

Formale Schul- und Kurspraktiken durch MALP zugänglich machen: Dissonanz zwischen Lernvoraussetzungen und -erwartungen bei Lernenden mit unterbrochener Bildungskarriere

Einführung

Ein didaktisches Angebot, das auf den individuellen Kompetenzen und Voraussetzungen der Lernenden basiert, ist die Grundlage für eine adäquate Bildung auf allen Ebenen. Um eine solche Lernerorientierung gewährleisten zu können, ist es von zentraler Bedeutung, neben den Sprachbiographien auch die Lernbiographien der Lernenden zu kennen, denn unterschiedliche Schul- und Lernerfahrungen können zu unterschiedlichen Zugängen zum neuen Bildungsmodell führen, mit dem man als neu zugewanderte Lernerin oder neu zugewandertes Lerner in Deutschland konfrontiert ist, sei es in der Schule oder in der Erwachsenenbildung. Aufgrund der Spezifika der formalen¹ Bildung werden neu zugewanderte Lernende, die eine eher formale Lernerfahrung bis zu dem Übergangspunkt in dieses System gemacht haben, mit Herausforderungen konfrontiert, die über das reine Sprachliche und Fachliche hinausgehen.

Im ersten Teil dieses Beitrags werden die Lernvoraussetzungen von neu zugewanderten Lernenden mit keiner oder mit einer begrenzten bzw. unterbrochenen Bildungskarriere untersucht mit einem besonderen Fokus auf den Lernpraktiken, die bereits bekannt sind und auf die, die neu sein könnten. Diese neu zugewanderten Lernenden können sowohl Kinder als auch Jugendliche, junge Erwachsene oder Erwachsene sein. Im zweiten Teil werden die analysierten Lernvoraussetzungen den Erwartungen der formalen Bildung gegenübergestellt, um die Ursachen von Diskrepanzen zwischen den Lernparadigmen zu ermitteln. Damit neu zugewanderte Lernende mit keiner, einer begrenzten oder einer unterbrochenen Bildungskarriere in die neuen Lernpraktiken erfolgreich eingeführt werden, wird im letzten Teil dieses Beitrags ein entsprechender Unterrichtsansatz (MALP, Mutually Adaptive Learning Paradigm) präsentiert, der vorsieht, dass die Lehrperson auf das aufbaut, was die Lernenden schon können und ihre Lernvoraussetzungen respektiert, akzeptiert und didaktisch angemessen und zielgerichtet integriert.

1 Die Anwendung der Termini „informell“ und „formal“ orientiert sich an der „Classification of Learning Activities“ (CLA) des Europarats (2016) <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/7659750/KS-GQ-15-011-EN-N.pdf/978de2eb-5fc9-4447-84d6-d0b5f7bee723>

1. Lernpraktiken

Aus der Sicht der formalen Bildung gibt es eine wissenschaftliche Art, die Welt zu interpretieren, die als richtig und konsistent gilt. Dies ist auch in schulischen Prüfungs- und Test-Settings zu beobachten. Lernen kann aber auch anders stattfinden: informell statt formal, mündlich statt schriftlich oder in gemischten Paradigmen. Unterschiedliche Bildungsmodelle und Lernwege können in ihren Basisannahmen auch fern vom formalen Bildungsmodell liegen und dementsprechend unterschiedliche Lernpraktiken, -zugänge und -überprüfungsroutinen sowie letzten Endes unterschiedliche Denkpraktiken fördern (vgl. Flynn, 2007).

1.1 Formale Bildung *western-style*

Die westliche (*western-style*) formale Bildung ist eine Typologie der formalen Bildung, die mit unterschiedlichen Prägungen und Variationen weltweit verbreitet ist (Grigorenko 2007, Spring 2011, S. 6.). Unabhängig davon, wo genau auf der Welt sie zu finden ist, ist eine solche formale Bildungstypologie durch stark systematisierte Lernpraktiken geprägt, die rationales Denken und empirische Beobachtung in den Vordergrund stellen (Robinson 2011, S. 96 ff.). Die Grundlagen dieser formalen Bildung orientieren sich an wissenschaftlichen Prinzipien wie z.B. logische Ableitung, Analyse und Argumentation (Flynn, 2007, S. 21 ff.) und formales, syllogistisches Denken (Olson & Torrance, 1996). Darüber hinaus geht formale Bildung von einer abgeschlossenen Alphabetisierung mit ausgeprägten Lese- und Schreibkompetenzen als Mittel zum Zugang und Austausch von Informationen und Wissen aus (Ozmon, 2011; Gee, 2015). Diese Merkmale können als Bestandteile eines Lernparadigmas betrachtet werden, das gewissermaßen eine Brille repräsentiert, durch die formale Bildung in den Blick genommen wird. Zudem findet formale Bildung in einem formalen Rahmen statt, wie z.B. in einer Schule oder in einem Integrationskurs. Dieser baut auf strukturierten Lehrplänen auf und das Wissen wird in Fachgebiete wie Mathematik, Naturwissenschaften und Sprache unterteilt. Intuition und lebensweltliche Praktiken werden oftmals zugunsten von Wissen und Kenntnissen abgewertet, die auf logischen und systematischen Formen der Welterkenntnis und -interpretation beruhen (Ardila et al., 2010; Ardila, Ostrosky-Solis, & Mendoza, 2000). Lernaufgaben und Lernstandsüberprüfungsverfahren sind dekontextualisiert, beruhen auf Lese- und Schreibkompetenzen und erfordern auf wissenschaftlichen Prinzipien basierende Denkpraktiken (*academic ways of thinking*). Typische Operatoren zur Formulierung von Aufgabenstellungen in unterschiedlichen Fächern wie z.B. beschreiben, begründen, vergleichen, erörtern, darstellen, einordnen usw., basieren genau auf solchen Denkprozessen, den literacy-Kompetenzen. Formale Bildung

ist zukunftsorientiert. Das bedeutet unter anderem lernen, wie man lernt, und erzielt die Entwicklung der oben erwähnten wissenschaftlichen Denkpraktiken (Bruner, 1966, 2009; Siegel, 1988; 2017).

Neu zugewanderte Lernende, die in das formale Bildungssystem des Einwanderungslandes einsteigen, bringen unterschiedliche Voraussetzungen und Kompetenzen zur Teilnahme an diesem Bildungsmodell mit. Neu Zugewanderte mit einer altersentsprechenden formalen Schulbildung werden sich in ihrem neuen Bildungsumfeld wahrscheinlich erfolgreich entfalten können, solange eine adäquate sprachliche Bildung angeboten wird. Lernende ohne bzw. mit einer begrenzten oder unterbrochenen vorherigen Bildungskarriere könnten hingegen eine Kulturdissonanz erleben, d.h. ein Gefühl der Verwirrung bei der Auseinandersetzung mit der neuen formalen Bildungsinstitution. Die Hauptursache dieses Gefühls hat mit einer niedrigen Vertrautheit mit der neuen Art von kognitiven Prozessen und wissenschaftlichen Denkpraktiken zu tun, die in der formalen Bildung vorherrschen (Custodio & O'Loughlin, 2017, S. 23; DeCapua, 2016, S. 8). Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere sind oft wenig vertraut mit dekontextualisierten Schulaufgaben, die auf Lese- und Schreibkompetenzen beruhen und durch die formal geschulte Schülerinnen und Schüler üblicherweise die Beherrschung wissenschaftlicher Denkprozesse und Praktiken entwickeln und nachweisen. Eine erfolgreiche Erfüllung dieser Aufgaben setzt entwickelte *literacy*-Kompetenzen voraus.

1.2 *Literacy* und Lernen

Literacy kann als eine Gesamtheit von Werkzeugen gesehen werden, die Lernende verwenden, um zu lernen, während sie lesen, schreiben, sprechen, zuhören und denken. Darüber hinaus werden dieselben Fähigkeiten genutzt, um anderen das Gelernte nachzuweisen oder weiterzugeben, die es brauchen oder sich aneignen möchten (Meltzer, Cook Smith & Clark, 2002).

Die vorausgegangenen *literacy*-Erfahrungen von Lernenden ohne bzw. mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere können sehr unterschiedlich sein:

- *Pre-literacy*: Lernende haben bisher keine *literacy*-Kompetenzen erworben; die Herkunftssprache(n) sind möglicherweise nicht bzw. erst kürzlich verschriftlicht worden und/oder es gibt nur wenige schriftliche Materialien in der/den Herkunftssprache(n).
- *Non-literacy*: Die Herkunftssprache(n) der Lernenden sind verschriftlicht, aber sie wurden in diesen Sprachen nicht alphabetisiert, d.h. sie können weder lesen noch schreiben.
- *Semi-literacy*: Die Lernenden verfügen über grundlegende *literacy*-Kompetenzen, die aber nicht ausreichend sind, um an altersentsprechender formaler

Bildung erfolgreich teilnehmen zu können (DeCapua, Marshall & Tang, 2020, S. 40).

Jenseits der Beherrschung eines Schriftsystems, sei es alphabetisch, syllabisch oder anders, umfasst *literacy* die Fähigkeit, Bedeutung aus einer Vielzahl von gegenständlichen Textformen zu extrahieren und zu verarbeiten. Damit sind alle Textformen gemeint, einschließlich Zeichnungen, ClipArts, Zeichen, Symbole, Bilder, Karten, Grafiken und andere visuelle Darstellungen von Text. Diese können für Lernende mit einer begrenzten oder unterbrochenen Bildungskarriere verwirrend sein, weil für sie die beabsichtigte Funktion eines Druckbildes schwer zu erkennen und zuzuordnen sein kann (Kotik-Friedgut, Schleifer, Golan-Cook & Goldstein, 2014, S. 495; Williams & Chapman, 2008, S. 129f.). Altherr Flores (2017) zeigte zum Beispiel, dass Clip-Art-Bilder, die Sprachlernenden helfen sollten, Aufgaben zu lösen, von Lernenden mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere nicht erkannt werden. So erhielten die Schülerinnen und Schüler einmal ein Formular mit einem schwarz-weißen Clip-Art-Bild eines Stiftes und der Anweisung, das Formular auszufüllen. Als Altherr Flores sie bat, das Objekt im Bild zu benennen, erhielt sie Antworten wie „Fisch“ und „Insekt“ (ebd., S. 17, ÜdV, original auf Englisch). Herausforderungen bei graphischen Darstellungen sind besonders dann häufig, wenn diese Abbildungen in den Kulturen der Lernenden unbekannt sind bzw. außerhalb des eigenen Erfahrungshorizonts liegen (Kotik-Friedgut, Schleifer, Golan-Cook & Goldstein, 2014).

Lese- und Schreibkompetenzen sowie der Umgang mit *literacy* sind einige der Hauptkriterien, nach denen Lernende definiert werden. Dazu werden die Lernenden anhand ihrer *literacy*-Kompetenzen in ihrer Herkunftssprache oder (meistens) in der dominanten Sprache des jeweiligen Bildungssystems (z.B. Deutsch in Deutschland) eingestuft und/oder bewertet. In Kulturen, in denen *literacy* über einen hohen und gleichzeitig grundlegenden Stellenwert in der Öffentlichkeit verfügt, werden Menschen, die nicht alphabetisiert sind bzw. keine ausgeprägten Lese- und Schreibkompetenzen aufweisen, häufig stigmatisiert und haben begrenzte Mitmachmöglichkeiten z.B. im Bildungs- und Berufsleben (Drake, 2017; Roy & Roxas, 2011). Einige Lernende bringen eine starke Lerntradition mit, die durch mündliche Übertragung geprägt ist. Diese Lernenden wenden sich nicht gedruckten Quellen als primäre Quelle zur Informationsaneignung oder zum Wissenszuwachs zu. Die formale Bildung basiert dagegen auf der Annahme, dass die Lernenden in eine kontinuierliche, druckbasierte textuelle Interaktion mit dem Wissen eingebunden sind. Eine parallele Annahme ist, dass Lesen und Schreiben sowie die Art der textuellen Struktur chronologisch an Komplexität zunehmen, z.B. wenn Schülerinnen und Schüler von einer Schulstufe in die nächste wechseln.

Spätestens von der ersten Klasse der Primarschule an werden Schülerinnen und Schüler in *literacy* eingeführt. Kinder lernen innerhalb eines gewissen sozio-kulturellen Kontextes, dass Lesen und Schreiben interaktive Prozesse sind, in denen Leserinnen und Leser, Autorinnen und Autoren darüber reflektieren, was von Bedeutung ist und wie diese Bedeutung vermittelt wird (Street, 2000). Im Zuge der Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen entwickeln Kinder auch wichtige metakognitive Fähigkeiten wie Beobachten, Überprüfen und Verbessern ihrer Leseprozesse (Gunning, 2011). Beim Schreiben lernen Kinder, ihre Ideen auf verschiedene Weisen zu organisieren und auszudrücken. Sie üben, ihre eigenen Texte – ob funktional, kreativ o.a. – für verschiedene Zielgruppen zu erstellen.

Das formale Bildungssystem basiert auf einer sich entwickelnden Abhängigkeit vom geschriebenen Wort für die Vermittlung und das Erlernen eines Faches. Lernende, die eine andere Lernerfahrung mitbringen, könnten es als eine Herausforderung ansehen, den Übergang von der mündlichen zur schriftlichen Dimension zu schaffen, z. B. wenn sie Aufgabenstellungen aus Lehrbüchern folgen und generell Bücher zum Lernen verwenden müssen. Aufgrund ihrer begrenzten Erfahrung mit formaler Bildung verfügen viele Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere über gar keine oder nur geringe Lesekompetenzen selbst in der/den Sprache(n), die sie am besten können und fließend sprechen. Da Lesen und Schreiben für die formale Bildung von zentraler Bedeutung ist und vorausgesetzt wird, kann eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht für diese Lernenden eine hohe Anforderung bedeuten (Bigelow & Schwarz, 2010; Birman & Tran, 2015, S. 2). Selbst wenn sie in der Lage sind, zu lesen, kann es weiterhin für sie schwierig sein, Informationen aus dem Gedruckten zu extrapolieren.

2. Voraussetzungen und Erwartungen

2.1 Lernende ohne bzw. mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere

Um in einem formalen Bildungssystem das Risiko einer „Gleichbehandlung Ungleicher“ (Kuhn, 2014, S. 134) zu vermeiden, ist es von grundlegender Relevanz, Voraussetzungen, Kompetenzen, Lernpraktiken usw. von Lernenden ohne bzw. mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere, die mit dem formalen Bildungssystem konfrontiert sind, ausführlich zu ermitteln. Zu betonen ist hier, dass es sich bei diesen Lernenden um eine sehr heterogene Gruppe handelt. Die Bandbreite dieser Voraussetzungen und Kompetenzen variiert von Individuum zu Individuum entlang eines idealen Kontinuums von Lernpraktiken.

Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere wurden aufgrund von Krieg, Migration, Naturkatastrophen, kulturellen, familiären oder wirtschaftlichen Gründen gezwungen, ihre Bildungskarriere abzubrechen oder sie konnten aus denselben oder anderen Gründen gar nicht am Unterricht teilnehmen. Wiederum waren vielleicht einige Lernende in der Schule, aber die Art dieser schulischen Bildung könnte nicht dem entsprechen, was in Deutschland im gleichen Alter erwartet wird. So wurde z. B. der Unterricht nicht regelmäßig abgehalten oder es gab kein formales Lehrcurriculum. Lehrbücher waren vielleicht nicht für alle verfügbar und/oder das Lernen konzentrierte sich auf Wiederholung und Nachahmung. Dabei wurde kein besonderer Fokus auf abstrakte, wissenschaftsbasierte Denkpraktiken und die damit verbundenen dekontextualisierten Aufgaben gelegt (DeCapua, 2016, S. 226; Flaitz, 2018).

Eine ausführliche Ermittlung und Diagnostik bereits vorhandener Kompetenzen ist von zentraler Bedeutung, um den Übergang in die neue Sprache und/oder die Schriftlichkeit zu ermöglichen. Dabei wird von Mündlichkeit und anderen Sprachen bzw. Dialekten als z. B. Deutsch ausgegangen. Methoden zur Ermittlung des gesamtsprachlichen Repertoires (vgl. Busch, 2012), die nicht stark auf Schriftlichkeit basieren, sind zum Beispiel das sprachbiographische Interview (Wildgen, 1988) oder das *Sprachenporträt* (Gogolin & Neumann, 1991; Busch, 2017), wobei anstelle der üblichen schriftlichen Legende zur Erklärung der Zuordnung von Sprachen und Farben eine mündliche Beschreibung der ausgemalten Silhouette formuliert werden kann. Lernbiographische Interviews, die leitfadengestützt geführt werden können, ergänzen die Diagnostik mit Angaben zur Vertrautheit mit dem Lernen und insbesondere mit formalen Lernformaten (DeCapua, Marshall, & Tang 2020, S. 14 ff; DeCapua, Smathers & Tang, 2009, S. 12).

Informationen zu den Lernbiographien sind deswegen essentiell, denn es geht bei Lernenden mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere im neuen Bildungssystem nicht lediglich um den Erwerb weiterer Sprachkompetenzen, z. B. in der deutschen Sprache. Während Schülerinnen und Schüler bzw. Teilnehmende, die starke *literacy*-Kompetenzen aufweisen, sich also ‚lediglich‘ mit der Aneignung einer neuen Sprache beschäftigen müssen, kommt für Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere hinzu, dass sie sich auch grundlegende Lese- und Schreibkompetenzen sowie neue Lern- und Schulpraktiken aneignen müssen (Birman & Tran, 2015, S. 133; Miller, Mitchell & Brown, 2005, S. 573). Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, die von Anfang an am formalen Bildungssystem teilgenommen haben, verfügen schon mehr oder weniger über solche Kompetenzen und stehen in dieser Hinsicht vor geringeren Herausforderungen.

2.2 Erwartungen in der formalen Bildung

Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere können im Kontext der formalen eine (lern)kulturelle Dissonanz erleben, die auf folgenden drei Faktoren beruhen kann:

1. Die Lernenden verfügen nicht über die notwendigen *literacy*-Kompetenzen, um weder an der üblichen sprachlichen Förderung in der Zweitsprache noch am fachlichen Lernen im Regelunterricht erfolgreich teilnehmen zu können.
2. Sie sind nicht vertraut mit den kognitiven Prozessen und wissenschaftlichen Denkpraktiken, die in der formalen Bildung erwartet werden und weit verbreitet sind.
3. Sie sind nicht vertraut mit dekontextualisierten Aufgaben. Durch diese können formal geschulte Lernende die Beherrschung wissenschaftlicher Denkpraktiken ausbauen und nachweisen. Zu den häufigsten dekontextualisierten Aufgaben gehören Zuordnen, Sortieren, Vergleichen, Vervollständigen, Richtig/Falsch- und Multiple-Choice-Fragen, Mind-Maps, Tabellen und Grafiken.

Bei informellen Lernpraktiken findet das Lernen in soziokulturellen Kontexten des täglichen Lebens statt und ist unmittelbar relevant (Rogoff, 2014). Was sie lernen, ist direkt auf ihre Lebenswelt transferierbar. Deshalb sind ihnen die Erwartungen und Anforderungen des formalen Bildungssystems, die implizit vorausgesetzt werden, fremd.

Wenn nun Lehrkräfte in formalen Bildungssystemen Lehrmaterial auswählen und Lernziele formulieren, die sich an den Richtlinien der jeweiligen Curricula orientieren, gehen sie das Risiko ein, eine Dissonanz zwischen *ihren* Erwartungen und Anforderung und denen *der Lernenden* zu generieren. Dies kann das Ergebnis mehrerer Faktoren sein:

1. Diskrepanz hinsichtlich der Erwartungen an das, was relevant ist und was nicht.
2. Annahmen der Lehrkräfte über den vorrangigen Stellenwert von Druckerzeugnissen bei Wissens- und Kompetenzförderung sowie beim Informationsaustausch.
3. Orientierung der Lehrkräfte an dekontextualisierten, schulrelevanten Aufgaben zum Ausbau und Nachweis der Kompetenz- und Wissensbeherrschung.

Ein Beispiel für den ersten Punkt betrifft die Kommunikation der Relevanz des zu behandelnden Stoffes zwischen Lehrperson und Lernenden. Für Lernen im formalen Kontext ist die Zukunftsrelevanz des Gelernten meistens die Norm. Das, was man lernt bzw. gelernt hat, ist für das Hier und Jetzt weniger wichtig. Es wird benötigt, um, darauf aufbauend, verwandte Themen besser zu begreifen

bzw. diese in einen Metadiskurs zu integrieren, wenn man damit in einer nicht-präzisierten Zukunft konfrontiert werden wird. Diese Zukunftsrelevanz greift z.B. für Prüfungen: das Beherrschen der Inhalte und Kompetenzen kann beim Bestehen einer Prüfung wichtig oder hilfreich sein. Aus der Perspektive der formalen Bildung ist diese Annahme nicht überraschend und weit akzeptiert (Ornstein, Levine, Gutek & Vocker, 2017; Ozmon, 2011). Zukunftsrelevanz ist dementsprechend auch im Allgemeinen in der aufbauenden Struktur des Unterrichts wiederzufinden: Jede Unterrichtsstunde ist wie ein Glied einer Kette, das die Lernenden auf das nächste Glied vorbereitet. So wird für sie klar, dass das, was heute gelernt wird, für die nächsten Unterrichtsstunden bedeutsam und notwendig sein wird. Es wird erwartet, dass die Lernenden sich auf die jeweils gestellten Aufgaben konzentrieren, um daraus das zu lernen, was sie brauchen, um die nächste Aufgabe zu lösen. Lernen wird somit als Grundlage für die zukünftigen Erfahrungen betrachtet, die der gegenwärtigen lebensweltlichen Realität vorausgehen, statt sie zu begleiten (Bruner, 1966; 2009; Joyce, Weil, & Calhoun, 2015). Die Realität, auf die die Lernenden vorbereitet werden, kann sich auch lange nach dem Moment des Lernens ereignen. Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere sind jedoch an eine unmittelbare Relevanz und eindeutige Verbindungen zu ihren realen lebensweltlichen Erfahrungen gewöhnt (Thomas & Grünhage-Monetti, 2019). Dieses Lernparadigma lässt in vielen Fällen keinen Transfer vom Vorwissen der Lernenden zu, weil das formale Lernen für sie den benötigten Relevanzinhalt nicht aufweist.

3. Formale Lern- und Schulpraktiken zugänglich machen

Die Einstellung von Lehrkräften gegenüber Lernenden mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere ist häufig durch eine Defizitperspektive geprägt (He, Bettez & Levin, 2017, S. 959; Roy & Roxas, 2011). Das Paradigma der formalen Bildung identifiziert und kennzeichnet diese Lernenden durch das, was sie *nicht* mitbringen: keine oder geringe Sprachkenntnisse in der Unterrichtssprache, keine oder geringe *literacy*-Kompetenzen, signifikante Wissenslücken in den Unterrichtsfächern, mangelndes Wissen, wie man lernt und wie man mit der Institution Schule umgeht (DeCapua, 2016; Gahungu, Gahungu & Luseno, 2011). Obwohl Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere ein Kapital an Kulturen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen mitbringen, bleiben diese Ressourcen aufgrund unterschiedlicher Priorisierungen, Erwartungen und Anforderungen weitgehend unsichtbar und ungenutzt, wenn sie durch das Paradigma der formalen Bildung betrachtet werden (McBrien, 2005; Roxas & Roy, 2012; Lukes, 2013). Statt dieser Defizitperspektive ist also für Lehrkräfte notwendig, eine *Diversitätsperspektive* (Shure, 2017, S. 649 ff.) einzu-

nehmen. Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere weisen oft deutlich andere Lernerfahrungen auf als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Mitkursteilnehmende und verfügen über andere (weder bessere noch schlechtere) Konzepte zur Deutung und Gestaltung der Realität. Sie weisen einfach unterschiedliche kognitive Prozesse oder Denkpraktiken auf. Im Einklang mit der Diversitätsperspektive ist es Aufgabe der Lehrkräfte, eine effektive und angemessene Didaktik zu gewährleisten, die gleichzeitig den Voraussetzungen der Lernenden entspricht und den Übergang in die Paradigmen der formalen Bildung ermöglicht.

Das *Mutually Adaptive Learning Paradigm* (MALP, gegenseitig adaptives Lernparadigma), das ursprünglich von Marshall (1998) erarbeitet und später weiterentwickelt und erweitert wurde (DeCapua & Marshall, 2010; DeCapua & Marshall, 2011, S. 43 ff.; Marshall & DeCapua, 2013, S. 25 ff.; DeCapua, Marshall & Tang, 2020 S. 60 ff.), ist ein Lehr-Lernmodell, das darauf abzielt, kulturelle Dissonanzen zu reduzieren und die drei in Abschnitt 2.2 aufgeführten Dissonanzfaktoren in der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. Das Leitprinzip dieses Modells ist die *gegenseitige Adaptivität*. Lernende und Lehrkräfte stellen sich um auf die wichtigsten Voraussetzungen und Erwartungen der jeweils anderen Seite und deren Lernparadigmen. Durch die Einbeziehung von Elementen aus dem Lernparadigma von Lernenden mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere und denen der formalen Bildung ermöglicht der MALP-geleitete Unterricht, dass sich Lehrkräfte und Lernende auf die gegenseitigen Bedürfnisse und Prozesse einstellen. Diese gegenseitige Adaption generiert einen *Transitionsansatz*, der Lernenden mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere einen Übergang zu den Anforderungen und Erwartungen der formalen Bildung bietet, indem er die kulturelle Dissonanz, mit der sie konfrontiert werden, verringert.

Im MALP-Modell wird ein Lernparadigma als ein aus drei Komponenten bestehendes System betrachtet: *Voraussetzungen*, *Prozesse* und *Aktivitäten*. Jede Komponente selbst besteht aus zwei Elementen. Als *Voraussetzungen* (Abschnitt 3.2) gelten diejenigen Faktoren, die vorhanden sein müssen, damit das Lernen überhaupt stattfinden kann, und zwar unmittelbare Relevanz und Verbundenheit. *Prozesse* (Abschnitt 3.3) beziehen sich auf die Art und Weise, wie Lehrkräfte die von den Lernenden bevorzugten Lernpraktiken (Mündlichkeit und kollektive Verantwortung) mit den Praktiken der formalen Bildung (Schriftlichkeit und individuelle Verantwortlichkeit) kombinieren. *Aktivitäten* (Abschnitt 3.4) sind alle Aufgaben, Übungen und Lerntätigkeiten, mit denen Lernende Wissen und Kompetenzen erwerben und diese nachweisen. Bei MALP nun werden die Lernvoraussetzungen von Lernenden mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere akzeptiert und die Prozesse beider Paradigmen kombiniert. Ziel ist die Förderung dekontextualisierter Aktivitäten, die auf *literacy*-Kompetenzen und

wissenschaftlichen Denkpraktiken basieren. So wird eine gegenseitige Adaption gewährleistet.

3.1 Lernvoraussetzungen akzeptieren

Zwei grundlegende Lernvoraussetzungen für Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere sind *Verbundenheit* und *unmittelbare Relevanz*. Diese sind Voraussetzungen, die von Lehrkräften schnell akzeptiert und dank Planung und Engagement erfüllt werden können.

Verbundenheit. Die Herstellung starker Beziehungen zwischen Lehrkräften und Lernenden, im Klassen-/Kurszimmer und zu Hause ist entscheidend (McHugh et al., 2013; Nieto & Bode, 2018 (S. 91 ff.); Rana, Qin, Bates, Luster & Saltarelli, 2011). Die Lernenden müssen sich miteinander und mit ihren Lehrkräften verbunden fühlen; sie müssen sich gegenseitig in ihrer Individualität gut kennen und sich als Teil einer Lerngemeinschaft fühlen. Das Klassenzimmer bzw. der Unterrichtsraum und somit auch die ganze Schule oder Bildungsinstitution muss ein Ort sein, an dem sich die Lernenden tatsächlich als Teil eines vernetzten Beziehungsgeflechts fühlen (Hos, 2014). In der formalen Bildung bleiben Lehrkräfte jedoch in der Regel fern von den Communities, dem Alltag und den Erfahrungen ihrer Lernenden. Enge Beziehungen zwischen Lehrkräften und zugewanderten bzw. geflüchteten Lernenden haben sich als entscheidend für den Bildungserfolg erwiesen. Sie sind jedoch eher die Ausnahme als die Regel, insbesondere in der Sekundarschule (Moinolnolk & Han, 2017; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco & Todorova, 2010, Auernheimer & Rosen, 2017). Diese Distanz steht im Gegensatz zu den überwiegend informellen Lernerfahrungen von Lernenden mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere.

Unmittelbare Relevanz. Die meisten Lehrkräfte streben an, Lernen für ihre Lernenden relevant zu machen. Allerdings verstehen normalerweise Lehrkräfte Relevanz als etwas, das sich irgendwie auf den Text, den Inhalt oder den Lehrplan direkt bezieht. Nur nachrangig oder indirekt bezieht es sich auf die Lernenden und ihre Lebenswelt selbst. Die Ursachen dafür liegen im Schwerpunkt der formalen Bildung: Lernen als Vorbereitung auf die Zukunft. Dabei ist es unbedeutend, ob es sich um einen zukünftigen Test, die nächste Unterrichtseinheit, die nächste (Schul-)Stufe oder das Leben nach dem Schul- und Kursbesuch handelt (DeCapua & Marshall, 2011, S. 29f.; Marshall & DeCapua, 2013, S. 3). Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere hingegen sind mit informellen Lernpraktiken vertraut, bei denen man das, was man lernt, umsetzt, während man es lernt (Paradise & Rogoff, 2009; Rogoff, 2014). Lernen kann zwar Vorbereitung *auf* die Zukunft einschließen, ist aber kein Lernen *für* die Zukunft.

Bei MALP setzt das Kriterium Relevanz bei den Lernenden an. Wichtig ist, was für sie, ihre bisherigen Erfahrungen und ihr vorhandenes Wissen relevant ist. Um dies erfolgreich zu gestalten, müssen Lehrkräfte ihre Lernenden in ihrer Individualität gut kennen, d.h. sie müssen eine starke Beziehung zu ihnen aufbauen. So können sie von ihnen lernen, welches kulturelle Kapital, welche Fähigkeiten und Kenntnisse sie in den Unterricht einbringen können. Die Lehrkraft muss sich bewusst bemühen, das pragmatische Wissen ihrer Lernenden in das Unterrichtsgeschehen und den Lehrplan zu integrieren. Wenn Lernende Parallelen zu ihren bisherigen Lernerfahrungen wiederfinden können und sich mit den präsentierten Inhalten oder den zu erwerbenden Kompetenzen verbunden fühlen, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie sich stärker engagieren (DeCapua & Marshall, 2011, S. 50 ff.; Marshall & DeCapua, 2009; Marshall, DeCapua & Antolini 2010).

3.2 Lernprozesse kombinieren

Unter Lernprozessen versteht man, wie Lernende sich vorstellen, mit neuen Informationen und Wissen zu interagieren und diese zu verarbeiten. In der formalen Bildung basiert Bildungserfolg auf ausgeprägten *literacy*-Kompetenzen (vgl. 1.1 und 1.2). Diese sind notwendig, um neues Lernmaterial zu erschließen und zu verstehen (Gee, 2014). Darüber hinaus geht es im Großteil des Unterrichts um selbständiges Lernen. Der Erfolg wird daran gemessen, wie gut die Lernenden in der Lage sind, ihre Kompetenzen und ihr Wissen individuell nachzuweisen. So sind die Lernenden für das eigene Lernen individuell verantwortlich. Im MALP-Ansatz nun wird der Übergang der Lernenden in die Lernpraktiken der formalen Bildung geboten, indem die Lernenden die selbst bevorzugten Lernprozesse gestalten.

Mündlichkeit zusammen mit Schriftlichkeit. Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere sind generell nicht immer in der Lage, sich Informationen und Wissen über Druckerzeugnisse anzueignen bzw. diese zu berücksichtigen. Stattdessen verfügen sie in der Regel über ausgeprägte mündliche Kompetenzen, wie z.B. das Erzählen von Geschichten, das Rezitieren von Gedichten und ein hohes Erinnerungsvermögen. Diese erinnerten Informationen, die oft in mehreren Sprachen und Dialekten erinnert werden, sind oft detailliert und genau (Fandrych, 2003; Krögel, 2009; Nykiel-Herbert, 2010). Diese ausgeprägten mündlichen Fertigkeiten werden oft weder anerkannt noch gewürdigt, da sie nicht in der Unterrichtssprache sind; außerdem hat Schriftlichkeit im formalen Bildungsmodell einen höheren Stellenwert als Mündlichkeit. Um *literacy*-Kompetenzen zu fördern, müssen Lehrkräfte die mündlichen Fähigkeiten

ihrer Lernenden anerkennen, diagnostizieren und darauf aufbauen. So können die Lernenden *literacy*-Kompetenzen erwerben.

Da *literacy* von zentraler Bedeutung ist (vgl. Abschnitt 1.2) werden im MALP-Ansatz Mündlichkeit und Schriftlichkeit gezielt kombiniert, so dass beide Kommunikationsformen als Scaffolding für das Lernen zusammenwirken können. Der Sprachunterricht unterscheidet typischerweise vier Fertigkeiten: Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben. Im formalen Bildungsparadigma kann jede dieser Fertigkeiten zur Unterstützung einer oder mehrerer Fertigkeiten dienen. So können die Lernenden beispielsweise ermutigt werden, Vorkenntnisse zu aktivieren und Hör-Seh-Fähigkeiten einzusetzen, indem sie sich ein Video zum betreffenden Thema ansehen. Im Anschluss werden sie dann etwas darüber lesen. Im umgekehrten Fall würden Lernende erst einmal einen Text lesen, der dann als Diskussionsgrundlage dient. Hier wird deutlich, dass Sprache in einzelne und voneinander getrennte Teilbereiche, d. h. Kompetenzbereiche bzw. Fertigkeiten unterteilt wird. Da traditionelle Zweit- oder Fremdsprachenlernstrategien eher unwirksam wären, wenn es um *literacy* geht, können Lehrkräfte Ansätze verwenden, die in der frühen Alphabetisierung in der Primarstufe zum Einsatz kommen. Insofern wird die Verbindung von mündlicher Kommunikation mit dem geschriebenen Wort ermöglicht. Methoden der frühen Alphabetisierung zielen darauf hin, Schülerinnen und Schülern beizubringen, Verbindungen zwischen dem Mündlichen (Klang) und dem Schriftlichen (Buchstaben, Silben, Wörter, Phrasen, Sätze) herzustellen (Bigelow & Schwarz, 2010, S. 14f.; Short & Boyson, 2012, S. 18f.). In den frühen Phasen der Lese- und Schreibförderung gehört z. B. dazu, Buchstaben in Verbindung mit dem Laut mit dem Finger zu zeigen. So werden Kenntnisse über Phonem-Graphem-Korrespondenz entwickelt. Außerdem werden Übungen zum Augentraining mittels Gegenständen wie Lineale oder Lesezeichen angeboten, um eine Zeile im Text zu isolieren, und dabei gleichzeitig im Chor oder im Paar zu lesen.

Kollektive Verantwortung und individuelle Verantwortlichkeit. Formale Bildung fokussiert auf das Individuum, auf individuelle Beiträge, auf individuelles Engagement und individuellen Erfolg. Ein Beispiel dafür ist die Forderung nach individueller Verantwortlichkeit bei Klassenarbeiten und Prüfungen; Benotungen sind in diesem Modell auch individuell. Viele neu zugewanderte Lernende kommen jedoch aus sozialen Kontexten, in denen der Schwerpunkt auf Gruppe und Gesellschaft liegt und in denen Zusammenarbeit und gemeinsame Anstrengungen, einschließlich beim Lernen, die Norm sind (vgl. Kusserrow, 2008; Lancy, Bock, & Gaskings, 2010; Paradise & Rogoff, 2009; Rogoff, 2014). Diese Schwerpunktsetzung der formalen Bildung ist für Lernende, die es gewohnt sind, Verantwortung zu teilen, irritierend und entfremdend. Der Zweck von MALP besteht darin, den Übergang für Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere in die formale Bildung sensibel zu gestalten und letztendlich

erfolgreich zu ermöglichen. Deshalb sollen Lehrkräfte die Möglichkeit anbieten, kollektive Verantwortung mit individueller Verantwortlichkeit zu kombinieren. Der Unterricht soll so strukturiert werden, dass Lernende in Gruppen- oder Paararbeit Aufgaben erarbeiten, die als kollektive Aufgaben betrachtet und im Falle individuell bewertet werden, so dass dadurch eine kollektive Verantwortung erwartet wird. Gleichzeitig soll die komplexere kollektive Aufgabe Teilaufgaben, Übungen und Erarbeitungsschritte enthalten, die eine individuelle Verantwortung der einzelnen Lernenden erfordern und die gegebenenfalls auch individuell bewertet werden.

3.3 Neue Lernaktivitäten zugänglich machen

Die dritte Komponente von MALP ist der Fokus auf neue Lernaktivitäten. Diese neuen Aktivitäten umfassen die verschiedenen Aufgaben, die Lehrkräfte ihren Lernenden stellen, um Wissen zu erweitern, Kompetenzen zu erwerben und das Gelernte nachzuweisen. Bei informellen Lernpraktiken handelt es sich bei solchen Aufgaben um Aktivitäten, die konkret und eindeutig mit der lebensweltlichen Erfahrung verbunden sind. Im Kontext informeller Lernpraktiken gehören dazu pragmatische Aufgaben, die sich auf Denkpraktiken stützen, die aus den lebensweltlichen soziokulturellen Kontexten stammen. Die formale Bildung, die auf wissenschaftlichen Denkpraktiken basiert und auf wissenschaftlichen Beobachtungsmethoden, logischer Ableitung und Argumentation beruht (Anderson & Krathwohl, 2001; Flynn, 2007; Ornstein, Levine, Gutek, & Vocke 2017, S. 82 ff.), konzentriert sich auf abstrakte, dekontextualisierte Aufgaben. Zu beachten ist dabei, dass die meisten Lernenden mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere mit solchen Denk- oder Aufgabenformen bisher nicht vertraut sind. Somit hilft es den Lehrkräften, von einer Defizitperspektive zu einer Diversitätsperspektive überzugehen, wenn sie nicht erwarten, dass ihre Lernenden mit diesen Denk- und Aufgabenformen vertraut sein müssen. Für Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere ist es von entscheidender Bedeutung, die Möglichkeit zu haben, neue Denkmuster zu entwickeln und umzusetzen, damit sie sich an den neuen Aufgaben im Unterricht beteiligen können. Dazu bedarf es umfangreiches Scaffolding (Gibbons 2002). Wichtig ist dabei, dass jeweils nur ein einziges unbekanntes Element eingeführt wird, und zwar nur eine bestimmte Aufgabe, wie z.B. Vergleichen, Vervollständigen usw. und die damit verbundenen zugrundeliegenden Denkprozesse. Daher müssen die Lehrenden sicherstellen, dass die Sprache und der Inhalt den Lernenden vertraut sind, um zu vermeiden, dass die Lernenden sich auf mehrere neue Informationen und Prozesse fokussieren müssen.

4. MALP-geleiteter Unterricht

Bei der Planung von MALP-geleiteten Unterrichtseinheiten soll darauf geachtet werden, dass die Hauptkomponenten des gegenseitig adaptiven Ansatzes (Abb. 1) vollständig berücksichtigt werden. Eine Checkliste, die die Kernpunkte und -fragen des MALP-Ansatzes enthält (siehe Anhang 1), kann Lehrenden bei der Unterrichtsplanung helfen, zu überprüfen, ob der entworfene Unterricht unmittelbar relevant und verbundenhitsstützend entwickelt worden ist, ob er Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie Gruppen- und Eigenverantwortung kombiniert und ob er neue Aufgabenformate, die auf wissenschaftlichen Denkpraktiken basieren, fördert.

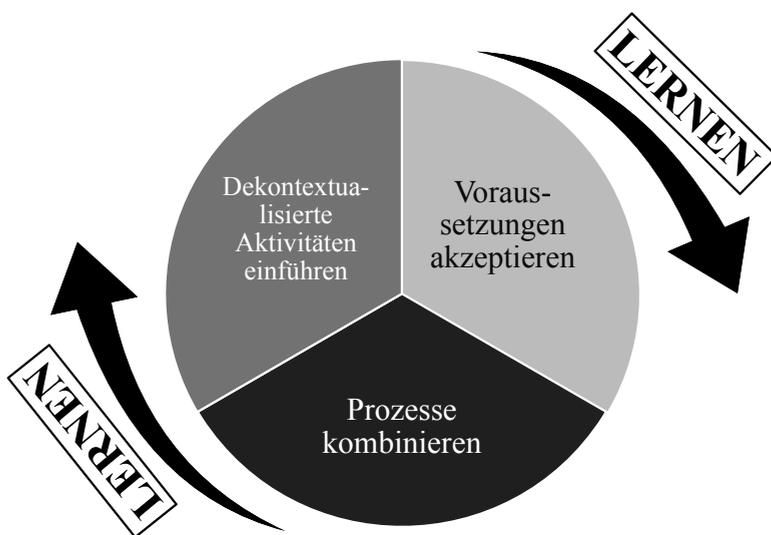


Abbildung 1: Hauptkomponenten des MALP-Ansatzes

Um diese Ziele zu erreichen, bieten sich unterschiedliche didaktische Aktivitäten an, wie die Erstellung von Zeitleisten. Damit werden eher abstrakte Phänomene graphisch dargestellt und logisch-chronologische Reihenfolgen und Verhältnisse eingeübt. Die Betrachtung und Analyse von Sammlungen, d.h. von Serien von Objekten, die den gleichen Gegenstand repräsentieren und doch Unterschiede aufweisen können Klassifizieren, Vergleichen und Beschreiben fördern. Die Identifizierung wichtiger Ereignisse in der eigenen Biographie, um Übergänge zu ermitteln und die Situation vor und nach dem Übergang zu vergleichen, vermitteln, reflektieren und bewerten (vgl. DeCapua, Marshall & Tang, 2020).

Projektbasierte Lernformate sind aufgrund ihrer strukturellen Natur auch empfehlenswert. Bei projektbasiertem Unterricht sind, neben der Überprüfung in

der Planungsphase durch die MALP-Checkliste, noch weitere wichtige Aspekte besonders zu beachten:

Klein starten und es einfach halten. Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere sind gerade dabei, die neue Lernkultur kennenzulernen. Dazu gehört das Erlernen, wie man als Gruppe an einem Projekt im formalen Bildungskontext arbeitet, welche Aufgaben zu erledigen sind, wann sie erledigt werden müssen und in welcher Reihenfolge. Wenn das Projekt zu aufwändig bzw. komplex ist, steigt das Risiko der Überforderung und die Erfolgchancen werden kleiner.

Schul- und Kurspraktiken einführen und üben. Es darf nicht davon ausgegangen werden, dass die Lernenden mit diesen vertraut sind. Lernende ohne formale Bildungskarriere werden z.B. zuerst mit Lehrwerk oder Lehrmaterialien als Instrument des Lernens vertraut gemacht. So lernen sie, wie ein Buch organisiert ist (Deckblatt, Verzeichnis usw.) und wie man ganz praktisch damit umgeht.

Projekte stark strukturiert und rekursiv gestalten. Struktur und Routine sind für Lernende wichtig, wenn sie sich im Prozess befinden, mit neuen Schul- und Kursformen vertraut zu werden. Die Wiederholung routinierter Praktiken stellt sicher, dass diese besser verstanden und verinnerlicht werden.

Ein Beispiel für ein erprobtes MALP-geleitetes Projekt ist die Verfassung eines *Willkommenshefts* (Newcomer Booklet, Marshall & DeCapua 2009). Diese Broschüre, die wesentliche Informationen zu spezifischen Schul- und Kurspraktiken enthält, wird von den Lernenden selbst verfasst. Das schriftliche Endprodukt entsteht in mehreren Arbeitsphasen, in denen Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie Gruppenverantwortung und individuelle Verantwortlichkeiten kombiniert werden.

5. Fazit

Im didaktischen Umgang mit Lernenden mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere ist es notwendig, formale Lern- und Schulpraktiken für alle zugänglich zu machen. Der hier vorgestellte MALP-Ansatz wurde konzipiert, um den Voraussetzungen und Kompetenzen von Lernenden mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere gerecht zu werden. Außerdem sollen so die Dissonanzen im Übergang dieser Lernenden in das neue Bildungsmodell minimiert werden. Einerseits wird den Lernenden geholfen, die oben genannten Herausforderungen anzugehen. Andererseits hilft dieser Ansatz auch den Lehrkräften. Sie lernen, diese Herausforderungen und Dissonanzen leichter zu erkennen. Damit können sie die impliziten Erwartungen und somit den gesamten Unterricht an das Lernparadigma ihrer Lernenden sensibel anpassen. Die Anwendung

der MALP-Checkliste hilft dabei, zu reflektieren, ob der geplante Unterricht Lernvoraussetzungen akzeptiert, Lernprozesse kombiniert und dekontextualisierte Aktivitäten sinnvoll einführt. Durch dieses didaktische Handeln haben Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere mehr Chancen, ihr volles Potenzial im Bildungskontext entfalten zu können.

Literatur

- Altherr Flores, Jenna A. (2017). Social semiotics and multimodal assessment of L2 adult emergent readers from refugee backgrounds. In Marcin Sosiński (Hrsg.). *Alfabetización y aprendizaje de idiomas por adultos: Investigación, política educativa y práctica docente* (S. 9–31). Granada: Proceedings of the 2016 LESLLA Symposium.
- Anderson, Lorin & Krathwohl, David. (Hrsg.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ardila, Alfredo; Bertolucci, Paul; Braga, Lucia; Castro-Caldas, Alexander; Judd, Ted; Kosmidis, Mary; Matute, Esmeralda; Nitrini, Ricardo; Ostrosky-Solis Feggy & Rosselli, Monica (2010). Illiteracy: The neuropsychology of cognition without reading. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 25, 689–712. <https://doi.org/10.1093/arclin/acq079>
- Ardila, Alfredo; Ostrosky-Solis, Feggy & Mendoza, Victor U. (2000). Learning to read is much more than learning to read: A neuropsychologically based reading program. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 6(7), 789–801. <https://doi.org/10.1017/S1355617700677068>
- Auernheimer, Georg & Rosen, Lisa (2017). Lehrer-Schüler-Interaktion in der Migrationsgesellschaft. In Martin K. W. Schweer (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* 3. Auflage (S. 435–464). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_19
- Bigelow, Martha & Schwarz, Robin L. (2010). *Adult English language learners with limited literacy*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Birman, Dina & Tran, Nellie (2015). *The academic engagement of newly arriving Somali Bantu students in a U.S. elementary school*. Verfügbar unter: <http://www.migration-policy.org/research/academic-engagement-newly-arriving-somali-bantu-students-us-elementary-school>
- Bruner, Jerome (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome (2009). *The process of education*. (2nd ed.). Cambridge: Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvk12qst>
- Busch, Brigitta (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33, 503–523. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- Busch, Brigitta (2017). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Custodio, B., & O'Loughlin, J. B. (2017). *Students with interrupted formal education: Bridging where they are and what they need*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781506359694>

- DeCapua, Andrea (2016). Reaching students with limited or interrupted formal education: A culturally responsive approach. *Language and Linguistics Compass*, 10, 225–237. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12183>
- DeCapua, Andrea & Marshall, Helaine W. (2010). Students with limited or interrupted formal education in US classrooms. *Urban Review*, 42, 159–173. <https://doi.org/10.1007/s11256-009-0128-z>
- DeCapua, Andrea & Marshall, Helaine W. (2011). *Breaking new ground: Teaching students with limited or interrupted formal education*. Ann Arbor: University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.1975824>
- DeCapua, Andrea; Marshall, Helaine W. & Tang, Frank L. (2020). *Meeting the needs of students with limited or interrupted formal education (SLIFE)*. (2nd ed.). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- DeCapua, Andrea; Smathers, William & Tang, Frank L. (2009). *Meeting the needs of students with limited or interrupted schooling*. Ann Arbor: The University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.339205>
- Drake, Kristy. (2017). Competing purposes of education: The case of underschooled immigrant students. *Journal of Educational Change*, 18(3), 337–363. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9302-3>
- Fandrych, Ingrid (2003). Socio-pragmatic and cultural aspects of teaching English for Academic Purposes in Lesotho. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 21 (1–2), 15–27. <https://doi.org/10.2989/16073610309486325>
- Flaitz, Jeffra (2018). *Refugee students: What every ESL teacher needs to know*. Ann Arbor: University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.10187305>
- Flynn, James (2007). *What is intelligence?* New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605253>
- Gahungu, Athanase; Gahungu, Olive & Luseno, Florah. (2011). Students with truncated formal education (CDS-TFE): The case of refugee students and challenges for administrators, teachers, and counselors. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6 (2), 1–19. Verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ973832.pdf>
- Gee, James P. (2014). Decontextualized language: A problem, not a solution. *International Multilingual Research Journal*, 8, 9–23. <https://doi.org/10.1080/19313152.2014.852424>
- Gee, James P. (2015). *Literacy and education*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315739571>
- Gibbons, Pauline (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 43, 6–13.
- Grigorenko, Elena (2007). Hitting, missing, and in between: A typology of the impact of western education on the non-western world. *Comparative Education*, 43(1), 165–186. <https://doi.org/10.1080/03050060601162719>
- Gunning, Thomas (2011). *Building literacy in the secondary content areas classroom*. White Plains: Pearson Education.
- He, Ye; Bettez, Silvia Cristina & Levin, Barbara B. (2017). Imagined community of education: Voices from refugees and immigrants. *Urban Education*, 52 (8), 957–985. <https://doi.org/10.1177/0042085915575579>

- Hos, Rabia (2014). Caring Is not enough: Teachers' enactment of ethical care for adolescent students with limited or interrupted formal education (SLIFE) in a newcomer classroom. *Education and Urban Society*, 48 (5), 479–503. <https://doi.org/10.1177/0013124514536440>
- Joyce, Bruce; Weil, Marsha & Calhoun, Emily. (2015). *Models of teaching* (9th ed.). New York: Pearson.
- Kotik-Friedgut, Bella; Schleifer, Michel; Golan-Cook, Pnina & Goldstein, Keith. (2014). A Lurian systemic-dynamic approach to teaching illiterate adults a new language with literacy. *Psychology and Neuroscience*, 7 (4), 493–501. <https://doi.org/10.3922/j.psns.2014.4.08>
- Krögel, A. (2009). Dangerous repasts: Food and the supernatural in the Quechua oral tradition. *Food and Foodways*, 17(2), 104–132. <https://doi.org/10.1080/07409710902990981>
- Kuhn, Melanie (2014). Vom Allgemeinen und Besonderen. Wissens- und differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In Tanja Betz & Peter Cloos (Hrsg.). *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 130–144). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Kusserow, Adrie (2008). *Western education, Psychologized individualism and home / school tensions*. *Bhutanstudies.Org.Bt*, 467–479. Verfügbar unter: <http://www.bhutanstudies.org.bt/pubFiles/23.GNH4.pdf>
- Lancy, David; Bock, John, & Gaskins, Susan (2010). (Hrsg.). *The anthropology of learning in childhood*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Lukes, Marguerite (2013). Pushouts, shutouts, and holdouts: Educational experiences of Latino immigrant young adults in New York City. *Urban Education*, 49 (7), 806–834. <https://doi.org/10.1177/0042085913496796>
- Marshall, Helaine W. (1998). A mutually adaptive learning paradigm for Hmong students. *Cultural Circles*, 3, 135–149. Verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505352.pdf>.
- Marshall, Helaine W. & DeCapua, Andrea (2009). The Newcomer booklet: A project for limited formally schooled students, *ELT Journal*, 64 (4), 396–404. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp100>
- Marshall, Helaine W. & DeCapua, Andrea (2013). *Making the transition to classroom success: Culturally responsive teaching for struggling language learners*. Ann Arbor: University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.4625213>
- Marshall, Helaine W.; DeCapua, Andrea & Antolini, Carol (2010). Engaging English language learners with limited or interrupted formal education. *Educator's Voice*, 3, 56–65. Verfügbar unter: https://www.nysut.org/~media/files/nysut/resources/2010/may/educators-voice-3-adolescents/educatorsvoice3_adolescents_08_ell2.pdf?la=en.
- McBrien, Lynn. 2005. Educational needs and barriers for refugee children in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75 (3), 329–364. Verfügbar unter <http://www.refugeeyouthempowerment.org.au/downloads/3.1.pdf>. <https://doi.org/10.3102/00346543075003329>
- McHugh, Rebecca M.; Horner, Christy Galletta; Colditz, Jason B. & Wallace LeBaron Tanner (2013). Bridges and barriers: Adolescent perceptions of student-teacher relationships. *Urban Education*, 48 (1), 9–43. <https://doi.org/10.1177/0042085912451585>

- Meltzer, Julie; Cook Smith, Nancy & Clark, Holly (2002). *Adolescent literacy resources: Linking research and practice*. Providence, RI: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- Miller, Jennifer M.; Mitchell, Jane M. & Brown, Jill R. (2005). African refugees with interrupted schooling in the high school mainstream: dilemmas for teachers. *Prospect: an Australian journal of TESOL*, 20 (2), 19–33.
- Moinolnolk, Neda & Han, Myae (2017). No child left behind: What about refugees? *Childhood Education*, 93 (1), 3–9. <https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1275231>
- Nieto, Sonia & Bode, Patty (2018). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (7th ed.). New York: Pearson.
- Nykiel-Herbert, Barbara (2010). Iraqi refugee students: From a collection of aliens to a community of learners-- the role of cultural factors in the acquisition of literacy by Iraqi refugee students with interrupted formal education. *Multicultural Education*, 17, 2–14.
- Olson, David & Nancy Torrance. (1996). *Thought: Explorations in culture and cognition*. New York: Cambridge.
- Ornstein, Allan C.; Levine, Daniel U.; Gutek, Gerald L. & Vocke, David E. (2017). *Foundations of education* (13th ed.). New York: Cengage.
- Ozmon, Howard (2011). *Philosophical foundations of education* (9th ed.). New York: Pearson.
- Paradise, Ruth & Rogoff, Barbara (2009). Side by side learning by observing and pitching in: Cultural practices in support of learning. *Ethos*, 37, 102–138. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2009.01033.x>
- Rana, Meenal; Qin, Desiree; Bates, Laura; Luster, Tom & Saltarelli, Andrew (2011). Factors related to educational resilience among Sudanese unaccompanied minors. *Teachers College Record*, 113, 2080–2114.
- Robinson, Kenneth (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. New York: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780857086549>
- Rogoff, Barbara (2014). Learning by observing and pitching in to family and community endeavors: An orientation. *Human Development*, 57 (2–3), 69–81. <https://doi.org/10.1159/000356757>
- Roxas, Kevin & Roy, Laura (2012). “That’s how we roll”: A case study of a recently arrived refugee student in an urban high school. *Urban Review*, 44 (4), 468–486. <https://doi.org/10.1007/s11256-012-0203-8>
- Roy, Laura & Roxas, Kevin (2011). Exploring counter-stories of Somali Bantu refugees’ experiences in “doing school.” *Harvard Educational Review*, 81 (3), 521–542. <https://doi.org/10.17763/haer.81.3.w441553876k24413>
- Short, Deborah J. & Boyson, Beverly A. (2012). *Helping newcomer students succeed in secondary schools and beyond*. Center for Applied Linguistics. Verfügbar unter: https://www.carnegie.org/media/filer_public/ff/fd/ffda48e-4211-44c5-b4ef-86e8b50929d6/ccny_report_2012_helping.pdf
- Shure, Saphira (2017). Was fokussieren (schul-)pädagogische „Inklusionsperspektiven“ (eher nicht)? Ein rassismuskritischer Kommentar. In Karim Fereidooni & Meral El (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 643–658). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1_38
- Siegel, Harvey (1988) *Educating reason: Rationality, critical thinking, and rducation*, New York: Routledge.

- Siegel, Harvey (2017). *Education's epistemology: Rationality, diversity, and critical thinking*. New York: Oxford University Press
- Spring, Joel (2011). *Pedagogies of globalization: The rise of the educational security state*. New York: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203053980>
- Street, Brian V. (2000). *Literacy events and literacy practices: Theory and practice in the New Literacy Studies*. In Kathryn Jones & Marilyn Martin-Jones (Eds.) *Multilingual Literacies. Reading and writing different worlds* (S. 17–29). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/swll.10.08str>
- Suárez-Orozco, Carole; Suárez-Orozco, Marcel & Todorova, Irina. (2010). *Learning a new land: Immigrants in American society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Thomas, Cathrin & Grünhage-Monetti Matilde (2019). Neue Wege der Sprachförderung: Ansätze zur Verbesserung von (Sprachen-)Lernen am Arbeitsplatz (Beispiele aus dem Bereich Deutsch lernen im Betrieb) (S. 376–411). In Margit Stein, Daniela Steenkamp, Sophie Weingraber & Veronica Zimmer (Hrsg.). *Flucht. Migration. Pädagogik – Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben*. Klinkhardt Verlag.
- Wildgen, Wolfgang (1988). Bremer Sprachbiographien und die Verdrängung des Niederdeutschen als städtische Umgangssprache in Bremen. In Thomas Lesle (Hrsg.) *Niederdeutsch und Zweisprachigkeit*. (S. 115–135). Leer: Schuster.
- Williams, Alan., & Chapman, Laura. (2008). Meeting diverse needs: Content-based language teaching and settlement needs for low literacy adult ESL immigrants. In M. Young-Scholten (Ed.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition (LESLA): Proceedings of the third annual forum* (S. 125–136). Durham, England: Roundtuit.

Anhang: MALP-Checkliste für die Unterrichtsplanung

1. Lernvoraussetzungen <i>akzeptieren</i>
1a. In der Unterrichtseinheit gibt es Elemente von unmittelbarer Relevanz für das Leben der Lernenden. Inwiefern?
1b. Eine ausgeprägte Verbundenheit in der Lerngruppe wird entwickelt und gefördert. Inwiefern?
2. Lernprozesse <i>kombinieren</i>
2a. Gemeinsame Verantwortung und individuelle Verantwortlichkeit werden kombiniert. Inwiefern?
2b. Die Lese- und Schreibkompetenzen werden durch Scaffolding mittels mündlicher Interaktionen unterstützt. Inwiefern?
3. Neue Lernaktivitäten <i>fördern</i>
3a. Dekontextualisierte Aufgaben, Übungen usw., die auf wissenschaftlichen abstrakten Denkprozessen basieren, sind in der Unterrichtseinheit vorhanden. Inwiefern?
3b. Die neuen dekontextualisierten Tätigkeiten werden durch vertraute Sprache und vertraute Inhalte zugänglich gemacht. Inwiefern?