beobachtet die Lernenden dabei.	Nach der Bestimmung des aktuellen Entwicklungsstandes und der mangelhaften kognitiven Funktionen im Bezug auf zielsprachliche Textproduktion interaktiviert der Mediator die Lernenden und bietet dialogisch die Hilfestellungen zu einzelnen Lernenden, wenn es nötig ist. Lehr/Lernziel ist mangelhafte kognitive Funktionen der Lernenden, die bei der Prätextphase vom Mediator festgestellt worden sind, zu verbessern. Die Ausbildung und die Erklärungen werden vom Mediator den Lernenden im Klassenraum gegeben. Die zielsprachlichen Vorkenntnisse der Lernenden werden vom Mediator interaktiv vorentlassen und sie werden durch die zusätzliche Erklärung des Mediators bereichert. Die methodischen Konzeption, die im Unterricht durchgeführt wird, ist kooperatives Lernen. Dazu benutzt der Mediator als Material Lehrwerk und Handout. Der Mediator bietet die Revisionkriterien, die auf den Inhalt und die Organisation der Aufsätze bezogen sind, was den Weg zu führen kann, einen guten Aufsatz auf Deutsch zu schreiben. Ferner unterrichtet der Mediator zielsprachliche Themen bezüglich der Fehler der Lernenden um zielprachliche Kenntnisse der Lernenden bilatelarweise zu modifizieren. Was dabei bezweckt ist, ist zielsprachliche Defizite der Lernenden zu thematischen Schwerpunkten Rezepte- und Arbeitsabläufeschreiben kontextgebunden und sozial zu konstruieren. Dazu wird auf die grammatischen Themen Passiv und Verb+3 konzentriert.	Nach der Ausbildung und Erklärung des Mediators verbessern die Lernenden ihre Titeln. Die Lernenden modifizieren ihre Aufsätze durch die von der Mediation erworbenen Kentnisse, die vom Mediator erklärt wurden. Nach dem Abschluss der Revision werden die zielsprachlichen Texte der Lernenden vom Mediator angesammelt.

Anhang 3

Unterrichtsplanung zum Ablauf der dritten Unterrichtswoche		
Thematischer Schwerpunkt: Wohnungstausch: Tauschanzeigen vergleichen, Informationen sammeln und geben		
Schritte der dynamischen Messung und Bewertung bei der zielsprachlichen Textproduktion		
Prätext	**Mediation**	**Revidierter Text**
Der Unterrichtsinhalt **"**Wohnungstausch: Tauschanzeigen vergleichen, Informationen sammeln und geben" wird den Lernenden bekanntgemacht**.** Der Mediator zeichnet ein Branching im Bezug auf das Thema als Bespiel. Dann zeichnen die Lernende eigene Branching zu ihren eigenen Titeln. Durch die Berücksichtigung der Branching schreiben die Lernenden ihre Aufsätze ohne Unterstützung. Damit wird es zum Zweck gesetzt, die Lerndefizite der Lernenden festzustellen, um in der Mediationsphase sie zu verbessern.	Der Mediator bietet nötige Kenntnisse zur Fehlerverbesserung in dieser Pahse. Danach arbeiten die Lernenden in Form von Peerarbeit an ihren einzelnen Aufsätzen zur bilateralen zielsprachlichen Modifizierung. Der Mediator stellt die Unterstützung, wenn die Lernenden angewiesen darauf sind. Das Lehr- und Lernmaterial ist Kursbuch Lagune 2 und methodische Konzeption sind Tandem- und Peerarbeitsformen. Die Tandemgruppen bilden aus 2, 2 und 3 Lernenden, weil es 7 Lernenden in einzelnen Untersuchungsgruppen gibt. Der Mediator bietet den Lernenden die Unterstützung in der sozialen Interaktion bei der Überwindung der Schwierigkeit und währendessen erklärt der Mediator allgemeine problematische Punkte vor dem Publikum. Um die zielsprachliche und textbezogene Mangel an kognitiven Funktionen der Lernenden zu verbessern, mediiert der Mediator die Lernenden. Dann arbeiten die Lernenden in Form von Partnerarbeit, um die Aufgaben zum Thema im Lehrwerk zu lösen. Dabei läuft der Mediator im Klassenraum herum und beobachtet die Lernenden. Er greift in die Intearktion in Form von Parnerarbeit zwischen zwei Lernenden ein, wenn sie vom Mediator die Unterstützung verlangen oder wenn der Mediator bemerkt, dass sie die Unterstützung brauchen.	Nach der Ausbildung und der Erklärung des Mediators verändern die Lernenden ihre Titeln ohne die Hilfestellung des Mediators, wenn es nötig ist. Der Mediator verlangt von Lernenden unabhängig die mangelhaften und fehlerhaften Punkte zu verändern. Die Lernenden revidieren selbständig die Aufsätze mithilfe der Kenntnisse, die sie in der Mediationsphase sich angeeignet haben. Am Ende der Revision sammelt der Mediator alle zielsprachlichen Texte der Lernenden.

Anhang 4

Unterrichtsplanung zum Ablauf der vierten Unterrichtswoche		
Thematischer Schwerpunkt :Das Traumhaus: Häuser und Gemälde beschreiben		
Schritte der dynamischen Messung und Bewertung bei der zielsprachlichen Textproduktion		
Prätext	**Mediation**	**Revidierter Text**
Der Inhalt wird vorgegeben und die Aufgabestellung wird bestimmt. Die Lernenden können als Material Bleistift, Papier und Wörterbuch benutzen. Dies bildet hinsichtlich methodischer Konzeption des Unterrichts eine Einführung ins Thema in diesem Phasen des Schreibprozesses. Der Mediator gibt den Lernenden die Schreibaufgabe auf der Stufe A.1, die vom Lehrwerk Laguna 1genommen wurde, und sie schreiben einen Text darüber ohne Unterstützung. Das Lehr/Lernziel ist es, die Kenntnisse über aktuellen Stand des Lernenden bzw. bzw. mangelhafte kognitive Funktionen zu erheben, Um dieses Lernziel zu erreichen, verlangt man von Lernenden in Form von Einzelarbeit den Text zu schreiben.	In dieser Phase der Unterrichtsdurchführungen mediiert der Mediator die Lernenden, damit sie ihre Zone der nächsten Entwicklung maximal erweitern können. Das Lehr- und Lernmaterial ist Kursbuch Lagune 2 und methodische Konzeption ist lautes Denken. Nach der Anwendung der Voraufgabe unterrichtet der Mediator die zielsprachlichen und textbezogenen Kenntnisse und in der dialogischen Form bietet er den Lernenden unterstützende Hilfe zu unbekannten und geklärten Punkten. Die Lernenden und der Mediator arbeiten in der Interaktion miteinander. Nach der Bestimmung des Titels bietet der Mediator dialogisch die Hilfestellung zu einzelnen Lernenden, wenn es nötig ist. Das Lehr/Lernziel ist mangelhafte kognitive Funktionen der Lernenden, die bei der Prätextaufgabe vom Mediator festgestellt worden sind, zu verbessern.	Bei dieser Phase der Aufgabe revidieren die Lernenden den Text ohne Hilfestellung des Mediators. Dadurch wird bezweckt, zu determinieren, inwieweit die mangelhaften kognitiven Funktionen der Lernenden durch die Mediationsphase verbessert werden konnten. Zu diesem Zweck sammelt der Mediator nach der Revision die zielsprachlichen Texte der Lernenden.

Anhang 5

<table>
<tr><th colspan="3">Unterrichtsplanung zum Ablauf der fünften Unterrichtswoche</th></tr>
<tr><td colspan="3">Thematischer Schwerpunkt: Lebenswege: einen Lebenslauf ergänzen, über ungewöhnliche Lebenswege sprechen, Stellenangebote verstehen, ein Bewerbungsschreiben ergänzen</td></tr>
<tr><th colspan="3">Schritte der dynamischen Messung und Bewertung
bei der zielsprachlichen Textproduktion</th></tr>
<tr><th>Prätext</th><th>Mediation</th><th>Revidierter Text</th></tr>
<tr><td>Das Unterrichtsthema sind “einen Lebenslauf ergänzen, über ungewöhnliche Lebenswege sprechen, Stellenangebote verstehen, ein Bewerbungsschreiben ergänzen” in dieser Unterrichtswoche. In Form von der kooperativen Arbeit bietet der Mediator eine Schreibaufgabe im Klassenraum. Zuerst sollen die Lernenden einen Titel dazu selbständig bestimmen. Dann sollen sie Cluster zur Schaffung der Ideen und Strukturierung bilden. Nach der Schaffung der Ideen und Strukturierung durch Cluster sollen die Lernenden ihren eigenen Text schreiben. Wenn die Frist zur Prätextaufgabe zu Ende geht, sammelt Mediator alle Prätexte der Lernenden.</td><td>Zu den von den Lernenden bestimmten Titel gibt der Mediator klärende Aufschlüsse im Klassenraum, wenn es nötig ist und der Mediator erklärt zielsprachliche Lernziele. Um bei der Phase der Mediation der Mediator den Lernenden die Hilfestellungen zu ihren textbezogenen und zielsprachlichen Problemen zu bieten, kommt der Mediator ins Gespräch mit den Lernenden und in Form von der Partnerarbeit bietet er die Hilfestellung zu den problematischen Punkten in Bezug auf die linguistischen Strukturen. Dieser Schritt des Schreibprozesses wird aufgenommen, um Daten zur Interaktion zwischen den Lernenden und dem Mediator in Form von der Mediation und der Rückkopplung zu erheben. Dabei wird das Kursbuch Lagune 2 als Lehr- und Lernmaterial benutzt. Die Partnerarbeit ist Sozialform der Mediationsphase. Die Erleichterung des Lernvorgangs, halbfertige Beispiele vorgeben und gegenseitiges Unterrichten sind die methodischen Konzeptionen des Unterrichtes. Ferner bietet der Mediator die Revisionkriterien, die auf den Textinhalt und die Textstruktur der Aufsätze bezogen sind, was den Weg dazu führen kann, einen guten Aufsatz Auf Deutsch zu schreiben.</td><td>Dann revidieren die Lernenden ihre Titel, ihre Textstrukturierung und Ideen im Cluster selbstständig im Klassenraum. Nach der Mediationsphase verbessern die Lernenden die nötigen Punkte in ihren Texten gemäss der Mediation und dem Cluster. Nach der Revisionphase geben die Lernenden sie dem Mediator.</td></tr>
</table>

Anhang 6

Unterrichtsplanung zum Ablauf der sechsten Unterrichtswoche		
Thematischer Schwerpunkt: Ein Schwein hatte Glück (1): eine Geschichte fertig erzählen		
Schritte der dynamischen Messung und Bewertung bei der zielsprachlichen Textproduktion		
Prätext	**Mediation**	**Revidierter Text**
Das Thema wird vorgegeben und die Aufgabestellung wird bestimmt. Die Aufgabestellung ist eine Geschichte fertig zu erzählen. Der Mediator gibt den Lernenden diese Schreibaufgabe auf der Stufe A.2, die von dem Lehrwerk Laguna 1 genommen wurde, und sie müssen einen Text darüber ohne Unterstützung schreiben. Die Lernenden bestimmen zuerst einen Titel und von den Lernenden wird verlangt, einen Cluster zum Unterichtsthema zu bilden, damit die Lernenden einen Plan und nötige Strategien zu dem Textschreibprozess besitzen. Das Ziel der Prätextaufgabe ist es, die Kenntnisse über aktuellen Stand der Lernenden bzw. mangelhafte kognitive Funktionen zu erheben, Um dieses Lernziel zu erreichen, verlangt man von Lernenden in Form von der Einzelarbeit einen Text zu schreiben.	Der Mediator unterrichtet die zielsprachlichen und textbezogenen Kenntnisse in der dialogischen Form. Dafür gebraucht er die Materalien, die ausgehend vom Lehrwerk Lagune 1 konzipiert wurden, wobei der Unterricht in der Diskussionsform läuft. Er bietet den Lernenden unterstützende Hilfe zu unbekannten und geklärten Punkten bei der Mediationsphase. Mediator gibt auch die Kenntnisse über grundlegende inhaltliche Themen, zielsprachliche Strukturen und Wortschatz. Ferner erklärt er, welche Punkte sie bei der Gestaltung von Cluster als Planungsphase ihres Textes beachten sollen. Beim Mediationsprozess werden Partner- und Gruppenarbeit, kooparative Lernformen benutzt. Was hier die Vorbedingung bei den methodischen Durchführungen ist, ist die Interaktion zwischen dem Mediator und den Lernenden. Das Lehr/Lernziel ist mangelhafte kognitive Funktionen der Lernenden, die bei der Prätextaufgabe vom Mediator festgestellt worden sind, zu verbessern.	Ausgehend davon, was sie im Mediationsprozess sich angeeignet haben, modifizieren sie die Titel ihrer Texte. Ferner modifizieren die Lernenden ihren Cluster, indem sie die Erfahrungen im Mediationsprozess berücksichtigen. Dadurch werden von ihnen die Struktur und der Inhalt des Textes verbessert. Bei dieser Phase der Aufgabe revidieren die Lernenden den Text ohne Hilfestellung des Mediators. Am Ende der Anwendung sammelt Mediator die revidierten Texte der Lernenden.

Anhang 7

Unterrichtsplanung zum Ablauf der siebten Unterrichtswoche		
Thematischer Schwerpunkt : Ein Schwein hatte Glück (2): Zeitungsartikel zu Schlagzeilen schreiben		
Schritte der dynamischen Messung und Bewertung bei der zielsprachlichen Textproduktion		
Prätext	**Mediation**	**Revidierter Text**
Nachdem die Aufgabestellung "Zeitungsartikel zu Schlagzeilen zu schreiben" den Lernenden vorgestellt worden ist, schreiben die Lernenden ohne Unterstützung einen Titel zu ihrem Text. Dann verlangt der Mediator von ihnen einen Cluster über dieses Thema zu bilden. Durch die Berücksichtigung des gebildeten Clusters schreiben die Lernenden ihre Aufsätze. Beim Textproduktionsprozess der Lernenden läuft der Mediator durch die Klasse und er beobachtet die Lernenden mit dem Zweck, die Schwierigkeiten der Lernenden festzustellen, wenn sie die Aufgabe anwenden. Nach dem Beenden der Prätextufgabe sammlt der Mediator die Textentwürfe der Lernenden.	Der Mediator zeichnet einen Cluster im Bezug auf das Thema als Bespiel, damit die Lernenden es als Modell für ihren eigenen Cluster nehmen. Um die zielsprachliche und textbezogene Mangel an kognitiven Funktionen der Lernenden zu verbessern, mediiert der Mediator die Lernenden in der interaktiven Arbeitsform. Durch die Aufgabestellungen im Lehrwerk wird der Wortschatz der Lernenden erweitert und die zielsprachlichen grammatischen Formen, die sie im Text benutzen können, werden bearbeitet. Dabei werden die Tafel und die Arbeitsblätter als Material neben dem Lehrwerk benutzt. Kontextuelle und grammatische Hilfe bietet der Mediator den Lernenden gestellt, wenn es nötig ist. Auch textbezogene Kriterien zum Bewerbungsschreiben werden eingeführt. Zu diesen Lernzielen werden modellhaftes Vorführen und das Vorgeben der halbfertigen Beispiele angewendet. Der Mediator bietet den Lernenden die Unterstützung in der sozialen Interaktion bei der Überwindung der Schwierigkeit und er erklärt allgemeine problematische Punkte vor dem Publikum. Es wird geplant, dass sie all diese mediationale Anwendungen zur Überarbeitung von Titel, Cluster und gesamten Texten benutzen.	Nach der Ausbildung und Erklärung des Mediators verändern die Lernenden ihre Titeln und den in der Prätextaufgabe gebildeten Cluster ohne die Hilfestellung des Mediators, wenn es nötig ist. Der Mediator verlangt demnach von Lernenden unabhängig die mangelhafte und fehlerhafte Punkte in ihren Prätexten zu verändern. Die Lernenden revidieren selbständig die Aufsätze mithilfe der Kenntnisse, die sie im Mediationsphase sich angeeignet haben. Danach werden revidierte Texte der Lernenden vom Mediator gesammelt.

Anhang 8

Unterrichtsplanung zum Ablauf der achten Unterrichtswoche		
Thematischer Schwerpunkt : Grüβe aus dem Urlaub: Urlaubsgrüβe schreiben, über den eigenen Traumurlaub erzählen		
Schritte der dynamischen Messung und Bewertung bei der zielsprachlichen Textproduktion		
Prätext	**Mediation**	**Revidierter Text**
Das Unterrichtsthema ist "Urlaubsgrüβe zu schreiben, über den eigenen Traumurlaub zu erzählen". Um aktuelle Entwicklungsstände der Lernenden zu bestimmen bietet der Mediator die Schreibaufgabe, Urlaubsgrüβe zu schreiben oder über den eigenen Traumurlaub zu erzählen. Zuerst bestimmen die Lernenden einen Titel dazu selbständig. Von Lernenden wird verlangt, ein Brainstorming zum jeweiligen Thema zu zeichnen, wobei sie ohne Hilfestellung arbeiten müssen. Nach der Schaffung der Ideen und Strukturierung schreiben die Lernenden ihren eigenen Text. Nach der Beendung ihrer Textentwürfe geben sie sie an Mediator.	Nach der Anwendung der Voraufgabe wird der Mediationsprozess im Klassenraum durchgeführt. Der Mediator bearbeitet das Thema Modalverben "Wollen und Sollen" und beantwortet die Frage der Lernenden in der dialogischen Form. Zu den von den Lernenden bestimmten Titeln gibt der Mediator klärende Aufschlüsse, wenn es nötig ist und alternative Beispiele als Titel schlag er vor, um die Lernenden anzuregen. Bei der Phase der Mediation bietet der Mediator den Lernenden auch die Kenntnisse zu ihren textbezogenen und zielsprachlichen Problemen im Unterricht und der Mediator benutzt dazu die vom Lehrwerk adaptierten Materialien. Als Sozialform werden Partnerarabeit, kooparative Arbeit und Einzelarbeit durchgeführt. Das Lehr- und Lernziel sind Bearbeitung von den Modallverben "wollen" und "sollen", die Wortschatzerweiterung, die Vermittlung der textbezogenen Kenntnisse über das Schreiben von Notizzettel. Dafür werden von dem Hörtext, den Visualisierungsinstrumenten, der Lückenergänzung, der Bearbeitung von Beispieltext als Modell und der Schreibübung der Beispieltexte als Lehr-,Lern- und Übungsinstrument Gebrauch gemacht, die vom Lehrwerk Lagune 2 adaptiert werden.	Nach der Mediation überarbeiten die Lernenden zuerst ihre Brainstorming, die sie im Prätext geschaffen haben und dann revidieren sie demnach und gemäss den Erfahrungen im Mediationsprozess die nötigen Punkte in ihren Texten. Nach dem Beenden der Überarbeitung geben die Lernenden ihre überarbeiteten Texte an den Mediator.

LEBENSLAUF

Persönliche Informationen:

Name	: Ayhan Yavuz ÖZDEMİR
Geburtsdatum	: 10.03.1985
Geburtsort	: Tarsus/MERSİN
E-Mail	: yavuz_ozdemir33@hotmail.com

Studium:

2004-2010	: Studium der Germanistik an der Atatürk Universität
2011-2014	: Masterarbeit an der Universität İstanbul: "Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında İmge Çözümlemesi"
2014-	: Doktorarbeit an der Universität Çukurova

Berufliche Tätigkeiten:

2010-2011	: wissenschaftlicher Assistent an der Universität Hakkari
2011-2014	: wissenschaftlicher Assistent an der Universität Istanbul
2014-2017	: wissenschaftlicher Assistent an der Çukurova Universität
2017-	wissenschaftlicher Assistent an der Universität Hakkari