

Didaktik Deutsch

2023

55

Editorial

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

28. Jahrgang 2023. Heft 55. S. 1–2

DOI: 10.21248/dideu.689

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Editorial

Der Sommer neigt sich dem Ende zu und in alter Tradition erscheint pünktlich zum Beginn des Wintersemesters das Herbstheft von *Didaktik Deutsch*. Wenn also die Tage wieder kürzer werden, hoffen wir, dass wir mit dem neuen Heft für erfreuliche und zeitvertreibende Lektüre sorgen können.

Die neue *Debatte* widmet sich der Frage, ob die Deutschdidaktik gesellschaftlich offensiver agieren sollte, um sich stärker in gesellschaftliche Diskurse einbringen und damit auch bildungspolitische Entscheidungen besser mitgestalten zu können. Im Auftakt wird beispielsweise konstatiert, dass die Deutschdidaktik in der Diskussion um die Ersetzung rassistischer und diskriminierender Begriffe in älteren Kinder- und Jugendbüchern kaum zu hören war. Braucht es daher mehr Wissenschaftskommunikation oder zumindest andere Formen? Wie man lesen kann, wird dieses Thema in den Beiträgen sehr strittig verhandelt – wie es sich für eine gute Debatte gehört. Magdalena Kißling beobachtet durchaus ein Schweigen der Deutschdidaktik zu wichtigen Fragen, wie z. B. die der Angemessenheit von literarischen Werken für einen diskriminierungssensiblen Deutschunterricht. Sie plädiert dafür, die politischen Dimensionen deutschdidaktischer Aufgabenfelder stärker anzuerkennen, und knüpft damit an die Rede Wintersteiners auf dem letztjährigen SDD an (Heft 54). Michael Krelle weist hingegen darauf hin, dass die Deutschdidaktik durchaus an einer Vielzahl von bildungspolitischen Prozessen beteiligt ist, und sieht die Schwierigkeit eher bei den Forschungsdesideraten, die eine konstruktive Teilnahme am gesellschaftlichen Diskurs nicht erlauben. Ähnlich sieht Michael Becker-Mrotzek das grundlegende Problem in den fehlenden empirischen Studien zum sprachlichen und literarischen Lehren und Lernen, die die Grundlage für deutschdidaktische Theoriebildung und damit für einen Praxistransfer darstellen würden. Wir würden uns freuen, wenn die Debatte im nächsten Heft fortgeführt wird und rufen deshalb dazu auf, Beiträge einzureichen, die Aspekte aufgreifen oder neue einbringen.

Die *Forschungsbeiträge* sind diesmal alle sprachdidaktisch ausgerichtet. Franz Unterholzner und Hans-Georg Müller untersuchen in ihrem theoretisch-konzeptionell ausgerichteten Beitrag, wie metasprachliches Wissen dem Aufbau sprachlichen Könnens dienen kann. Als Ergebnis wird ein vierstufiges didaktisches Verarbeitungsmodell vorgestellt, das darstellt, wie metasprachliches Wissen mithilfe metakognitiver Aktivitäten den Erwerb prozeduralen sprachlichen Könnens steuern kann. Sie führen damit ihren Beitrag aus dem Heft 52/53 fort. Dirk Betzel präsentiert eine empirische Studie zur Kommasetzung von Kindern aus vierten Klassen und zeigt, dass viele Grundschul Kinder schon über ein von expliziten unterrichtlichen Interventionen weitgehend unabhängiges Können verfügen. Im Anschluss diskutiert er die Frage, inwieweit eine Komma didaktik für die Grundschule im Lichte dieser Ergebnisse angemessen erscheint. Die Autor*innen Ann-Kathrin Hennes, Viktoria Michels, Michael Becker-Mrotzek, Alina Marlene Koch, Jens Möller, Till Woerfel und Johanna Fleckenstein stellen ein standardisiertes Instrument zur Erfassung von Schreibmotivation vor. Der Fragebogen SMisK operationalisiert erstmals für den deutschsprachigen Raum Schreibmotivation anhand von sechs Dimensionen und wurde anhand einer Stichprobe von N=520 Schüler*innen empirisch abgesichert. Abschließend werden mögliche Einsatzbereiche, aber auch Grenzen des Fragebogens diskutiert.

In der Rubrik *Berichte* informiert Ariane Schwab über die digitale Tagung „Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption – interdisziplinäre Perspektiven auf (immersive) Medien zur literarischen Sozialisation von Kindern“, die von der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd im März 2023 ausgerichtet wurde. Anschließend vergleicht Lis Schüler in ihrer *Rezension* die beiden kürzlich erschienenen Dissertationen von Katharina Rist und Laura Drepper, die sich aus literatur- bzw. sprachdidakti-

scher Perspektive dem Potenzial von Bilderbüchern für Lernprozesse im Grundschulalter widmen. Es wird u. a. gezeigt, dass beide Studien die Bedeutsamkeit von Bezügen zwischen Literatur- und Sprachdidaktik für Lernprozesse im Grundschulalter herausstellen und damit zugleich Möglichkeiten für eine Annäherung von Sprach- und Literaturdidaktik im Forschungsdiskurs eröffnen. Abschließend finden Sie wie immer die *Neuerscheinungen*.

Das Ende des Sommers ist für die Redaktion mit einem weiteren Abschied verbunden: Wie bereits im letzten Heft angekündigt, verlässt Claudia Schmellentin wegen anderer Verpflichtungen die Redaktion. Wir danken von Herzen für die großartige Zusammenarbeit und hoffen sehr, dass sie der Zeitschrift weiterhin verbunden bleibt. Zum Abschied gesellt sich jedoch ein Neuanfang: Ab Oktober wird Susanne Riegler Mitglied der Redaktion. Wir freuen uns sehr, dass sie in Zukunft mit ihrer Expertise die Zeitschrift mitgestalten wird. Herzlich willkommen!

Braucht es eine gesellschaftlich offensivere Deutschdidaktik?

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
28. Jahrgang 2023. Heft 55.

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Die „Berliner Erklärung und Offener Brief gegen eine Verengung des Bildungsdiskurses“ (<https://offenerbriefbildungsforschung.wordpress.com/>), die sich kritisch mit den Empfehlungen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz zur Neuorientierung des Grundschulunterrichts auseinandersetzt und von vielen Deutschdidaktiker:innen unterzeichnet wurde, ist wohl eines der wenigen Beispiele für eine aktive Involvierung unserer Disziplin in aktuelle gesellschaftliche und politische Debatten. Nicht selten nimmt man hingegen unter Kolleg:innen eine gewisse Frustration wahr, dass die Befunde der deutschdidaktischen Forschung nur in universitären Kreisen diskutiert werden, dass sie aber beispielsweise auf bildungspolitische Entscheidungen oder Empfehlungen (z. B. zu geeigneten Formen des Schriftspracherwerbs oder geeigneten Textformen und Aufgabenformaten in Lern- und Prüfungssituationen) einen relativ geringen Einfluss haben. Viel eher – so zumindest die Wahrnehmung – werden Expert:innen aus der Bildungsforschung gehört.

Während man also diesbezüglich von einer wenig erfolgreichen Wissenschaftskommunikation in der Deutschdidaktik sprechen könnte, gibt es zugleich gesellschaftliche Debatten, bei denen man sich fragt, ob sich Deutschdidaktiker:innen nicht aktiver einbringen sollten. Zu nennen wären hier neben der Debatte um einen gendersensiblen Sprachgebrauch die Diskussion um die Bearbeitung von Kinder- und Jugendbüchern, bei der als rassistisch und diskriminierend eingeschätzte Wörter ersetzt werden, oder die Frage, ob „Tauben im Gras“ von Wolfgang Koeppen als Pflicht-Lektüre im Abitur ethisch zu vertreten ist (<https://www.ndr.de/kultur/buch/Rassismuvorwurf-gegen-Tauben-im-Gras-Streit-um-Abi-Lektuere,koeppen110.html>). Ein weiteres Beispiel wäre die nicht ganz so lang anhaltende Aufregung um die Entscheidung des bayerischen Kultusministeriums, „Faust I“ nicht mehr als Pflichtlektüre vorzusehen. In diesen und ähnlichen Debatten positionieren sich Deutschdidaktiker:innen eher selten, und das, obwohl sie Substantielles beizutragen hätten.

Gegenstand der Debatte in Heft 55 von „Didaktik Deutsch“ soll deshalb die Frage sein, warum der deutschdidaktischen Forschung in gesellschafts- und bildungspolitischen Debatten verhältnismäßig wenig Relevanz beigemessen wird bzw. ob sich unsere Disziplin offensiver einbringen sollte und welche Formen und (medialen) Formate hierfür geeignet erscheinen. Dabei kann die hier vorgenommene Beschreibung aber auch kritisch befragt werden: Stimmt es überhaupt, dass die Deutschdidaktik zu wenig gehört wird bzw. sich zu selten oder zu verhalten von sich aus in gesellschaftliche und politische Debatten einbringt?

Magdalena Kißling

Deutschdidaktik und Wissenschaftskommunikation. Thesen zu einem latenten Verhältnis am Beispiel der *Tauben im Gras-Debatte*

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

28. Jahrgang 2023. Heft 55. S. 3–9

DOI: 10.21248/dideu.687

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

1 Das Schweigen der Deutschdidaktik im wissenschaftskommunikativen Diskurs

„Das ist ein brutaler Angriff auf meine Menschenwürde“ (Blunt, zit. nach Meisoll 2023a). Ausgehend von dieser Rezeptionserfahrung startet die Lehrerin Jasmin Blunt im Januar 2023 eine Online-Petition gegen den Einsatz des Literaturklassikers *Tauben im Gras* als Pflichtlektüre in berufsbildenden Gymnasien in Baden-Württemberg. Die Lehrerin fordert eine Textauswahlmöglichkeit unter Berücksichtigung sozialer Situierung, da der zum kanonischen Bestand der deutschsprachigen Literatur zählende Text Schwarze Figuren rassistisch darstelle und eine gewaltvolle Sprache verwende, die Rassismus unmittelbar in ihre eigene Lebenswelt transportiere (vgl. ebd.). Blunts Kritik gegen den Nachkriegsroman löst nach Kontroversen um das N-Wort in Kinderbüchern (2013) und Winnetou-Adaptionen (2022) erneut eine mediale Debatte um genuin literaturdidaktische Fragestellungen der Textauswahl und Unterrichtsmodellierung aus. Engagiert bringen sich neben Politiker:innen und Autor:innen Vertreter:innen der Literatur-, Geschichts- und Erziehungswissenschaft sowie der Didaktiken für Geschichte und Politik/Sozialwissenschaften ein. Die Fachdidaktik Deutsch, deren Aufgabenfelder öffentlich diskutiert werden, erhebt darin keine hörbare Stimme.¹ Diese Bestandsaufnahme wirft die Frage nach dem Verhältnis von Deutschdidaktik und Wissenschaftskommunikation auf. Zur Annäherung an diese Frage rekonstruiere ich die wissenschaftskommunikative Debatte um *Tauben im Gras* als Pflichtlektüre.

2 Rekonstruktion des Beziehungsgefüges am Beispiel der *Tauben im Gras*-Debatte

Nachfolgend werden Positionen und Argumentationslinien, zu der die Deutschdidaktik Substanzielles beizutragen hätte, aus denen sie aber auch lernen und sich weiterentwickeln könnte, entlang von drei Thesen ausgeführt.

2.1 Die Deutschdidaktik entzieht sich der politischen Positionierung

In der medial geführten Debatte treten Positionen auf, die aus je unterschiedlicher Forschungsperspektive argumentieren. Sie finden dialogisch nicht zusammen, was ich auf meine erste These zurückführen möchte:

Die Deutschdidaktik entzieht sich der politischen Positionierung zu ihren Aufgabenfeldern. Ihre Methoden und Forschungsergebnisse, die zwischen den verschiedenen Forschungsperspektiven vermitteln könnten, fließen nicht in den Dialog um didaktische Streitfragen ein.

Im Konflikt um *Tauben im Gras* als Pflichtlektüre wird zunächst einmal textseitig argumentiert. Genutzt werden literaturwissenschaftliche Methoden, um die Zumutbarkeit des Nachkriegsromans für die schulische Lektüre zu rechtfertigen: Zeitgebundene rassistische Einstellungen und eine rassistische Sprache werden, so die literaturwissenschaftlich fundierte Argumentation, nicht einfach abgebildet, sondern über eine variable interne Fokalisierung an verdichtete Figurenporträts gebunden und darüber zur „Kenntlichkeit entstellt“ (Mangold, zit. nach Kreiskott 2023, vgl. auch Erhart, zit. nach Bakmaz 2023, Köhler 2023). Der Roman erzähle folglich nicht rassistisch, sondern verweise auf Rassismus als eine gesellschaftliche Ordnungslogik der Nachkriegszeit. Mit Spivak 1988 möchte ich den Analyseweg zu dieser Textdeutung erläutern: Es wird von einem innerdiegetischen Repräsentationsmodell ausgegangen, das einer Logik der Vor-Stellung folgt, die im Bereich der Kunst auftritt und mittels „rhetoric-as-trope“ (Spivak 1988: 277) die Spur des *Anderen* in seiner prekären Subjektivität

¹ Eine Ausnahme stellt ein Fernsehinterview mit der Literaturdidaktikerin Magdalena Kißling dar, die in den Medien als Professorin für Literaturwissenschaft kursiert (z. B. Meisoll 2023a, Nutt 2023).

auslöscht. Diese Form der Re-Präsentation ist Spivak zufolge zwar epistemisch gewaltvoll (ebd.: 280f.), werde aber, so die literaturwissenschaftliche Argumentation, über Fiktions-signale grammatisch abgewandelt und sei daher anders zu bewerten als Formen der Repräsentation als (politische) Vertretung im Sinn eines „speaking for“ (ebd.: 275), das sich in einer „rhetoric-as-persuasion“ (ebd.: 277) ausdrückt und verstärkt im Bereich des Staates und der politischen Ökonomie auftritt.

Beobachtet man, wie diese klassisch literaturwissenschaftliche Textdeutung in der wissenschaftskommunikativen Debatte aufgegriffen wird, fallen zwei Aspekte auf: Erstens überführen Bildungspolitik und -administration eine epistemische in eine legitimatorische Sprachhandlung, wodurch es zu einer Diskursverschiebung kommt. Zweitens verzerrt die Art, wie die wissenschaftskommunikative Debatte geführt wird, bildungsadministrative Entscheidungen. Beide Aspekte führe ich in o. g. Reihenfolge kurz aus.

In der Debattenrekonstruktion lässt sich erstens feststellen, dass die Überführung der epistemischen in eine legitimatorische Sprachhandlung die Abkopplung des methodischen Wegs zum Forschungsergebnis zur Folge hat. Die Bildungspolitik nutzt das Ergebnis der hermeneutisch argumentierenden Literaturwissenschaft (u. a. Mangold, Erhart) zur Legitimation ihrer bildungsadministrativen Entscheidung, ohne die in der Debatte angeführten erzähltheoretischen Argumente anzuführen, die auf der Spivak'schen Unterscheidung zwischen Vorstellung (fiktionale Literatur) und Vertretung (politische Diskurse) basieren. Der literarische Text wird im Zuge der Verschiebung vom Wissens- und Orientierungswert (Erzähltextanalyse) zum Gebrauchswert² (bildungsadministrative Legitimation des Textes für das Abitur) zu einem historischen Quellendokument umkodiert, an dem Schüler:innen lernen können, dass die Nachkriegsgesellschaft rassistisch und das N-Wort zu dieser Zeit ein gängiges Wort war (z. B. Meisoll 2023b, Habermehr 2023). Folge dieser Umkodierung ist, dass der fiktionale Text als historisches Dokument in der medialen Debatte kursiert, der angeblich eine rassistische Gesellschaft *abbildet* (rhetoric-as-persuasion) und nicht Rassismus mit ästhetischen Mitteln *reflektiert* (rhetoric-as-trope). Im Zuge dieser Diskursverschiebung, die darüber noch gefestigt wird, dass sich insbesondere die Wissenschaftsdisziplinen Geschichte, Politik/Sozialwissenschaften und Erziehungswissenschaften in die Debatte einschalten, verlieren sich genuin deutschdidaktische Lernziele. Die Folge dieser Lernzielverschiebung ruft die genannten Disziplinen auf den Plan, den „männlich und weiß dominierten Kanon“ als in Sprache und Deutungsmuster veraltet zurückzuweisen (Brüning et al. 2023). Die Deutschdidaktik könnte – würde sie ihr Schweigen brechen – innerhalb dieser wissenschaftskommunikativen Debatte nicht nur auf diese Umkodierung aufmerksam machen, sondern auch mit dem Einbringen disziplinelgener Erkenntnisse aus der literaturdidaktischen Unterrichtsforschung zur Frage, wie sich Lernende an ein analytisch-distanzierendes und machtkritisches Lesen heranführen lassen, einen disziplinenvermittelnden Lösungsansatz zur Diskussion stellen.

Der zweite Aspekt bezieht sich auf die wissenschaftskommunikativ vage bleibende Vorstellung adäquater Lehrmaterialien und Unterrichtskonzepte, die darauf zurückzuführen ist, dass die innerfachliche Einschätzung zur Zumutbarkeit des kanonischen Textes umstrittener ist, als in der Bildungspolitik und -administration angenommen. So betonen einzelne Fachvertreter:innen, dass literaturwissenschaftliches Lesen nicht nur ein analytisch-distanzierendes Lesen ist, wie die rein hermeneutische Perspektive suggeriert, sondern immer auch ein ästhetisches Lesen darstellt, das den Textwirkungen folgt (Köhler 2023). Mit diesem literaturdidaktisch argumentierenden Blick auf Textaneignungswege, der innerfachlich nach wie vor marginalisiert ist, fordern sie ein, was Kolleg:innen der Nachbardiszip-

² Zur Verschiebung vom Wissens- und Orientierungswert zum Gebrauchswert in wissenschaftskommunikativen Debatten siehe Janich et al. 2023: 27.

linen Geschichte, Sozialwissenschaften/Politik und Erziehungswissenschaften anmahnen: „alles daran [zu] setzen, selbst rassismuserfahrene Lehrkräfte und alle BPOC Schüler*innen zu schützen“ (Brüning et al. 2023). Was in der Debatte kaum durchdringt, ist, dass verletzungssarme Unterrichtsmodelle zu standpunktgebundenen Aneignungswegen³ zwar seit einigen Jahren entwickelt werden, aufgrund der lange Zeit marginalisierten Fachperspektive bis dato aber weder empirisch geprüft noch systematisch in Lehr-Lernwerke eingegangen sind. Die Folge davon ist, dass Bildungspolitik und -administration bei der Entscheidung der Textauswahl eine verzerrte Wahrnehmung auf fachliche Gegebenheiten haben und argumentieren, dass Lehrkräfte hinreichend vorbereitet seien, den Nachkriegsroman (verletzungsarm) zu unterrichten (z. B. Wein 2023). Für die Bildungspolitik und -administration wäre die Darlegung dieses fachdidaktischen Desiderats eine wissenschaftskommunikativ relevante Information, die aber nur die Deutschdidaktik selbst in den Diskurs einbringen kann.

2.2 Die Deutschdidaktik kann von der Wissenschaftskommunikation profitieren

Neben Positionierungen innerhalb der Streitfrage findet eine wissenschaftskommunikative Sensibilisierung für Rassismus als ordnungsstrukturierende Diskurslogik (Hall 2008: 127), für epistemologische Fragen des situierten Sprechens (Haraway 1988) und für die Traumaforschung (Butler 2006) statt. Sie führen mich zu meiner zweiten These:

Die Deutschdidaktik kann von einer Integration der Wissenschaftskommunikation in ihr wissenschaftliches Selbstverständnis profitieren, insofern Wissenschaftskommunikation immer auch heißt, gesellschaftliche Herausforderungen ins Wissenschaftssystem hineinzutragen.

In der wissenschaftskommunikativen Debatte werden wiederkehrend drei Einwände angebracht, anhand derer ich das Potenzial der Debatte für deutschdidaktische Aufgabenfelder konkretisieren möchte: Eine erste Kritik betrifft die Unterrichtsmodellierung. So heißt es, etablierte Verfahren, um Lernende an eine distanzierte und sprachensible Lektüre sowie Anschlusskommunikation heranzuführen, seien zu vermissen.⁴ Dies führe dazu, dass „Schwarze, afrikanische und afrodiasporische Menschen in der Schule Mikroaggressionen erfahren“ (Blunt 2023: 1), also kleine Verletzungsmomente erleben, die sich langfristig auf die psychische Konstitution der Betroffenen auswirken (Yeboah 2017: 148). Verwiesen wird auf die Verletzbarkeit durch Sprache und auf Normalisierungsprozesse, die infolge wiederholenden Vortragens rassistischer Wörter in Gang gesetzt werden, wo diese „eigentlich beschränkt werden müsse[n] im Sinne einer historischen Lehre aus der Geschichte“ (Zimmerer, zit. nach Lachmayr 2023: o. S).

Moniert werden zweitens die herangezogenen Textauswahlkriterien, die sich auf facheigene Aspekte der Komplexität, Medienverbündigkeit, Lebensweltnähe und Vergleichbarkeit mit strukturell ähnlichen Erzähltexten (vgl. Ballarin 2023: o. S.) beschränken und rassistische Diskursfiguren und Sprache nicht bedenken: „Es gibt“, so räumt ein Kommissionmitglied ein, „viele lohnende Vergleichsmöglichkeiten [...]. Wenngleich das nicht so sehr den Themenbereich Rassismus betrifft“ (ebd.).

Drittens wird das Prüfungsinstrument Pflichtlektüre als eigentliches Hauptproblem ausgemacht. Infragegestellt wird nicht, dass es adäquate Lektürekontexte für den Roman gibt, die Schule als ein Ort,

³ Zur „standpoint epistemology“ vgl. Harding 1990: 85.

⁴ Bestehende didaktische Ansätze zu dominanzkritischer Sprachreflexion (u. a. Rösch 2017; Dirim 2010) finden bis dato kaum Eingang in Lehr-Lernwerke, die im Kontext rassistischer Wörter Verfahren der Tilgung, Kaschierung oder der Banalisierung vorschlagen. Infolge dieser Nicht-Thematisierung misslingt eine Entkopplung vom verletzenden Gehalt, die Butler zufolge nur über die Dechiffrierung der in einem Wort gespeicherten Semantiken gelingen kann (vgl. Butler 2006: 66; vgl. hierzu auch Kißling 2022).

an dem sich weder Lernende noch Lehrende der rassistischen Romansprache entziehen können, sei dafür aber ungeeignet (vgl. Grewe, zit. nach Lachmayr: o. S, Brüning, zit. nach Soldt 2023: o. S., Otoo, zit. nach Wein 2023: o. S.). Demokratietheoretisch notwendig scheint die hier angemahnte Flexibilisierung von Prüfungsinstrumenten, weil sich in der Pflichtlektüre ein Hegemoniebestreben Bahn bricht: Sowohl der text- als auch der rezeptionsseitige Blick bringen in sich überzeugende Argumente hervor, die aber bildungspolitisch nicht in einen Dialog miteinander gebracht, sondern einseitig machtvoll aufgelöst werden.

In allen drei Punkten kann die Deutschdidaktik Impulse zur Weiterentwicklung der genannten Aufgabenfelder gewinnen und mit ihren fachspezifischen Methoden rassismuskritische Ansätze aus den benachbarten Disziplinen für eigene Lernziele und -wege rekonfigurieren. Die gesellschaftlich drängende Herausforderung, Rassismuskritik als einen Teilbereich von Demokratiebildung in den einzelnen Schulfächern zu verankern (KMK 2018: 4), kann darüber hinaus auch zu einer genuin literaturdidaktischen Aufgabe werden.

2.3 Eine Kommunikationsbeteiligung gelingt über partizipative Formate

Wiederkehrend formuliert wird in der wissenschaftskommunikativen Debatte schließlich die Forderung nach Diversifizierung von Gremien. Erste Ideen reichen von einem „Minderheitengremium“ (Diallo, zit. nach Bakmaz 2023: o. S.) als Kontrollinstanz bis zur diversen Zusammensetzung der Textauswahlkommission (Brüning, zit. nach Lachmayr 2023: o. S.), die mich zu meiner letzten These führen:

Die Deutschdidaktik steht bei ihrer wissenschaftskommunikativen Öffnung vor der Aufgabe, partizipative Formate einzubinden.

Geleitet ist die These von der Beobachtung, dass in der Wissenschaftskommunikation facheigene Forschungs- und Lehransätze nicht nur auf interdisziplinären Dialog, sondern auch auf bewegungspolitisches Expertise-Wissen treffen, die methodische Fachtraditionen infrage stellen und neu perspektivieren können. Bindet die Fachdisziplin partizipative Formate ein, können Reaktionen von pädagogischen Professionellen auf Rassismuserfahrungen, die häufig als außergewöhnlich, überempfindlich oder unangemessen relativiert und als nicht handlungsleitend eingestuft werden (vgl. Mecheril 2006: 465), durch Zuhörenlernen als Teil diskursiver Ordnungslogik analysiert und in didaktische Fragen spezifischer Literaturbarrieren transformiert werden. Die Chance in dieser partizipativen Öffnung liegt darin, Lernwege für Rassismuserfahrene zu ebnen, die sich bislang durch „ihre verletzenden, vielleicht traumatischen Erfahrungen hindurcharbeiten oder sie verdrängen müssen, bevor sie sich analytisch mit dem Text auseinandersetzen können“ (Köhler 2023: o. S.).

3 Fazit

Eingangs habe ich nach dem Verhältnis von Deutschdidaktik und Wissenschaftskommunikation gefragt, das ich etwas überspitzt als ein Nicht-Verhältnis mit Potenzial zu einem produktiven Beziehungsgefüge dargestellt habe. Um dieses produktive Potenzial zu entfalten und eine wissenschaftskommunikationsfreundlichere Fachkultur auszubilden, muss die Deutschdidaktik erstens anerkennen, dass ihre Aufgabenfelder politisch sind, und zwar nicht etwa, weil ihre Gegenstände politisch(er) geworden wären, sondern weil ihre Aufgabenbereiche infolge zunehmender medial geführter Debatten über die Zumutbarkeit von Literatur(sprache) öffentlicher werden. Voraussetzung ist zweitens, ihr Selbstverständnis als „eingreifende Kulturwissenschaft“ (Kepser 2013: 59) zur Handlungsmaxime zu machen. Es gilt, facheigene Konzepte in partizipativen Formaten und interdisziplinären Aushand-

lungsprozessen weiterzuentwickeln und in den wissenschaftskommunikativen Diskurs zurückzuspielen. Drittens bedarf es eines Hineinwachsens in „kritische Interaktionssituationen“ (Janich et al. 2023), die Wissenschaftskommunikation im Zusammenprall der verschiedenen Diskursrollen immer auch bedeutet. Werden diese Schritte gegangen, kann die Deutschdidaktik über kommunikative Rückbindung ihrer Erkenntnisse und Methoden an „bildungspolitischer Wirksamkeit“ (#FACTORY WISSKOMM 2021: 5) gewinnen.

Literatur

- Bakmaz, Aleksandra (2023): Rassismus-Streit um Abi-Lektüre: „Als Bildungsinstitutionen müssen wir uns damit auseinandersetzen, wem wir da was zumuten“. News4TEACHERS. Das Bildungsmagazin. <https://www.news4teachers.de/2023/03/rassismus-debatte-um-abitur-pflichtlektuere-als-bildungsinstitutionen-muessen-wir-uns-damit-auseinandersetzen-wem-wir-da-was-zumuten/>. Abgerufen am 01.07.2023.
- Ballarin, Kara (2023): ‚Tauben im Gras‘ – Jetzt reden zwei Kommissionsmitglieder. Schwäbische. <https://www.schwaebische.de/regional/baden-wuerttemberg/mitentscheider-tauben-im-gras-sollte-nicht-ersetzt-werden-1537252>. Abgerufen am 30.06.2023.
- Blunt, Jasmin (2023): Brief an die Kultusministerin Theresa Schopper vom 12.01.2023 (unveröffentlicht).
- Brünig, Christina et al. (2023): Protestschreiben von Professor*innen gegen Wolfgang Koeppens Tauben im Gras als Lektüre im Abitur. https://www.instagram.com/p/Cp3E7BYLi_M/?utm_source=ig_embed&utm_campaign=loading. Abgerufen am 29.06.2023.
- Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul et al. (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann Verlag. S. 91–114.
- #FACTORY WISSKOMM. Handlungsperspektiven für die Wissenschaftskommunikation. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/factorywisskommpublication.pdf?__blob=publicationFile&v=5. Abgerufen am 29.06.2023.
- Habermehr, Axel (2023): „Rassismus spielt in der Lehrer-Ausbildung keine große Rolle“. Südwest Presse. https://www.swp.de/baden-wuerttemberg/rassismus-im-unterricht-_k_ein-thema_-welche-rolle-spielt-diskriminierung-in-schulen_-70072043.html. Abgerufen am 01.07.2023.
- Hall, Stuart (2008): ‚Rasse‘, Artikulation und Gesellschaften mit struktureller Dominante. In: Hall, Stuart (Hg.): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument Verlag. S. 89–136.
- Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Feminist Studies. 14 (3). S. 575–599.
- Hofmann, Michael (2022): Mehr Sprachen, mehr Kulturen, neue Texte – Vorschläge für einen schulischen Kanon der neuen Weltliteratur. In: Leseräume. 9 (8). S. 1–17.
- Janich, Nina et al. (2023): no:crisis. Linguistische Notizen zu kritischen Interaktionssituationen in der Wissenschaftskommunikation. Praxisempfehlungen der Darmstädter Angewandten Linguistik für Didaktik Deutsch. Jg. 28 (2023). H. 55. S. 3–9. DOI: 10.21248/dideu.687.

- Q-Wissenschaftler*innen. <https://www.scienceculture.de/materialien/nocrisis-notes-on-critical-interaction-situations-in-science-communication-linguistische-notizen-zu-kritischen-interaktionssituationen-in-der-wissenschaftskommunikation-praxisemp/>.
Abgerufen am 06.07.2023.
- Kepser, Matthis (2013): Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: Praxis Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 18 (34), S. 52–68.
- Kißling, Magdalena (2022): Wortkritik als Aufgabenfeld einer diversitätssensiblen Literaturdidaktik. Das Verfahren der Dechiffrierung als ein Weg fachintegrativer Verankerung von Diversitätssensibilität. In: Dannecker, Wiebke/Schindler, Kirsten (Hg): Diversitätsorientierte Deutschdidaktik: Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten. Band 4 SLLD (B). S. 35–50.
- Kißling, Magdalena (im Druck): Serielles Erzählen kolonialer Rhetoriken. Ein diskursreflexives Unterrichtsmodell an der Schnittstelle von literaturunterrichtlichem und literaturmusealem Lernen. In: Hülscher, Magdalena/Schönbeck, Sebastian (Hg.): Diversität und Darstellung. Bielefeld: transcript.
- KMK (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2028. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf. Abgerufen am 01.07.2023.
- Köhler, Sigrid (2023): Aus Fehlern darf gelernt werden. TAZ. <https://taz.de/Rassismus-in-Tauben-im-Gras/!5921779/>. Abgerufen am 30.06.2023.
- Kreiskott, Mischa (2023): „Tauben im Gras“ als Abi-Lektüre: „Eine gewisse Robustheit gehört dazu“. NDR. <https://www.ndr.de/kultur/Tauben-im-Gras-als-Abi-Lektuere-Eine-gewisse-Robustheit-gehoeert-dazu,koeppen114.html>. Abgerufen am 30.06.2023.
- Lachmayr, Felicitas (2023): „Tauben im Gras“: Ist der Roman zu rassistisch für den Schulunterricht? Augsburg Allgemeine. <https://www.augsburger-allgemeine.de/kultur/rassismus-in-der-literatur-tauben-im-gras-ist-der-roman-zu-rassistisch-fuer-den-schulunterricht-id65935141.html>. Abgerufen am 01.07.2023.
- Mecheril, Paul (2006): Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten ... In: Leiprecht, Rudolf (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 462–471.
- Meisoll, Astrid (2023a): „Tauben im Gras“: Lehrkräfte in BW sollen entscheiden dürfen. SWR aktuell. <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/kompromissvorschlag-tauben-im-gras-100.html>. Abgerufen am 30.06.2023.
- Meisoll, Astrid (2023b): Nach Treffen im Ministerium zu „Tauben im Gras“ keine Lösung in Sicht. SWR aktuell. <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/tauben-im-gras-bleibt-abitur-stoff-100.html>. Abgerufen am 01.07.2023.
- Nutt, Harry (2023): „Tauben im Gras“ und das N-Wort: Wer spricht? Und mit wem? Frankfurter Rundschau. <https://www.fr.de/kultur/gesellschaft/wolfgang-koeppens-tauben-im-gras-und-das-wort-wer-spricht-und-mit-wem-92174950.html>. Abgerufen am 30.06.2023.
- Rösch, Heidi (2017): Deutscherunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler Verlag.

- Soldt, Rüdiger (2023): Kultusministerin will weiter Koeppen lesen lassen. FAZ. <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/bawue-tauben-im-gras-soll-schullektuere-bleiben-18767608.html>. Abgerufen am 01.07.2023.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): Can the subaltern speak? In: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (Hg.): Marxism and the interpretation of culture. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, London: Macmillan Education. S. 271–313.
- Wein, Eberhard (2023): Auch jüdische Kritik an „Tauben im Gras“. Stuttgarter Nachrichten. <https://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.streit-um-pflichtlektuere-auch-juedische-kritik-an-tauben-im-gras.063e15bb-b3c9-4b72-b75c-ba310429f725.html>. Abgerufen am 29.06.2023.
- Yeboah, Amma (2017): Rassismus und psychische Gesundheit in Deutschland. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 143–161.

Anschrift der Verfasserin:

Magdalena Kißling, Institut für Germanistik und vergleichende Literaturwissenschaft, Germanistische Literatur- und Mediendidaktik, Universität Paderborn, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn
magdalena.kissling@uni-paderborn.de

Michael Krelle

Weniger „kontrollierte Offensive“ – mehr Tiki-Taka in der Deutschdidaktik!

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

28. Jahrgang 2023. Heft 55. S. 10–14

DOI: 10.21248/dideu.686

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Otto Rehhagel hat in den 80er-Jahren den Begriff der „kontrollierten Offensive“ geprägt. Damit ist beim Fußballspiel gemeint, den Ball möglichst lange in den eigenen Reihen zu halten – eben vor allem *defensiv* aufzutreten. Mit Blick auf die Deutschdidaktik scheint heute eher ein *offensiveres Kurzpassspiel* im Stile Pep Guardiolas notwendig. Ein stures Positionsspiel der Kolleg:innen verliert dann an *Bedeutung*. Um ein solches deutschdidaktisches Kurzpassspiel soll es im Folgenden gehen.

Die Debatte um eine „gesellschaftlich offensivere Deutschdidaktik“ stellt die Wahrnehmung (nicht genauer bestimmter) Kolleg:innen in den Mittelpunkt. Fraglich sei in dieser Wahrnehmung, *ob der deutschdidaktischen Forschung in gesellschafts- und bildungspolitischen Debatten zu wenig Relevanz beigemessen* werde. Dass deutschdidaktische Positionen zu wenig gehört werden, stimmt m. E. nicht. Um es an Beispielen zu verdeutlichen – und die Liste könnte noch viel länger sein: Wenn Normen gesetzt werden, sind Deutschdidaktiker:innen maßgeblich beteiligt. Das ist zum Beispiel häufig der Fall, wenn Kernlehrpläne in den Ländern angepasst oder wenn Bildungsstandards überarbeitet werden. In den Kommissionen sind Kolleg:innen als Berater:innen oder Mitglieder der Kommission beteiligt, teils werden die Kommissionen auch von Deutschdidaktiker:innen geleitet. Dass darüber berichtet wird, ist allerdings eher die Ausnahme (vgl. z. B. Bremerich-Vos/Zabka 2010, Krelle 2022). Auch wird innerhalb der Deutschdidaktik über die Ergebnisse solcher Prozesse zu wenig diskutiert. Zwar gab es die Debatten zu Kompetenzen und Bildungsstandards in den Heften von *Didaktik Deutsch* 2008 und 2014. Darüber hinaus wurden aber 2012 unter Beteiligung von Deutschdidaktiker:innen die Bildungsstandards für das Abitur bzw. für die Allgemeine Hochschulreife (AHR) erarbeitet, mit gesellschaftlich relevanten Gruppen (auch dem SDD) abgestimmt und veröffentlicht. Eine (kritische) Würdigung des Prozesses und des Ergebnisses ist bisher kaum geschehen. In den Debattenbeiträgen des Jahres 2014 findet sich vor allem eine kritische Auseinandersetzung mit den Bildungsstandards der Primar- und Sekundarstufe der Jahre 2004/2005. Erst 10 (!) Jahre nach der Veröffentlichung der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife bzw. 2022 wurde im Prozess der Überarbeitung der KMK-Bildungsstandards für den Primarbereich und die Sekundarstufe ersichtlich, dass die Diskussion zu dem 2012 veränderten Kompetenzstrukturmodell der AHR-Bildungsstandards kaum geführt wurde.

An den Überarbeitungen der KMK-Bildungsstandards für die Primarstufe und die Sekundarstufe waren dann wieder Deutschdidaktiker:innen maßgeblich beteiligt, und zwar von der ersten Bedarfsanalyse bis zum Ende bzw. der Veröffentlichung der Dokumente. Die Anpassungen von 2012 und die Übernahme des AHR- Kompetenzstrukturmodells für die Primar- und Sekundarstufe in den Bildungsstandards von 2022 hatten bzw. haben aber gute Gründe: Es liegt nunmehr ein Modell für alle Bildungsstandards in Deutschland vor. So kann Anschlussfähigkeit aufseiten der Abnehmer:innen erzielt werden, indem Vergleichbarkeit zwischen den Stufen hergestellt wird und eine Stufung von Kompetenzen (wenn möglich) ersichtlich ist. Mit dem Modell wird auch ein zentraler Gedanke gestärkt: Die Kompetenzbereiche sollen im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts aufeinander bezogen sein. In der deutschdidaktischen Diskussion zu den Standards von 2004/2005 wurde deshalb die Zuordnung des Umgangs mit „Texten und Medien“ zum „Lesen“ kritisiert. Mit Texten und Medien wird aber auch schreibend, zuhörend, sprechend, reflektierend etc. umgegangen. Ein verändertes Strukturmodell für das Fach Deutsch lag da auf der Hand. Zudem sind bereits in den KMK-Bildungsstandards zur Allgemeinen Hochschulreife von 2012 die deutschdidaktischen Diskussionen seit 2004 berücksichtigt. Mit Blick auf die Bildungsstandards von 2022 wurden dann auch die Ergebnisse der Diskussionen in *Didaktik Deutsch* (2014) sowie weitere Grundsatzdiskussionen zurate gezo-

gen (u. a. Spinner 2005, Ossner 2006, Kleinbub 2018).¹ Da aber Deutschdidaktiker:innen nicht die einzigen Beteiligten sind, sondern auch Lehrkräfte, Vertreter:innen von Verbänden, der Bildungsadministration etc., da zudem die Formulierungen in den Bildungsstandards einerseits fachsprachlich formuliert sein, andererseits aber auch von Laien verstanden werden sollen, da sie knapp gefasst, aber so konkret sein sollen, dass sie prinzipiell in Aufgaben münden sollen, kann das Resultat nur ein Kompromiss sein, „der [...] qua „Textsorte“ in besonderem Maß kritikanfällig ist“ (Bremerich-Vos 2014: 9).

Deutschdidaktiker:innen sind also an solchen Prozessen wesentlich beteiligt und werden durchaus gehört – wie oben gezeigt. Sie haben folglich eine zentrale Funktion. Um weitere Beispiele zu nennen – die Liste könnte, wie gesagt, noch deutlich länger sein: Deutschdidaktiker:innen haben auch in vielen anderen Fällen eine zentrale Stellung, z. B. in der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission oder im Rat für deutsche Rechtschreibung. Schon 2005 schrieb Jakob Ossner dazu: „Ich bin nicht das einzige Mitglied des Symposions, das im Rat Sitz und Stimme hat, woraus aber nicht geschlossen werden kann, dass alle Symposionsmitglieder immer dieselbe Meinung vertreten würden.“ (Ossner 2005: 20) Schließlich sei noch auf die Arbeitsgruppen des Symposions hingewiesen, insbesondere den Bildungspolitischen Arbeitskreis (gemeinsam mit dem Germanistenverband). Auch die von den Arbeitsgemeinschaften veröffentlichten Empfehlungen und Stellungnahmen spielen in bildungspolitischen Zusammenhängen eine zentrale Rolle. Hierzu noch ein weiteres Beispiel: Die Kultusministerkonferenz wollte sich im Rahmen der Überarbeitungen der „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ ab ca. 2020 auf die Vermittlung einer verbundenen Handschrift und auf ein normiertes, schreibmotorisches Konzept verständigen, das zudem ab 2022 auch in den Bildungsstandards festgeschrieben sein sollte. Hier konnte man eine gesellschaftlich offensivere Deutschdidaktik beobachten, die eben nicht „kontrollierte Offensive“ betrieben hat. Vielmehr war zu beobachten, was oben „offensives Kurzpassspiel“ bzw. „deutschdidaktisches Tiki-Taka“ genannt wird: Die AG Schriftspracherwerb hat in Kooperation mit einer Reihe Kolleg:innen ein öffentliches Positionspapier erarbeitet und abgestimmt² (vgl. Börjesson et al. 2021). Parallel dazu wurde die Position dann von deutschdidaktischen Kolleg:innen in verschiedenen Kommissionen erfolgreich in den Prozess eingebracht. In das Dokument sind viele deutschdidaktische Studien der letzten Jahre eingeflossen und haben somit eine erhebliche bildungspolitische Relevanz. Und schließlich hat diese Position jetzt auch in den neuen Bildungsstandards ihren Niederschlag gefunden.

Damit möchte ich folgenden Punkt aus dem Auftakt zur Debatte aufgreifen. Dort heißt es: Die „Berliner Erklärung“ sei wohl „...eines der wenigen Beispiele für eine aktive Involvierung unserer Disziplin in aktuelle gesellschaftliche und politische Debatten.“ Und weiter: „Nicht selten nimmt man hingegen unter Kolleg:innen eine gewisse Frustration wahr, dass die Befunde der deutschdidaktischen Forschung nur in universitären Kreisen diskutiert werden, dass sie aber beispielsweise auf bildungspolitische Entscheidungen oder Empfehlungen [...] einen relativ geringen Einfluss haben.“ Vor dem Hintergrund dessen, was ich eben dargestellt habe, kann ich diese Frustration nicht teilen. Schließlich werden deutschdidaktische Positionen permanent in diese Prozesse eingebracht. Was hier aber sicherlich zu wenig diskutiert wird, ist der Auswahlprozess der Akteur:innen für die jeweiligen Aufgaben und Prozesse (z. B. in Kommissionen oder Arbeitsgruppen). In manchen Fällen ist das SDD an der

¹ Der Prozess der Entwicklung und die Zusammensetzung der Kommission kann hier eingesehen werden: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/WeiterentwicklungBiSta/>

² https://symposion-deutschdidaktik.de/wp-content/uploads/2021/03/sdd-symposion-deutschdidaktik-Eckpunkte-Handschreibunterricht_AG_SchriftSPRACHERwerb_2021-2.pdf

Auswahl beteiligt (wie z. B. beim Rat für deutsche Rechtschreibung). In anderen Fällen ist der Auswahlprozess weniger transparent. In der Folge ist es schwierig, einen breiteren Diskussionsprozess anzustoßen, insbesondere wenn dazu noch wenig über *den relativ großen Einfluss* berichtet wird.

Und damit komme ich zu dem zweiten Punkt, der mir wichtig erscheint. In welche notwendigen Debatten bringen wir uns ein? Und: Haben wir dazu auch etwas Substanzielles beizutragen? Genau in diesem Punkt sehe ich die wichtigen Herausforderungen für die Deutschdidaktik: In vielen Bereichen liegen einfach kaum belastbare Studien vor, z. B. zu Fragen der Kompetenzmodellierung und -entwicklung, der Wirksamkeit von Konzepten und Unterrichtsmodellen, deren Implementation u. v. m. Dabei haben Lesedidaktiker:innen in den letzten Jahren durchaus gezeigt, wie so ein Prozess laufen kann: Über einen langen Zeitraum wurde eine Reihe (auch kleinerer) Studien zum Lese- und literarischen Verstehen, zur Leseflüssigkeit, zur Lesemotivation etc. durchgeführt, z. B. von Wipräch-tiger-Geppert 2009, Nix 2011, Freudenberg 2012, Heizmann 2018 u. v. m. Dabei waren Lese- und Literaturdidaktiker:innen unterschiedlicher Standorte und auch über lange Zeiträume beteiligt, man denke etwa an die zahlreichen Arbeiten der Kolleg:innen aus Frankfurt und aus Köln, um nur zwei exemplarische Universitäten und Arbeitsgruppen zu nennen. Auf dieser Grundlage liegen mittlerweile etablierte fachdidaktische Modelle der Leseförderung vor, z. B. von Rosebrock/Nix 2020 bzw. Rosebrock et al. 2017). Zudem wurden in Auseinandersetzung mit der internationalen Forschung Fördermaßnahmen abgeleitet, etabliert, auf ihre Wirksamkeit geprüft und im größeren Kontext implementiert, z. B. im Rahmen der Projekte BISS, SCHUMAS, LEMAS u. a. Das betrifft mit Bezug auf Leseförderung etwa Laut- und Vielleseverfahren zur Förderung disfluenter Leser:innen in sogenannten „Lesebändern“ (Gailberger et al. 2021), Lesestrategie-Trainings wie die „Textdetektive“ (Gold 2007, Walter 2020) u. v. m. Dabei wurde interdisziplinär gearbeitet, und es wurde auf forschungsmethodische Vielfalt gesetzt. Für andere Bereiche stehen solche Prozesse vielfach noch aus. In einer Untersuchung zum Bereich Mündlichkeit kommen z. B. Michael Becker-Mrotzek und Judith Butterworth (2021) zu dem Urteil, dass wissenschaftlich evaluierte, längerfristige Maßnahmen für den Bereich Mündlichkeit im Regelangebot für Schulen derzeit praktisch nicht zu finden sind.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Deutschdidaktiker:innen bringen sich vielerorts ein. Das wird aber innerhalb der ‚Community‘ nicht durchweg wahrgenommen. Darüber hinaus gibt es weitere notwendige Debatten und Prozesse, bei denen wir mitunter auch nicht gefragt werden, weil es noch erhebliche Forschungsbedarfe gibt oder in der Deutschdidaktik keine für andere befriedigenden Antworten auf drängende Fragen existieren. Eine gesellschaftlich offensivere Deutschdidaktik braucht in meiner Perspektive vordringlich auch deutlich offensivere Forschung. Dabei sind auch Kolleg:innen gefragt, die trotz z. B. forschungsmethodischer Differenzen auf Kooperation und Kollaboration setzen, um sich die Bälle zuzuspielen (wie in dem Beispiel oben gezeigt wurde). Betrachtet man aber die deutlichen Abgrenzungstendenzen, die in der „Berliner Erklärung“ zu finden sind, dürfte das ein weiter Weg sein. So unterstellen die Autor:innen dem Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission die alleinige Konzentration auf Minimalstandards, auf zwei Fächer bzw. Fachdomänen und ein „monomethodisches Kompetenzverständnis“, die sich so gar nicht im Gutachten finden lässt. Konstruktiv wirkt das in meiner Lesart nicht.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael/ Butterworth, Judith (2021): Lehrkräftefortbildungen zu Unterrichtskommunikation und Gesprächskompetenz. Köln: Mercator-Institut. Verfügbar unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Studie_Lehrkraeftefortbildungen.pdf. Abgerufen am 08.09.2023.
- Börjesson, Kristin/Conrady, Peter/Geist, Barbara/Hurschler, Sibylle/Mahrhofer-Bernt, Christina/Marquardt, Christian/Mesch, Birgit/Nickel, Sven/Odersky, Eva/Reichardt, Anke/Ritter, Michael/Schulz, Mareike/Speck-Hamdan, Angelika (2021): Eckpunkte für den Handschreibunterricht. Eine Stellungnahme zur Ländervereinbarung der KMK vom 15.10.2020. <https://m.symposion-deutschdidaktik.de/beitraege/statements/>. Abgerufen am 08.09.2023.
- Bremerich-Vos, Albert/Zabka, Thomas (2010). Fixierung von Mindeststandards? Ein Vorschlag für das Ende der Jahrgangsstufe 6 in Hamburg. In: *Didaktik Deutsch*. 29. S. 84–100.
- Bremerich-Vos, Albert (2014): Revision der Bildungsstandards? – Zurzeit nicht vordringlich. In: *Didaktik Deutsch*. 36. S. 9–12.
- Freudenberg, Ricarda (2012): Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung. Wiesbaden: Springer VS.
- Gailberger, Steffen/Pohlmann, Britta/Reichenbach, Laura/Thonke, Franziska/Wolther, Janna (2021): Zum nachhaltigen Einfluss von Lautleseverfahren auf Leseflüssigkeit, Leseverstehen, Rechtschreibung sowie Kompetenzen jenseits des Deutschunterrichts. In: Gailberger, Steffen/ Sappok, Christopher (Hg.): *Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung: Theorie, Empirie, Anwendung*. Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. S. 167–192. <https://doi.org/10.46586/SLLD.189>.
- Gold, Andreas (2007): *Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heizmann, Felix (2018): *Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ- rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kleinbub, Iris (2018): Unterricht. Schlaglichter auf ein komplexes Forschungsfeld. In: Boelmann, Jan (Hg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Forschungsfelder*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 11–26.
- Krelle, Michael (2022): Blickpunkt Bildungsmonitoring: Bildungsstandards. Ein Blick zurück nach vorn am Beispiel Deutsch. In: *PÄDAGOGIK*. 7–8. S. 80–83.
- Lauer-Schmalz, Marie/Rosebrock, Cornelia/Gold, Andreas (2014): Lautlesetandems in der Grundschule – Bedingungen und Grenzen ihrer Wirksamkeit. In: *Didaktik Deutsch*. 37. S. 44–61.
- Nix, Daniel (2011): *Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht*. Weinheim u. München: Juventa.
- Ossner, Jakob (2005): Rat für deutsche Rechtschreibung. In: *SDD Mitgliederbrief*. 11. S. 20. <https://symposion-deutschdidaktik.de/wp-content/uploads/2021/04/SDD-Symposion-Deutschdidaktik-SDDNewsletter11-neu.pdf>. Abgerufen am 08.09.2023.
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch*. 21. S. 5–19.

- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2020): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 9. aktualisierte Ausgabe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel/Rieckmann, Carola/Gold, Andreas (2017): Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. 5. Aufl. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Spinner, Kaspar Heinrich (2005): Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. Sept. 2004. In: Didaktik Deutsch. 18. S. 4–14.
- Walter, Jürgen (2020): Verbesserung des Leseverständnisses auch bei schwachen Grundschulern der vierten Klasse. Evaluation einer Fördermaßnahme auf der Basis des Programms „Wir werden Textdetektive“ im Rahmen einer Felduntersuchung. In: Empirische Sonderpädagogik. 12 (4). S. 320–346.
- Wiprächtiger-Geppert, Maja (2009): Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Michael Krelle, Technische Universität Chemnitz, Zentrum für Lehrerbildung (ZLB), Carolastraße 4-6, 09111 Chemnitz

michael.krelle@zlb.tu-chemnitz.de

Michael Becker-Mrotzek

Es braucht eine gesellschaftlich relevante deutschdidaktische Forschung

Beitrag zur Debatte „Braucht es eine gesellschaftlich offensivere Deutschdidaktik?“

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

28. Jahrgang 2023. Heft 55. S. 15–19

DOI: 10.21248/dideu.688

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Die großen Schulleistungsstudien der letzten Jahre, PISA 2018, IQB-Bildungstrends 2021 und IGLU 2021, bringen – ohne sie hier in einem Debattenbeitrag im Einzelnen zu referieren – im Kern die gleichen Ergebnisse: Bis zu einem Viertel einer Alterskohorte verlässt die Grundschule oder die weiterführende Schule ohne ausreichende Lese-, (Recht-)Schreib- und Zuhörkompetenzen. Denn sie verfehlen die Mindeststandards. Für das Lesen bedeutet das, dass in einem einseitigen Text allenfalls an prominenten Textstellen befindliche, konkrete Einzelinformationen identifiziert oder wiedergegeben werden können, etwa wenn diese am Anfang eines Absatzes stehen *und* Teile der Aufgabenstellung mit der Fragestellung weitgehend identisch sind. Ein derartiges Lesevermögen reicht keinesfalls aus, um Texte auch nur annähernd zu verstehen oder gar aus diesen Texten zu lernen. Diesen Kindern ist auch am Ende des vierten Jahrgangs der Zugang zu Texten noch weitgehend verschlossen.

Wenn knapp 20 Prozent der Kinder die Grundschule am Ende der vierten Klasse mit unzureichenden Lesekompetenzen verlassen, dann sprechen wir bundesweit pro Jahr von 135.000 Schüler:innen – das entspricht der Einwohnerzahl von Offenbach. Die Kinder sind in der weiterführenden Schule in praktisch allen Unterrichtsfächern benachteiligt, weil sie weder die Fachtexte in Schulbüchern etc. verstehen noch ihre Lernergebnisse gewinnbringend in eigenen Texten festhalten können. Ein erheblicher Teil von ihnen wird am Ende der Sekundarstufe diese ohne Abschluss verlassen. Konkret verlassen knapp 50.000 Schüler:innen jedes Jahr die Schule ohne Abschluss (Klemm 2023). Die meisten dieser Schüler:innen stammen aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien oder wachsen migrationsbedingt mehrsprachig auf. Damit sind diese Zahlen zugleich Ausdruck einer massiven sozialen Ungerechtigkeit. International gelingt es dem deutschen Bildungssystem besonders schlecht, diese sozioökonomischen Benachteiligungen auszugleichen, erkennbar u. a. an der sozialen Disparität sowie der großen Differenz zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler:innen. Diese Zahlen und ihre Bewertung dürften nach meiner Einschätzung unstrittig sein.

Ihre bildungspolitische, gesellschaftliche und wissenschaftliche Brisanz erhalten diese Daten vor dem Hintergrund, dass seit gut zwanzig Jahre nationale und internationale Schulleistungsstudien darauf aufmerksam machen, dass unser Bildungssystem einen erheblichen Teil der Schüler:innen nicht in dem erforderlichen Maße erreicht. Das nahm die Bildungspolitik im Jahre 2006 Jahre zum Anlass, eine Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring¹ zu entwickeln und eine Reihe von Förderinitiativen – vor allem zum Lesen – auf den Weg zu bringen, sowohl länderübergreifend mit dem Bund wie auch in den Ländern selbst. Etwa bis zum Jahre 2010 zeigten sich in den Ergebnissen der Schulleistungsstudien leichte Verbesserungen, die aber seitdem wieder zurückgehen. Das bedeutet, dass es dem Bildungssystem als Ganzem trotz entsprechender Maßnahmen und Anstrengungen nicht gelingt, die erkannten Benachteiligungen auszugleichen.

Vor diesem Hintergrund hat die Kultusministerkonferenz (KMK) die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) gebeten, in einem Gutachten für die Grundschule aufzuzeigen, wie diesen Herausforderungen systematisch begegnet werden kann (SWK 2022). Entsprechend der Arbeitsweise der SWK (vgl. Kuper 2023) zielen solche Gutachten, als das umfangreichste Beratungsformat, darauf, strategische Optionen für die Bearbeitung des Problems aufzuzeigen. An diesen Optionen können sich Entscheidungen der Bildungspolitik und Bildungsadministration orientieren, um die Folgen unterschiedlicher Handlungsoptionen abzuschätzen. Es geht also nicht darum, pädagogisches und didaktisches Handeln für den Unterricht selbst im Detail zu beschreiben oder gar vorzugeben; das liegt in den Händen der professionellen Lehrkräfte sowie des Weiteren pädagogischen Personals. Es

¹ https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf

geht vielmehr darum, Optionen für die – im weitesten Sinne – Rahmenbedingungen von Schule und Unterrichts aufzuzeigen.

Ausgangspunkt des Gutachtens ist der breite Bildungsauftrag der Grundschule, nämlich allen Kindern einen Zugang zu umfassender Bildung zu ermöglichen. Vor diesem Hintergrund werden das Nicht-Erreichen der Mindeststandards sowie die umfangreichen sozial-emotionalen Problemlagen als ein Kernproblem identifiziert, weil sie alle anderen Bildungsziele der Grundschule infrage stellen. Die basalen sprachlichen, mathematischen sowie sozial-emotionalen Kompetenzen bilden die unverzichtbaren Voraussetzungen für schulisches Lernen und gesellschaftliche Teilhabe. Aus diesem Grund bilden sie den Fokus des Gutachtens, das keineswegs den Anspruch erhebt, ein umfassendes Bildungskonzept für die Grundschule zu entwerfen.

Das Gutachten empfiehlt der Bildungspolitik und Bildungsadministration vor dem Hintergrund der oben skizzierten Befunde eine Priorisierung der drei genannten Kompetenzbereiche, um den Anteil der Schüler:innen, die die Mindeststandards verfehlen, deutlich zu verringern. Dabei ist das Gutachten argumentativ so aufgebaut, dass es – nach einem Kapitel zur frühen Bildung, das hier nicht näher betrachtet werden soll – zunächst die Diagnose und Förderung der drei basalen Kompetenzbereiche behandelt. Dazu wird zunächst die aktuelle Situation analysiert, anschließend werden vorhandene Diagnoseinstrumente sowie wirksame Förderkonzepte vorgestellt; wirksam heißt hier, dass die Konzepte theoretisch gut begründet sind und dass die Wirksamkeit mindestens durch praktische Erfahrungen, besser aber durch empirische Studien belegt ist. Daraus werden dann die konkreten Empfehlungen hergeleitet, etwa die sechste Empfehlung: *„Verbindliche Verankerung eines Konzepts zur systematischen Diagnose und Förderung basaler Kompetenzen im Schulprogramm“* (SWK 2022: 62) oder die *„Erhöhung der Quantität und Qualität der aktiven Lernzeit für den Erwerb sprachlicher und mathematischer Kompetenzen“*, wozu konkret u. a. die *„Verankerung zusätzlicher und mit dem Unterricht verzahnter Lern- und Förderangebote für Schüler:innen mit diagnostizierten Lernrückständen im Stundenplan“* sowie *„gezielte Angebote für mehrsprachige Schüler:innen und Einsatz sprachbildender Angebote im Fachunterricht“* zählen. Dazu gehört aber auch die Forderung, dass in den Stundenplänen mindestens 24 Stunden Deutsch (bezogen auf vier Schuljahre) festgeschrieben werden (was in vielen Ländern bereits der Fall ist, einige liegen sogar darüber) und diese auch für den Deutschunterricht genutzt werden und nicht für anderes, weil sie etwa gemeinsam mit dem Sachunterricht ausgewiesen sind.

In den folgenden Kapiteln geht es dann um die Funktion von Mindeststandards, die sozial-emotionalen Kompetenzen, um Kooperation in der inklusiven Grundschule, um die Professionalisierung von Grundschullehrkräften, um eine datenbasierte Qualitätssicherung und Schulentwicklung durch eine professionelle Schulleitung sowie um die Reduktion schulischer Segregation und ihrer Effekte, die Helbig (2023) in seiner Studie zur Armutsverteilung noch einmal eindrucksvoll und detailliert beschreibt. Die Argumentation des Gutachtens ist also so aufgebaut, dass die sprachlichen (und weiteren) Kompetenzen der Kinder in den Mittelpunkt gestellt werden, um dann aufzuzeigen, welche Rahmenbedingungen Bildungspolitik und Administration schaffen müssen, damit die Grundschule ihren Bildungsauftrag erfüllen kann.

Dieses Gutachten hat eine Gruppe von Berliner Wissenschaftler:innen zum Anlass genommen, sich in einem Offenen Brief *gegen eine Verengung des Bildungsdiskurses*² auszusprechen, der in der Folge auch von einigen Deutschdidaktiker:innen unterzeichnet wurde. Der Offene Brief wird in der Einla-

² <https://offenerbriefbildungsforschung.wordpress.com/>

derung zur Debatte als „eines der wenigen Beispiele für eine aktive Involvierung unserer Disziplin in aktuelle gesellschaftliche und politische Debatten“ bezeichnet. Zugleich wird konstatiert, dass „man [...] unter Kolleg:innen eine gewisse Frustration wahr[nimmt], dass die Befunde der deutschdidaktischen Forschung nur in universitären Kreisen diskutiert werden, dass sie aber beispielsweise auf bildungspolitische Entscheidungen oder Empfehlungen (z. B. zu geeigneten Formen des Schriftspracherwerbs oder geeigneten Textformen und Aufgabenformaten in Lern- und Prüfungssituationen) einen relativ geringen Einfluss haben. Viel eher – so zumindest die Wahrnehmung – werden Expert:innen aus der Bildungsforschung gehört.“

Eine solche Einschätzung irritiert mich vor dem Hintergrund, dass in meiner Person ein Deutschdidaktiker die Federführung für das Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission hatte. Trotzdem muss sich die Deutschdidaktik als Ganze fragen, warum sie sich – anders als etwa die Mathematikdidaktik – nicht expliziter als Teil der (empirischen) Bildungsforschung versteht.

Insofern halte ich schon die Fragestellung und ihre Begründung für diese Debatte für nicht wirklich zielführend, weil sie die eigentliche Herausforderung nicht fokussiert. Denn es geht im Kern nicht um eine Strategie der Wissenschaftskommunikation, sondern um den Beitrag unseres Faches zur Lösung ganz aktueller Herausforderungen der sprachlichen Bildung, nämlich der Unfähigkeit unseres Bildungssystems, allen Kindern und Jugendlichen die basalen Kompetenzen des Lesens und Schreibens zu vermitteln. Dabei geht es längst nicht mehr darum, Vorschläge für gute Lese- und Schreibaufgaben zu machen, sondern darum, theoretisch fundierte und evidenzbasierte Konzepte zu entwickeln, die ihre Wirkung und Wirksamkeit in empirischen Studien erwiesen haben – auch wenn sich fachdidaktische Forschung nicht darin erschöpft.

Und hier liegt eines der zentralen Probleme unseres Faches: Zu vielen zentralen Herausforderungen der Praxis, so wie oben beschrieben, liegen zu wenige empirische Studien vor. Wenn ich es richtig sehe, liegt mit der metaanalytischen Bestandsaufnahme zum Schriftspracherwerb von Funke (2014) der letzte Versuch vor, die Empirie in diesem Bereich zu systematisieren; zu dem so wichtigen Bereich des Sprechens und Zuhörens fehlt eine breite empirische Forschung zur Wirkung und Wirksamkeit von Konzepten und Maßnahmen fast vollständig. Wichtige und einflussreiche Ausnahme bilden die – übrigens immer interdisziplinär und empirisch angelegten – Arbeiten zur Leseflüssigkeit, die Arbeiten zu Schreibstrategien und zur Schreibflüssigkeit.

Der Offene Brief wendet sich unter explizitem Bezug auf das Grundschulgutachten gegen eine „Verengung des Bildungsdiskurses“ sowie eine alleinige „Konzentration auf a) die Minimalstandards (sic!)³, b) die im Gutachten genannten zwei Fächer/Fachdomänen (Mathematik, Deutsch) und c) ein monomethodisches Kompetenzverständnis“ (S. 1), gefolgt von der Behauptung, ein „theoretisch, fachlich und methodisch breiter aufgestelltes Bildungsmonitoring ist dringend erforderlich“. Daraus wird u. a. folgende Forderung abgeleitet: „Die grundlegende Reflexion und eine Überprüfung dieser Art des Bildungsmonitorings und der daraus bisher abgeleiteten strukturellen und inhaltlichen Vorschläge stehen aus. Sie sollten stattfinden, bevor daraus Veränderungen und neue Maßnahmen abgeleitet werden.“ (S. 2) Das halte ich im Ergebnis für eine zynische Position: Denn die Kinder benötigen jetzt Unterstützung und Hilfe, damit sie überhaupt noch eine Chance haben, die Rückstände aufzuholen. Diese Hilfe soll ihnen unter Verweis auf angeblich ausstehende innerwissenschaftliche Diskurse verwehrt werden? Wer mit solchen Forderungen an die Öffentlichkeit geht, muss sich nicht wundern, nicht gehört zu werden – zumal im zweiten Abschnitt die Kritik der SWK an der immer noch zu

³ Im Gutachten ist von „Mindeststandards“ die Rede.

hohen Zahl an Kindern, deren Kompetenzen unterhalb der Mindeststandards liegen, ausdrücklich geteilt wird. Ja, was denn nun? Fehlen diesen Kindern die basalen Kompetenzen oder nicht?

Auf die weiteren Behauptungen und Forderungen möchte ich hier nicht weiter eingehen. Das hat zum einen den Grund, dass dem Gutachten hier Aussagen zugeschrieben werden, die so nicht gemacht und folgerichtig auch an keiner Stelle mit einer Referenz belegt werden. Und zum anderen, weil für die eigenen Forderungen keinerlei Hinweise auf Publikationen und damit Belege zu finden sind. Um es nur an einem Beispiel zu illustrieren: Wenn es auf S. 3 unter Punkt 5 heißt: „Die von der SWK geforderte Fokussierung auf die Fächer Deutsch und Mathematik missachtet das Bildungspotenzial aller anderen Fächer des Grundschulunterrichts [...]“, dann zeigt das, dass das Gutachten schlicht nicht richtig gelesen wurde. Denn in der oben zitierten siebten Empfehlung – also an prominenter Stelle – heißt es ausdrücklich: „gezielte Angebote für mehrsprachige Schüler:innen und Einsatz sprachbildender Angebote im Fachunterricht“. Abschließend noch ein zweites Beispiel für die stellenweise unsachliche und polemische Auseinandersetzung mit dem Gutachten, in dem es auf S. 49 heißt: „Basale sprachliche Kompetenzen werden über einen längeren Zeitraum durch regelmäßiges und strukturiertes (intelligentes) Üben erworben und bedürfen der regelmäßigen Anwendung zur dauerhaften Sicherung und Verfügbarkeit.“ In dem FAZ-Artikel von Brinkmann et al.⁴ findet sich dazu folgende Aussage: „Üben ist zweifelsohne eine der wichtigsten Praxen im Unterricht, und es ist richtig, es in den Fokus zu rücken. Aus Sicht der Bildungs- und Unterrichtsforschung jedoch ist Üben weit mehr als Wiederholung, Sicherung und Einschleifen von Kompetenzen.“ Vor diesem Hintergrund kann ich nur meine Verwunderung darüber zum Ausdruck bringen, warum so viele Deutschdidaktiker:innen diesen Brief unterschrieben haben.

Dringend notwendig ist stattdessen die Stärkung einer gesellschaftlich relevanten deutschdidaktischen Forschung, also einer empirischen und theoretisch gut fundierten Forschung zu den zentralen Aufgaben der sprachlich-literarischen Bildung. Weder die Aufgaben noch die Forschungsmethoden sind dabei neu, sondern erfreuen sich einer über die letzten Dekaden erstaunlichen Stabilität. Die zentralen Aufgaben beschreibt schon Hermann Helmers in seiner *Didaktik der deutschen Sprache* von (1984, zuerst 1966); aus der mündlichen und schriftlichen Sprache leitet er die Lernbereichsstruktur mit den vier Lernbereichen Sprechen und Zuhören sowie Lesen und Schreiben her. Daran hat sich bis zu den aktuellen Bildungsstandards aus dem Jahre 2022 nichts geändert. Und zu den Methoden heißt es: „Jede Einzelwissenschaft [...] bedient sich bestimmter Methoden zur Erkenntnis des ihr zur Forschung aufgetragenen Teils der Realität“ (Helmers 1984: 19). Er spricht hier bewusst davon, dass einer Disziplin die Erforschung eines Teils der Realität aufgetragen ist; damit hat auch die Deutschdidaktik einen klaren gesellschaftlichen Forschungsauftrag. Die aktuelle Realität ist weiter oben skizziert.

Bei den Methoden gehören für Helmers neben einem gesellschaftlichen, historischen und didaktischen auch ein empirischer und interdisziplinärer Ansatz zwingend dazu: „Jede Erforschung von sprachlichen und literarischen Lernprozessen, auch im Deutschunterricht, erfordert den direkten Ausgang von den Erscheinungen der Realität, das heißt den empirischen Ansatz“ (ebd.: 20). Auf unsere Zeit übertragen bedeutet das, die Deutschdidaktik ist ein konstitutiver Teil der empirischen Bildungsforschung, die sich mit ihrer Interdisziplinarität – und den je unterschiedlichen Forschungsmethoden – der komplexen Prozesse des Lehrens und Lernens domänenspezifischer Inhalte und Kompetenzen annimmt. Konkret bedeutet das, wir brauchen gute Theorien über die Aneignungsprozesse

⁴ <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/schule-erziehungswissenschaftler-kritisieren-bildungswesen-18816166.html#void>

in den skizzierten Lernbereichen, dann brauchen wir empirische Studien über Lernprozesse des Individuums, etwa zum Lesen- und Schreiberwerb, sodann Interventionsstudien über Möglichkeiten, diese Erwerbsprozesse durch geeignete didaktisch-methodische Maßnahmen zu befördern und schließlich Implementationsstudien dazu, wie sich wirksame Maßnahmen in den Unterricht integrieren lassen. Am Ende eines solchen Prozesses steht dann eine empirisch fundierte didaktische Theorie zu den je einzelnen Lernbereichen. Dann – und erst dann – ist der Zeitpunkt für einen breiten Transfer in die Praxis gekommen.

Literatur

- Funke, Reinold (2014) Erstunterricht nach der Methode „Lesen durch Schreiben“ und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens - Eine metaanalytische Bestandsaufnahme. In: Didaktik Deutsch 19 (2014) 36, S. 21-41. DOI: 10.25656/01:17205.
- Helbig, Marcel (2023) Eine „faire“ Verteilung der Mittel aus dem Startchancenprogramm erfordert eine ungleiche Verteilung auf die Bundesländer. Eine Abschätzung der Mittelbedarfe für die deutschen Grundschulen anhand der Armutsquoten in den Sozialräumen. Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin, Discussion Paper P 2023–001 Juni 2023.
- Helmers, Hermann (1984): Didaktik der deutschen Sprache. 11. Auflage. Stuttgart: Klett.
- Klemm, Klaus (2023) Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Demographische Verknappung und qualifikatorische Vergeudung. BertelsmannStiftung.
<https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/jugendliche-ohne-hauptschulabschluss-1>, 26.09.2023
- Kuper, Harm (2023, i. Dr.) Die Ständige wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz – ein Neuanfang in der wissenschaftlichen Beratung der Bildungspolitik. In: Lin-Klitzing, S., Di Fuccia, D. & Gaube, T. (Hrsg.): Schule nach Corona – Was haben wir gelernt? Was soll bleiben? Bd. 14 Gymnasium – Bildung – Gesellschaft. Klinkhardt.
- SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022). Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule.
<http://dx.doi.org/10.25656/01:25542>, 26.09.2023

Anschrift des Verfassers:

Prof. (i. R.) Dr. Michael Becker-Mrotzek, Mercator-Institut Universität zu Köln, Albertus-Magnus-Platz, 50931 Köln

Becker.Mrotzek@uni-koeln.de

Franz Unterholzner & Hans-Georg Müller

Metakognition als Brücke zwischen sprachlichem Wissen und Können

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die Rolle der Metakognition für die Frage, wie metasprachliches Wissen dem Aufbau sprachlichen Könnens dienen kann. Dafür wird zunächst der empirische Forschungsstand zur Rolle metasprachlichen Wissens beim Erwerb sprachlicher Fertigkeiten dargestellt und die Frage nach der Schnittstelle (*interface*) zwischen Wissen und Können aufgearbeitet. Die daraus resultierende sprachdidaktische Konzeption des Übergangs vom Wissen zum Können ist an gängigen kognitionspsychologischen Theorien orientiert und umfasst metasprachliche und insbesondere metakognitive Aktivitäten sowie eine deklarative und eine prozedurale Komponente. Nach einer Darstellung des engen konzeptuellen Zusammenhangs von Metakognition mit dem kognitionspsychologischen Aufmerksamkeitskonzept wird ein vierstufiges didaktisches Verarbeitungsmodell entworfen, wie metasprachliches Wissen mithilfe metakognitiver Aktivitäten den Erwerb prozeduralen sprachlichen Könnens steuern kann.

Schlagwörter: Sprachbewusstheit • Metakognition • interface • prozedural • deklarativ

Abstract

This article examines the role of metacognition regarding the question of how metalinguistic knowledge can serve the development of linguistic skills. First, research on the role of metalinguistic knowledge for acquiring linguistic skills is presented and the question of the *interface* between them is addressed. The resulting language didactical conception of the *interface* is based on common cognitive-psychological theories and comprises metalinguistic and especially metacognitive activities as well as a declarative and a procedural component. After a presentation of the close conceptual connection between metacognition and the concept of attention, a four-stage didactical processing model is developed, showing how metalinguistic knowledge can regulate the acquisition of procedural language skills with the help of metacognitive activities.

Keywords: language awareness • metacognition • interface • procedural • declarative

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

28. Jahrgang 2023. Heft 55. S. 20–38

DOI: 10.21248/dideu.677

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

1 Einleitung

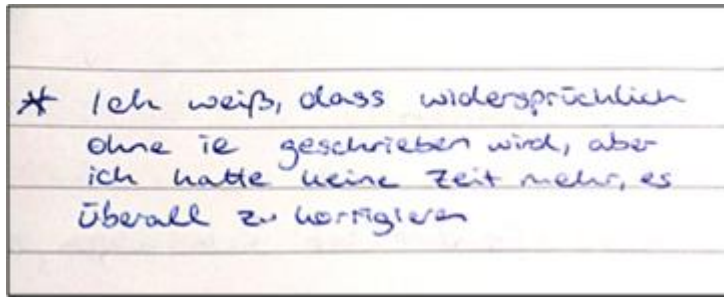


Abb. 1: Ein Alltagsbeispiel

Der Textauszug (Abb. 1) ist das Postskript einer Berliner Zwölfklässlerin unter ihrer Leistungskursklausur Deutsch (Thema Erörterung). Er spiegelt ein eigentümliches Verhältnis aus Wissen und Können wider, das vielen Lehrkräften aus dem Unterrichtsalltag bekannt sein dürfte: Die erarbeiteten sprachbezogenen Wissensbestände sind zwar vorhanden und auf Nachfrage auch explizierbar, werden aber kaum auf das eigene sprachliche Verhalten angewendet, sondern bleiben ungenutzt und geraten schlimmstenfalls sogar wieder in Vergessenheit. Empirische Befunde bestätigen, dass solche Erfahrungen eher die Regel als die Ausnahme sind (s. u.).

Wendet man die in Müller und Unterholzner (2022: 49f.) vorgeschlagene Kreuzklassifikation von Bewusstheit und Aufmerksamkeit auf das Beispiel an, so kann der Schülerin während der Erarbeitung die Merkmalskombination [+ Bewusstheit] [– Aufmerksamkeit] unterstellt werden, da sie das offenbar vorhandene aufgabenrelevante Wissen ohne explizite Instruktion nicht aktiviert und folglich nicht anwendet. Erst im Nachgang richtet sie ihre Aufmerksamkeit auf die Rechtschreibung, aktiviert damit ihr orthografisches Wissen und entdeckt ihren Fehler. Sie ist also unter der Bedingung [+ Aufmerksamkeit] zur Einhaltung sprachlicher Normen in der Lage, die ihr unter der Bedingung [– Aufmerksamkeit] mangelt.¹

Im folgenden Beitrag untersuchen wir die Frage, welche didaktischen Interventionen erforderlich sind, um sprachsystematisches Wissen nicht nur zu erarbeiten und zu sichern, sondern darüber hinaus – verlässlicher als im Eingangsbeispiel – in routiniertes sprachliches Können zu überführen. Dazu diskutieren wir zunächst die Begriffe *metasprachliches Wissen* und *Metakognition* und entwickeln vor dem Hintergrund der empirischen Befundlage ihre Rolle für den Aufbau sprachlichen Könnens sowie ihre Beziehung zu den beiden Basiskonzepten Bewusstheit und Aufmerksamkeit. Im Anschluss stellen wir ein vierstufiges Modell des sprachlichen Kompetenzerwerbs vor und zeigen, dass Metakognition beim Übergang von Wissen zu Können eine entscheidende, gleichwohl intermediäre Stellung einnimmt.

2 Metasprachliches Wissen und sprachbezogene Metakognition

Der Kompetenzbereich Sprachbetrachtung kommt in unterschiedlicher Namensgebung in den Lehrplänen aller deutschsprachigen Länder vor und wird mit sehr unterschiedlichen Bildungszielen verknüpft (vgl. etwa Huneke 2022: 465–471, Steinig/Huneke 2022: 211–216, Menzel 2021: 13–17, Langlotz 2020: 5, Pohl 2019: 21). Die Bildungsstandards Deutsch der KMK betonen insbesondere das Ziel, die „Sprachhandlungskompetenz“ (KMK 2004: 6) von Schülerinnen und Schülern zu stärken. So dürfen „grammatisches Begriffswissen und formale Grammatikarbeit [...] nicht als Selbstzweck verstanden

¹ Müller und Unterholzner (2022) modellieren die beiden psychologischen Kategorien Bewusstheit und Aufmerksamkeit als unabhängige Dimensionen, die miteinander kreuzklassifiziert werden können. Aus theoretischen wie methodischen Gründen, deren Erläuterung an dieser Stelle den Rahmen sprengen würde, werden beide Konzepte dichotom modelliert und operationalisiert.

[werden], sondern als ein Werkzeug, um die produktive und rezeptive Sprachhandlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln“ (KMK 2015: 7², vgl. auch Huneke 2022: 467 für Lehrpläne sowie Kühn 2022: 477 für Bildungsstandards). Mit dieser Funktionsbestimmung gehen die Ziele sprachbetrachtenden Unterrichts deutlich über die Vermittlung von Wissen über Sprache hinaus und umfassen auch die Frage, wie dieses Wissen im Kontext konkreter Sprachhandlungen kompetent angewendet werden kann (vgl. auch Ossner 2007a: 167, Portmann-Tselikas 2011: 72).

Sprachbetrachtung muss dabei als metakognitive Handlung aufgefasst werden, die sich zwar in Anteilen auf metasprachliches Wissen (darunter schulisch erworbene Fachterminologie) stützt, aber ebenso nicht verbalisierbares Selbststeuerungsverhalten aufweist, wie es z. B. in Selbstkorrekturen zu beobachten ist. So fasst bereits Gombert (1992), dessen Arbeit zur metasprachlichen Entwicklung im deutschdidaktischen Diskurs stark rezipiert wurde, metasprachliche Fähigkeiten („metalinguistic capacities“, ebd.: 5) als „subfield of metacognition“ (ebd.: 8). Ähnlich und im dezidierten Anschluss an Gombert betrachtet Funke (2005: 9) „metasprachliche Leistungen als Sonderfall metakognitiver Operationen“ und betont damit, dass Nachdenken über Sprache immer auch eine Form des Nachdenkens über das Denken selbst ist.

Trotz dieser Überschneidung zeichnet sich im deutschdidaktischen Diskurs der Trend ab, deklaratives metasprachliches Wissen und sprachbezogene Metakognition (also metasprachliche Fähigkeiten im Sinne Gomberts und metasprachliche Leistungen im Sinne Funkes) als getrennte Aspekte der Sprachreflexion aufzufassen. So unterscheiden etwa Bremerich-Vos und Grotjahn (2007: 169) Prozesse der sprachlichen Analyse einerseits und Prozesse der sprachlichen Kontrolle andererseits, worin sich die Konzepte metasprachliches Wissen und Metakognition widerspiegeln. Auch Bredels (2013: 109) Unterscheidung von Analyse- und Prozesswissen ähnelt dieser Trennung, wobei das Analysewissen metasprachliches Wissen an sich fokussiert, das Prozesswissen hingegen deren operative Anwendung auf die eigenen Sprachhandlungen und mithin metakognitive Aktivitäten (vgl. ferner Lischeid 2014: 286f., Peyer 2020: 26, Ossner 2007b: 138). Da die disjunkte Unterscheidung von Metasprachlichkeit und Metakognition darüber hinaus ein hohes Erklärungspotenzial für die empirische Befundlage birgt (s. u.), werden wir ihr für die weiteren Überlegungen folgen.

Als metasprachliches Wissen fassen wir im Folgenden alle verbalisierbaren Kenntnisse und Einstellungen über Sprache, unabhängig davon, ob es sich um Wissen über sprachwissenschaftliche Theorien, subjektive Heuristiken oder singuläres Faktenwissen handelt. Metasprachliches Wissen hat damit stets die Eigenschaft [+ Bewusstheit] und lässt sich als Menge mitteilbaren Wissens über die Sprache selbst operationalisieren. Im Eingangsbeispiel äußert die Schülerin metasprachliches Wissen über die normrichtige Schreibung des Wortes *widersprüchlich*, allerdings ohne dieses adäquat in handlungspraktisches Können umsetzen zu können.

Als sprachbezogene Metakognition bezeichnen wir die Fähigkeit, das eigene sprachliche Handeln und mit ihm das entsprechende Wissen und Können zum Gegenstand des Nachdenkens (vgl., McCormick et al. 2013: 70) und der Selbstregulation zu machen. Metakognition geht konzeptuell im Wesentlichen auf Flavell zurück (bspw. 1979) und umfasst einen deklarativen, bewussten sowie einen prozeduralen,

² Vergleichbare Passagen finden sich in vielen weiteren praxisregulativen Dokumenten, so den Bildungsstandards Deutschlands (<https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html>), Österreichs (<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/bist/bildungsstandards.html>), den österreichischen Lehrplänen (<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html>), im Kompetenzstufenmodell des IQB (<https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm>) und – mit gewissen Abstrichen – in den Schweizer Lehrplänen (stellvertretend hier des Kantons Zürich: <https://zh.lehrplan.ch/downloads.php>).

unbewussten Teilbereich (*metacognitive knowledge* vs. *metacognitive experience*, vgl. ebd.: 906–909). Da kognitive Steuerungsfunktionen nicht ohne Beteiligung des Aufmerksamkeitssystems³ zu denken sind, kann beiden Teilbereichen die Eigenschaft [+ Aufmerksamkeit] zugesprochen werden (s. u.).

Deklarative Metakognition kann als Menge mitteilbaren Wissens über den Umgang mit Sprache operationalisiert werden und weist daher ebenfalls die Eigenschaft [+ Bewusstheit] auf. Sie gliedert sich mit Schneider (2015: 262) in Wissen über persönliche Fähigkeiten (*person*), die vorliegende Aufgabe (*task*) und mögliche Lösungswege (*strategy*, vgl. auch Schneider et al. 2022: 275–276 bzw. 278–279). In unserem Eingangsbeispiel zeigt die Schülerin personen- und aufgabenbezogene Metakognition, indem sie sich zu ihrem eigenen Wissen und den orthografischen Anforderungen der Aufgabe äußert, sowie strategiebezogene Metakognition, indem sie nicht nur ihr Versäumnis bemerkt, sondern auch den Zeitaufwand zur Korrektur ihres Fehlers einschätzt und für zu hoch befindet.

Prozedurale Metakognition umfasst die Regulation des eigenen, nicht verbalisierbaren Könnens ([– Bewusstheit]).⁴ Nelson und Narens (1990) unterscheiden darin zwischen einer rezeptiven und einer produktiven Komponente, die sie als *monitoring* und *control* bezeichnen (ebd.: 127). Monitoring umfasst die Beobachtung, Control die Steuerung des eigenen Verhaltens (vgl. zusammenfassend Schneider et al. 2022: 275–276 bzw. 279–280).

Obwohl prozedurale Metakognition per Definition als Teil des unbewussten Systems aufgefasst werden muss, können ihre Resultate durch die parallele Aktivität des deklarativen Systems teilweise bewusst werden: Eine Person, die während des Schreibprozesses eine Korrektur vornimmt, kann diese Korrekturhandlung durchaus bewusst erleben, muss deshalb aber weder wissen, welche Merkmale der ursprünglichen Schreibung die Korrekturhandlung ausgelöst haben (Monitoring) noch warum die korrigierte Schreibung als adäquater empfunden wird (Control). Eine Äußerung wie „Das sieht für mich richtiger aus“ wäre eine typische bewusste Begleiterscheinung eines prozeduralen metakognitiven Prozesses.⁵ Die Schülerin des Eingangsbeispiels zeigt umfassendes, wenngleich verspätetes Monitoring, aber nur eine unzureichende Verhaltensadaption (Control) in Bezug auf die Orthografie ihres Textes.

Metasprachliches Wissen und Metakognition sind wesentliche, aber nicht die einzigen Faktoren des sprachlichen Kompetenzerwerbs. Manche jüngere sprachdidaktische Arbeiten (bspw. Philipp 2014) betten beide Aspekte in das übergreifende Konzept des selbstregulierten Lernens ein (SRL; Überblicksartikel: Panadero 2017). SRL bezeichnet die Fähigkeit, das eigene Lernen in Bezug auf selbst gesetzte Ziele zu steuern (Efklides 2008: 282). Mit dieser Funktionsbestimmung zeigt das Konzept enge Anknüpfungspunkte an die Metakognition, geht aber durch den Einbezug weiterer kognitiver Prozesse (Motivation, Emotion, Affekt u. a.) deutlich über diese hinaus (vgl. Panadero 2017: 1; Roebens 2017). Aus Platzgründen werden wir diese zusätzlichen Aspekte hier nicht näher untersuchen, gehen aber von der

³ Wir verwenden ‚System‘ im Sinne neurokognitiver Theorien, die voneinander distinkt zu modellierende informationsverarbeitende Prozesse als solche bezeichnen und diese mitunter auch mit neuronalen Aktivierungsmustern in Zusammenhang bringen (vgl. bspw. Kahneman/Frederick 2005: 267f.).

⁴ Die Trennlinie zwischen bewussten und unbewussten Prozessen wurde in Müller und Unterholzner (2022) am Kriterium der Mitteilbarkeit festgemacht, das aus neurokognitiven Bewusstheitstheorien abgeleitet wurde. Diese Unterscheidung entspricht auch der Trennung von deklarativer und prozeduraler Metakognition, die Nelson und Narens vornehmen (vgl. auch Fußnote 6). Insbesondere die neurologisch ausgerichteten Ansätze gehen von der Existenz zweier distinkter Systeme aus.

⁵ Äußerungen über das ‚Sprachgefühl‘ sind aus dieser Perspektive der deklarative Anteil der Selbstbeobachtung (also die deklarative Metakognition). Hier wird das Ergebnis sprachlicher Verarbeitung selbstbeobachtend bewusst wahrgenommen; die Zusammenhänge, die hinter dem Warum des so entstehenden Akzeptabilitätsurteils stehen, wurden hingegen prozedural verarbeitet und bleiben daher für die bewusste Wahrnehmung unzugänglich.

Arbeitshypothese aus, dass SRL maßgeblich für die Bereitschaft von Personen ist, metasprachliche und metakognitive Handlungen auszuführen (s. u.).

3 Empirische Befunde zur Wirkung sprachbetrachtender Interventionen

Vergleicht man die Zielsetzungen der Bildungsstandards (s. o.) mit den empirischen Befunden zur Sprachbetrachtung, fällt das Ergebnis ernüchternd aus. Grammatische Instruktion zeigt in Metaanalysen aus dem englischsprachigen Raum regelmäßig negative Effektstärken für die Entwicklung der Schreibkompetenz von Schülerinnen und Schülern (bspw. Graham/Perin 2007: 460, Graham et al. 2012: 885). Diese beruhen zwar in erster Linie darauf, dass Grammatikunterricht als Kontrollbedingung für andere Formen der schriftsprachlichen Unterweisung herangezogen wird; dennoch bilanziert Funke (2022: 440), man könne „der Konsequenz kaum ausweichen, dass ein analytischer Grammatikunterricht kein geeignetes Mittel ist, um eine Verbesserung der Textqualität zu erreichen.“

Für den deutschen Sprachraum legt Funke (2018) eine Metaanalyse zur Wirkung metasprachlicher Unterweisung auf verschiedene Wissens- und Könnensbestände vor, die das Bild der internationalen Studien im Kern bestätigt: Zwar führt grammatische Instruktion in Interventionsstudien regelmäßig zu Wissensvorteilen der Versuchsgruppen, die auch einige Wochen nachweisbar bleiben, doch verschwindet dieses Wissen im Laufe der Zeit nahezu vollständig wieder (ebd.: 29). Das müsse zwar nicht unbedingt bedeuten, dass grammatische Unterweisung gänzlich fruchtlos sei, da ihre Wirkung auch in einer längerfristigen Sensibilisierung liegen könnte (ebd. 30, vgl. auch Funke 2014: 441), doch seien solche Effekte „derzeit nicht klar belegbar“ (ebd.: 446). So zeigt etwa die Studie von Hohm (2007) keinerlei Effekte eines syntaktischen Treatments auf die Lesekompetenz von Lernenden der 7. Klassen (zumindest bei den L1-Lernenden, s. u.). Bei Metz (2005) steigert eine satzanalytische Unterrichtsreihe zwar die grammatischen Kenntnisse, nicht aber die Fähigkeit zur Kommasetzung, obwohl das Treatment auf kommarelevante syntaktische Aspekte ausgerichtet ist. Blatt et al. (2010) führen mit 5. Klassen grammatische, orthografische und textliche Analysen durch und messen zwar Verbesserungen in Lückentexten, nicht aber im Leseverstehen. Insgesamt rechtfertigt die Datenlage das Urteil von Feilke und Tophinke (2016: 7):

Es sind fast ausschließlich schmale Bereiche im Schnittfeld von Orthographie und Syntax (Großschreibung, Interpunktion, dass-Schreibung) für die didaktisch ein praktischer Nutzen grammatischen Wissens ins Feld geführt werden kann. Und selbst hier gelten Prozeduralität und der weitgehende Verzicht auf eine deklarative grammatische Terminologie als Voraussetzungen für die Lernbarkeit.

So enttäuschend die Befunde auf den ersten Blick scheinen, finden sich in der Peripherie durchaus auch ermutigende Ansätze. Funke (2018) findet bei Studien, die auf sprachliche Fähigkeiten („linguistic skills“, ebd.: 11) abzielen, zwar keine allgemeinen, wohl aber verschiedene spezifische Treatmenteffekte (siehe auch Funke 2022: 441), die insbesondere dann auftreten, wenn neben metasprachlichem Wissen auch metakognitive Kenntnisse vermittelt werden. Ein Beispiel dafür stellt die Studie von Klotz (1996) dar, der sein grammatisches Treatment mit Schreibtechniken verbindet und damit signifikante Kompetenzsteigerungen seiner Versuchsgruppe erzielt (vgl. Funke 2018: 12, 15). Auch Scholz (1975), der die Verwendung von Attributen beim Schreiben zum Gegenstand einer Interventionsstudie macht, findet positive Effekte, die bei älteren Versuchspersonen sogar größer ausfallen (vgl. Funke 2018: 11, 15). Hohms (2007) grammatische Satzanalysen wirken sich zwar nicht bei L1-, wohl aber bei L2-Lernenden positiv auf die Lesekompetenz aus, was der Autor auf den verständnissichernden Charakter der Analysen zurückführt, von dem gerade L2-Lernende profitieren. Mittelt man die Effektstärken der von Funke (2018: 15) untersuchten Studien, so erzielen die rein metasprachlich angelegten

Untersuchungen einen negativen Effekt von $d = -.09$, die Treatments, die um metakognitive Aspekte angereichert wurden, hingegen einen deutlich positiven Effekt von $d = .47$.

Auch im Überblick von Binanzer und Langlotz (2018) finden sich ähnliche Befunde. Die Autorinnen konstatieren zwar zunächst, dass „keine Effekte von Grammatikunterricht auf grammatisches Können (in Bezug auf Textproduktion) nachgewiesen werden konnten“ (ebd.: 310). Dagegen stellen sie etwa im DaZ-Bereich durchaus positive Wirkungen expliziten Grammatikunterrichts in Verbindung mit impliziter Sprachförderung fest (ebd.). Stanat et al. (2012) berichten von positiven Effekten auf die Leseleistung von L2-Lernenden, wenn explizite grammatische Instruktion und implizite Lernwege kombiniert wurden. Unterholzner (2021: 197) misst mittlere bis starke Effekte seines dezidiert handlungsregulierenden Treatments auf die *das/dass*-Schreibung sowie die Kommasetzung seiner Versuchsgruppe, auch wenn keine zusätzlichen Vorteile speziell auf Selbstreflexion ausgerichteter Metakognition nachgewiesen werden konnten.

Insgesamt belegen die empirischen Befunde damit, dass metasprachliches Wissen allein nicht hinreicht, sondern gezielt um metakognitive Strategien erweitert werden muss, um den sprachlichen Kompetenzerwerb nachhaltig zu beeinflussen. Dafür sprechen etwa auch die Erfolge der stark metakognitiv angelegten Studie von Myhill et al. (2012), deren positive Effekte vornehmlich auf die konkreten Unterweisungen zur Wortwahl und Satzlänge zurückzuführen sind, während die stärker metasprachlich-syntaktisch orientierten Inhalte weitgehend ungenutzt blieben (ebd.: 156–157). Auch die Alterseffekte bei Scholz (1975) können als Indiz für die besondere Relevanz metakognitiver Prozesse gelesen werden, da sich Metakognition erst im Laufe der Adoleszenz voll entwickelt (Schneider et al. 2022: 282–289). Die messbar ausgeprägtere Fähigkeit zur Selbsteinschätzung (*confidence judgements*, vgl. Schneider et al. 2022: 286) bei den älteren Versuchspersonen in der Studie Unterholzners (2021: 229) erhärtet diese Interpretation.

4 Die Schnittstellen-Problematik als Grund für die Dissoziation von Wissen und Können

Zahlreiche psychologische und neurologische Modelle der Kognition gehen von zwei weitgehend getrennten kognitiven Subsystemen aus, die oft mit den Begriffen *deklaratives* bzw. *prozedurales Gedächtnis* (Squire 2004) angesprochen werden. Müller und Unterholzner (2022: 47) schlagen für die sprachdidaktische Modellbildung vor, diese dichotome Gedächtnisauffassung aus Gründen der empirischen Operationalisierbarkeit mit der Trennung von Wissen und Können sowie der Unterscheidung bewusster und unbewusster Prozesse gleichzusetzen.⁶ Dabei fungiert das deklarative Gedächtnis als ‚Wissensgedächtnis‘, das für bewusstheitsfähige, verbalisierbare Inhalte (insbesondere semantisches und episodisches Wissen) zuständig ist. Es gilt als langsam und störanfällig, dafür aber auch als spontan und flexibel (vgl. etwa Anderson 2013: 70–73). Das prozedurale Gedächtnis hingegen umfasst

⁶ Diese Gleichsetzung stellt in gewisser Weise eine Verkürzung dar, die der Erläuterung bedarf. So wird der Könnensbegriff in aktuellen kognitionspsychologischen Arbeiten in der Regel vermieden, und stattdessen von prozeduralem Wissen gesprochen (vgl. bspw. Hoy 2014: 293f.). Darüber hinaus weist Ullman (2015: 152–154) darauf hin, dass die Unterscheidung von deklarativem und prozeduralem Wissen auf unterschiedlichen Hirnregionen beruht, während die Trennung expliziter und impliziter Prozesse von Fragen der Bewusstheit beeinflusst ist und folglich von der zugrunde gelegten Bewusstheitstheorie abhängt. Allerdings betont er auch, dass explizites Wissen stets und exklusiv zum deklarativen System gehört, während auch im deklarativen System implizite Lernprozesse stattfinden können (ebd.). Deshalb hält er die Unterscheidung von *instruiert* vs. *nicht instruiert* für treffender, was der in Müller und Unterholzner (2022: 47) vorgeschlagenen Operationalisierung als „explizite Instruktion“ entspricht. In diesem Sinne und unter Berücksichtigung des Bedarfs nach einem praktikablen empirisch operationalisierbaren Modell werden wir in der folgenden Untersuchung die einfache Trennung von bewusstem System (deklarativ, Wissen) und unbewusstem System (prozedural, Können) vertreten – umso mehr, als die Überschneidungen der Konzepte groß und die Differenzen im neurokognitiven Diskurs umstritten sind.

automatisierte Handlungen und Fertigkeiten, die implizit erworben werden, schnell, effektiv und störungsarm ablaufen und sehr vergessensresistent sind.

Die Trennung von deklarativem und prozeduralem Gedächtnis bzw. Wissen und Können wirft die Frage auf, in welcher Beziehung die beiden Systeme zueinander stehen, welche kognitiven Schnittstellen (*interfaces*) zwischen ihnen vermitteln und unter welchen Bedingungen deklaratives Wissen zu prozeduralem Können werden kann. Die Problematik hinter diesem als „Prozeduralisierung“ bezeichneten Systemübertritt wurde in Kognitionspsychologie wie Sprachdidaktik lange Zeit unterschätzt und erst in jüngerer Zeit in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung wieder eingehender diskutiert. So nimmt etwa noch Riehme (1987: 90) für den Rechtschreiberwerb an, dass das unterrichtlich vermittelte Regelwissen durch Übung zunehmend in den geistigen Hintergrund trete, ohne dabei größeren strukturellen Veränderungen unterworfen zu sein. Seine Auffassung deckt sich mit der zu seiner Zeit vorherrschenden kognitionspsychologischen Annahme, dass Prozeduralisierung nur insofern qualitative Veränderungen verursache, als durch die zunehmende Automatisierung geistige und zeitliche Ressourcen eingespart würden: „Mit genügend Übung sinkt die für die kognitive Komponente einer Fertigkeit benötigte Zeit auf Null“ (Anderson 2013: 197).

Dieser Auffassung einer starken und nur von der Übungsmenge abhängigen Schnittstelle zwischen Wissen und Können (*strong interface*) ist in der neueren kognitionspsychologischen Forschung intensiv widersprochen worden (vgl. Ellis 2017: 2–6 sowie Schneider 2015: 36; siehe nächste Seite), insbesondere unter Berücksichtigung jüngerer neurologischer Erkenntnisse und empirischer Daten zum Zweit- und Fremdspracherwerb (vgl. Ullman 2016). So kritisiert etwa Paradis (2009: 85) den Begriff der Prozeduralisierung, weil dieser suggeriere, dass explizites Wissen schrittweise in implizites verwandelt werden könne, was empirisch nicht haltbar sei:

There is no direct connection between metalinguistic knowledge and implicit competence, whether static, dynamic, in consciousness or in afterlife. Metalinguistic knowledge does not become implicit competence: It does not communicate or transmit information to the implicit system. They are of a different nature and do not share a common code or a common content (ebd.: 98).

Der scheinbare Transfer vom deklarativen zum prozeduralen System verlaufe daher bei metasprachlich gesteuerten Prozessen nicht über die Umarbeitung deklarativer in prozedurale Wissensbestände, sondern erfolge vielmehr durch eine simultane, aber getrennte Verarbeitung in beiden Systemen:

What seems to happen [...] is that L2 is acquired in three stages: (1) obtain metalinguistic knowledge, (2) use that knowledge to construct utterances, and (3) through the use of these utterances, gradually acquire implicit competence incidentally, in interactive communicative environments (ebd.).

Paradis nimmt damit eine indirekte Schnittstelle an, die darauf beruht, dass das prozedurale System implizit lernt, während das deklarative System seine regelbezogenen Verarbeitungsprozesse ausführt. Perrig et al. haben diesen indirekten Zusammenhang schon 1993 als „Verhaltens-Erlebnis-Kovariation“ bezeichnet und als Grundlage dessen herausgearbeitet, was subjektiv als „Intuition“ erlebt wird (ebd.: 49–50). Die metakognitive Kontrolle wird dabei nicht etwa schrittweise automatisiert, wie in der Strong-Interface-Hypothese angenommen, sondern zunehmend obsolet, weil sich parallel zur deklarativen Steuerung im prozeduralen System unbewusste Verarbeitungsmechanismen ausgebildet haben, die ohne Bewusstheit und mit der Zeit auch ohne Aufmerksamkeit auskommen.

Der indirekte Zusammenhang deklarativer und prozeduraler Gedächtnisinhalte wird in der kognitionspsychologischen Forschung als *weak-interface*-Hypothese bezeichnet und darf (im Gegensatz zur noch

radikaleren *no-interface*-Hypothese, die jede Form der Prozeduralisierung bestreitet, vgl. etwa Krashen 1981) als Stand der aktuellen kognitionspsychologischen Forschung betrachtet werden (vgl. Ellis 2017: 5, Forys-Nogala et al. 2022: 14).

There are considerable differences in the developmental patterns of implicit and explicit memory development, indicating that the two memory systems are relatively independent and distinct (Schneider 2015: 36).

In der Deutschdidaktik schlägt sich die Weak-Interface-Hypothese etwa in Eichlers Konzept der „inneren Regelbildung“ nieder (Eichler 1991), bei der sprachlicher Kompetenzerwerb weniger als Übernahme explizit vermittelter Regeln, sondern als aktiver mentaler (Re-)Konstruktionsprozess verstanden wird, bei dem die bewusste Auseinandersetzung mit den Regularitäten des Schriftsystems den inneren Regelbildungsprozess beeinflusst, aber nicht determiniert.

Verschiedene deutschdidaktische Arbeiten haben die Schnittstellenproblematik im Hinblick auf den Übertritt vom unbewussten Können zum explizierbaren Wissen untersucht. Dabei zeigt sich eine große konzeptionelle Nähe zur Weak-Interface-Hypothese, etwa bei Funke (2005: 132–181), der annimmt, dass implizit *spezifisch syntaktische Information* vorliegen muss, damit aus (prozeduralen) sprachlichen Elementen auch (deklaratives) metasprachliches Wissen werden kann. Ossner (2007b: 137–140) untersucht die Rolle der Metakognition für die Entwicklung von Sprachbewusstheit und wirft dabei die Schnittstellenproblematik implizit auf. Zu den neben Funke (2005) wenigen expliziten deutschdidaktischen Auseinandersetzungen mit der Thematik zählen Schlak (1999), Grotjahn (2000) und Unterholzner (2021).

Insgesamt fällt die deutschdidaktische Auseinandersetzung mit der Schnittstellenproblematik bemerkenswert gering aus, was insofern überrascht, als die Weak-Interface-Hypothese einen plausiblen und mit den empirischen Daten kompatiblen Erklärungsansatz für die geringe Wirkung grammatischer Unterweisung für den (schrift-)sprachlichen Kompetenzerwerb bildet. Ein Grund dafür liegt möglicherweise darin, dass viele sprachdidaktische Arbeiten (wie Funke 2005) eher die Frage untersucht haben, wie sprachliche Fähigkeiten bewusst gemacht werden können, während die Umarbeitung metasprachlichen Wissens zu prozeduralem Können eher eine Frage der DaF/DaZ-Forschung ist. Im folgenden Abschnitt wird die Rolle metakognitiver Prozesse für die Lösung der Interface-Problematik eingehender diskutiert.

5 Metakognition als Mittel des Schnittstellenübertritts und die Rolle der Aufmerksamkeit

Die Weak-Interface-Hypothese birgt einen attraktiven Erklärungsansatz dafür, warum metasprachliches Wissen nicht ohne Weiteres zu prozeduralem Können werden kann, sondern der gezielten metakognitiven Steuerung bedarf. Ursache hierfür dürfte der aufmerksamkeitslenkende Charakter metakognitiver Prozesse sein, der beim Übertritt vom Können zum Wissen maßgeblich über die Wahrnehmung, Fokussierung und deklarative Interpretation des eigenen prozeduralen Verhaltens verläuft, beim Übertritt vom Wissen zum Können hingegen über die Verhaltens-Erlebnis-Kovariation, bei der die prozedurale Verarbeitung die deklarativ-metakognitive Selbststeuerung begleitet.

In Müller und Unterholzner (2022: 45f.) wird Aufmerksamkeit als Filtermechanismus beschrieben, der es kognitiven Systemen erlaubt, bestimmte Aspekte der Umwelt zu fokussieren und andere zu ignorieren bzw. zu unterdrücken (vgl. auch Bremerich-Vos/Grotjahn 2007: 169). Dabei wurde zwischen Top-down- und Bottom-up-Aufmerksamkeit unterschieden, je nachdem ob die Aufmerksamkeitslenkung von bewussten Prozessen ausgeht, die die kognitive Verarbeitung zielgerichtet steuern (top-down) oder ob umgekehrt basale Verarbeitungsroutinen selbst die Aufmerksamkeit auf sich ziehen

(wie z. B. im Fall plötzlicher, lauter Geräusche) und damit den Verarbeitungsfokus verschieben (bottom-up). Beide Aufmerksamkeitsmechanismen spielen für den Einsatz von Metakognition eine wichtige, jedoch sehr unterschiedliche Rolle.

5.1 Metakognition und Top-down-Aufmerksamkeit

Da Metakognition einen Wahrnehmungs- und Steuerungsmechanismus darstellt, der auf die eigene Kognition ausgerichtet ist, ist Top-down-Aufmerksamkeit eine notwendige Bedingung aller metakognitiven Prozesse und möglicherweise von dieser konzeptuell gar nicht zu trennen. Sucht etwa eine Person beim Schreiben gezielt nach orthografischen Problemstellen, so kann dieser Prozess sowohl als Akt der Metakognition als auch der Top-down-Aufmerksamkeit beschrieben werden.

Anhand dieser gemeinsamen Funktionsbestimmung eröffnet sich aber auch ein Problem der Metakognition: Top-down-Aufmerksamkeit bindet kognitive Ressourcen (Braver et al. 2008: 84) und wird subjektiv als anstrengend erlebt, sodass es unmöglich ist, beliebig viele Aspekte der Umwelt gleichzeitig mit Aufmerksamkeit zu belegen bzw. metakognitiv zu steuern. Ellis (2017: 5) bemerkt dazu:

When the material to be learned is simple, or where it is relatively complex but there is only a limited number of variables and the critical features are salient, then learners gain from being told to adopt an explicit mode of learning.

Viele kognitionspsychologische Experimente machen sich die begrenzte Aufmerksamkeit im sog. Dual-Task-Paradigma zunutze. Dabei bearbeiten Versuchspersonen simultan zwei verschiedene Aufgaben, was systematisch zu Leistungseinbußen (*dual-task costs*) gegenüber der sukzessiven Abarbeitung führt (Doherty et al. 2019). Dual-Task-Experimente werden zur Messung des Automatisierungsgrades von Aufgaben genutzt, weil Aufmerksamkeit fordernde Aufgaben kaum durch aufmerksamsarme, hoch automatisierte Verarbeitungsroutinen gestört werden (Schneider/Shiffrin 1977). Letztere verursachen daher allenfalls minimale Dual-Task-Kosten.

Die Begrenztheit der Aufmerksamkeit, die im Dual-Task-Paradigma deutlich wird, führt zu dem Schluss, dass es unmöglich Ziel des Deutschunterrichts sein kann, sämtliche sprachlichen Verarbeitungsprozesse dauerhaft metakognitiv zu steuern, da jeder metakognitive Prozess Ressourcen bindet, die anderen, nicht-automatisierten Sprachverarbeitungsprozessen fehlen. Vielmehr muss der überwiegende Teil sprachlicher Verarbeitungsprozesse so weit automatisiert sein, dass er kaum mehr kognitive Ressourcen beansprucht, damit stattdessen einzelne, aufgabenspezifische und mithin nicht-automatisierbare Aspekte des sprachlichen Verhaltens genügend Top-down-Aufmerksamkeit erhalten, um metakognitiv gesteuert werden zu können. Portmann-Tselikas (2011: 79) äußert dazu:

Fortschritte der Sprachbeherrschung zeigen sich nicht zuletzt in der wachsenden Verfügbarkeit automatisierter Prozeduren in der Sprachverwendung und im Abbau der Notwendigkeit feedbackgestützter Verfahren.

Metakognition darf daher für die Ausbildung sprachlichen Könnens nicht als Ziel, sondern muss als Weg verstanden werden, um sprachliche Routinen zu etablieren bzw. gezielt zu überformen. Die Schülerin des Eingangsbeispiels könnte etwa davon profitieren, die Schreibung von *wider* mithilfe der Bedeutungsprobe metakognitiv zu steuern; aber nur wenn sie diesen Steuerungsbedarf früher oder später überwindet und zu einer automatisierten Verarbeitung vordringt, werden kognitive Ressourcen für andere, weiterführende Verarbeitungsmechanismen frei. In diesem Sinne muss metakognitive Steuerung stets die Tendenz haben, sich selbst entbehrlich zu machen.

5.2 Metakognition und Bottom-up-Aufmerksamkeit

Bottom-up-Aufmerksamkeit liegt vor, wenn Wahrnehmungsreize selbst die Aufmerksamkeit auf sich ziehen und damit eine vertiefte kognitive Verarbeitung veranlassen. Sie ist für die Reizverarbeitung essenziell, da sie gewährleistet, dass Individuen relevante Umweltreize nicht übersehen, sondern gewissermaßen von diesen selbst zur Wahrnehmung und Verarbeitung aufgefordert werden. Bottom-up-Aufmerksamkeit kann gelernt werden, indem vormals neutrale Sinnesreize durch assoziative Lernprozesse zum Auslöser der Aufmerksamkeitslenkung werden. Für den reizverarbeitenden Organismus bietet das den Vorteil, dass kognitive Verarbeitungsroutinen nicht dauerhaft aktiv gehalten werden müssen, sondern zur richtigen Zeit von der Wahrnehmung aktiviert werden und erst dann kognitive Ressourcen benötigen.

Braver et al. (2008: 81) illustrieren den Unterschied zwischen Top-down- und Bottom-up-Aufmerksamkeit an einem alltäglichen Beispiel: Eine Person möchte sich daran erinnern, nach der Arbeit noch an der Reinigung vorbeizufahren. Unter der Top-down-Bedingung (Braver et al. sprechen von *proactive control*, vgl. ebd.) hält die Person ihre Absicht die ganze Zeit aktiv, bis sie erfüllt ist, erinnert sich also ständig selbst daran, die Reinigung nicht zu vergessen. Das hat den Vorteil, dass sie die Tagesplanung stetig an die Erfordernisse anpassen kann (z. B. kein spätes Meeting anberaumen), bindet aber kognitive Ressourcen und wird daher als anstrengend erlebt. Deshalb ist es vielfach effizienter, wenn das Ziel vorläufig inaktiv bleibt und erst durch einen geeigneten Auslösereiz (etwa den Waschzettel auf dem Autositz) aktiviert wird, was eine erhebliche Menge kognitiver Ressourcen spart (ebd.: 82). Braver et al. nennen diese Art der Aufmerksamkeitslenkung *reactive control*.

Obwohl sich Bottom-up-Aufmerksamkeit nicht wie ihr Top-down-Pendant durch die explizite Instruktion operationalisieren lässt, sondern selbst erst das Resultat von Lernprozessen ist, stellt sie ein wichtiges Bindeglied auf dem Weg zur Ausbildung sprachlicher Routinen dar, weil die Aufmerksamkeitsaktivierung und metakognitive Steuerung nur im Bedarfsfall erfolgt und folglich nur minimale Dual-Task-Kosten verursacht. Während die Schülerin des Eingangsbeispiels unter Top-down-Bedingungen ihren Text quasi ständig auf die Anwendung orthografischer Regeln kontrollieren müsste, würde das Morphem *wider* unter Bottom-up-Aufmerksamkeit selbst zum Auslöser metakognitiver Verarbeitungsmechanismen, die nun nicht mehr dauerhaft aktiv gehalten werden müssten.

Bottom-up-Aufmerksamkeit dient also der Ökonomisierung des eigenen Verhaltens, benötigt dafür allerdings reliable Hinweisreize (wie etwa das angesprochene *wider*), die sich als auslösende Signale metakognitiver Steuerungsprozesse eignen. Braver et al. (2008: 82) sprechen von der Ausbildung *imperativer Stimuli*, die die reaktive Kontrolle anstoßen. Fehlen diese oder sind sie nicht hinreichend sicher etabliert, versäumen es Lernende, ihr Wissen auf die eigene Sprachverarbeitung anzuwenden, sodass die metakognitive Steuerung ausbleibt. Bottom-up-Aufmerksamkeit und die daraus resultierende reaktive Kontrolle sind damit ein attraktiver Erklärungsansatz dafür, warum es manchen Personen gelingt, das eigene sprachliche Verhalten effizient zu regulieren, während es andere versäumen, ihr metasprachliches Wissen auf die eigene Sprachverarbeitung anzuwenden, sodass sie trotz nachweislicher Regelkenntnisse orthografische Normverstöße begehen.

Die Etablierung imperativer Stimuli erfordert Übung, aber nicht zwingend Bewusstheit, da die Auslöser metakognitiver Steuerung in unbewussten Verarbeitungsprozessen liegen können.⁷ Schreibende, die angesichts ihrer eigenen Schriftproduktion stutzen und eine orthografische Probe anwenden, erleben die selbst initiierte metakognitive Prozedur zwar bewusst, können aber nicht unbedingt angeben,

⁷ So kann in Experimenten gezeigt werden, dass Personen auf einen unauffälligen Reiz mit Verhaltensänderungen reagieren, ohne danach jedoch mitteilen zu können, dass sie diesen Reiz bewusst wahrgenommen haben (vgl. van Gaal et al. 2008).

welche sprachlichen Merkmale sie veranlasst haben, zu stutzen und die orthografische Probe anzuwenden.

Werden durch zunehmende Übung imperative Stimuli etabliert, die nicht nur passende metakognitive Mechanismen anstoßen, sondern gleichzeitig noch zum reliablen Prädiktor des Verarbeitungsergebnisses werden, wird die metakognitive Verarbeitung obsolet und das sprachliche Problem kann ohne Beteiligung des Aufmerksamkeitssystems gelöst werden. So führt etwa die Bedeutungsprobe mit ‚gegen‘ bei dem Wort ‚widersprüchlich‘ stets zum selben Resultat (Schreibung mit einfachem <i>), sodass die metakognitive Steuerung mit zunehmender Übung durch einen einfachen Assoziationsmechanismus ersetzt werden kann, der automatisiert abläuft. Damit ist Bottom-up-Aufmerksamkeit eine mögliche Antwort auf die Interface-Problematik, da sie im unbewussten System einen Auslösereiz etabliert, der zunächst eine vertiefte Wahrnehmung (Monitoring) und entsprechende prozedural-metakognitive Steuerung auslöst (Control), bei hinreichender Übung aber auch gleich die Problemlösung übernehmen kann und so die metakognitive Verarbeitung auf lange Sicht entbehrlich macht (s. u.).

6 Metakognition als Brücke: In vier Stufen vom Wissen zum Können

Wenn sprachbezogenes Wissen aufgrund der Interface-Problematik nicht auf direktem, sondern lediglich auf indirektem Weg zu sprachlichem Können werden kann, so lässt sich dieser Prozess der Automatisierung in vier Stufen modellieren, für die sowohl metasprachliches Wissen als auch sprachbezogene Metakognition eine wichtige vermittelnde Rolle einnehmen. Diese Stufen sind in Abbildung 2 grafisch dargestellt und werden im Folgenden näher erläutert.

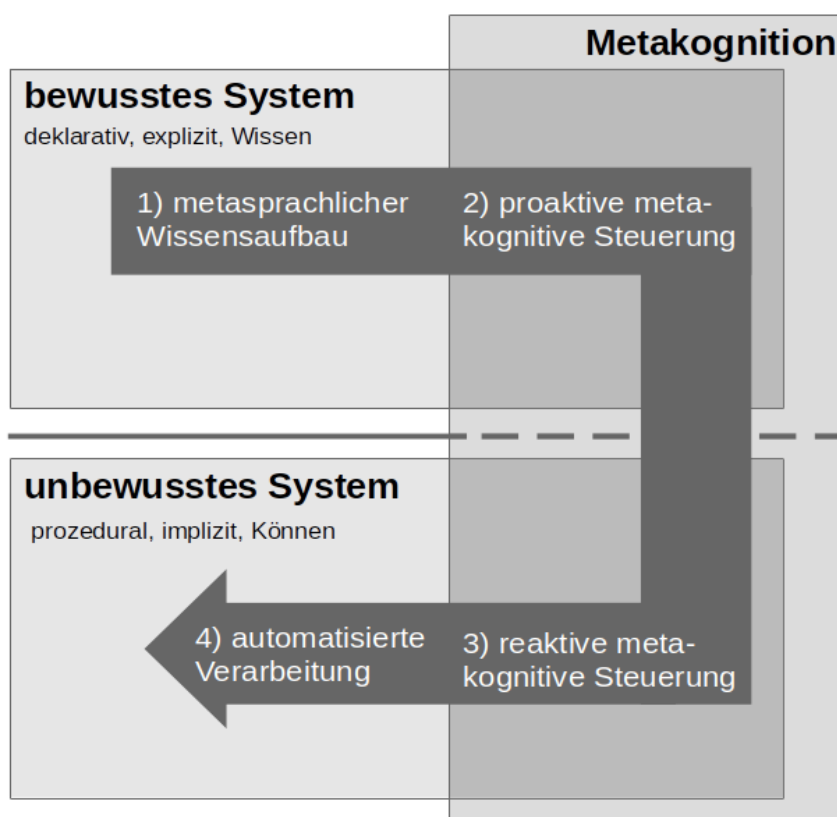


Abb. 2: Stufen der sprachbezogenen Automatisierung via Metakognition

Stufe 1: metasprachlicher Wissensaufbau

Damit Wissen über Sprache das sprachliche Verhalten sinnvoll steuern kann, muss es selbst angemessen kognitiv repräsentiert sein. Ein Großteil des sprachdidaktischen Diskurses zum Kompetenzbereich Sprachbetrachtung beschäftigt sich mit der Frage, wie metasprachliches Wissen strukturiert sein muss, um nachhaltige Lernprozesse gewährleisten zu können (vgl. etwa mehrere Beiträge in den Sammelbänden Mesch/Rothstein 2022, Müller/Turgay 2022 und Döring/Elsner 2021; zur Kritik klassischer schulgrammatischer Ansätze vgl. bspw. Bredel 2021). Dabei ist derzeit empirisch noch kaum geklärt, inwiefern sich unterschiedliche metasprachliche Herangehensweisen auf den sprachlichen Lernprozess auswirken. Die Interface-Forschung legt immerhin nahe, dass sich vor allem einfache und klare Zusammenhänge für die Umarbeitung in prozedurales Können eignen, was bei der Auswahl metasprachlicher Modelle beachtet werden sollte (vgl. Ullman 2016: 957 sowie Feilke/Topfink 2016: 7; siehe S. 5). Schließlich kann Wissen über Sprache überhaupt nur dann handlungswirksam werden, wenn es sachadäquat strukturiert und kognitiv hinreichend zugänglich ist.

Stufe 2: Proaktive metakognitive Steuerung

Die Sichtung der empirischen Befundlage hat gezeigt, dass metasprachliches Wissen gezielt um eine metakognitive Komponente ergänzt werden muss, um handlungswirksam werden zu können. Metakognitive Steuerung geschieht dabei zunächst bewusst, top-down und explizit instruiert. Sie mündet oft in Proben oder Handlungsregeln, mit denen ein bestimmter Teilbereich des sprachlichen Handelns proaktiv gesteuert wird. Kennzeichnend ist dabei, dass die Lernenden im Modus [+ Bewusstheit] [+ Aufmerksamkeit] (vgl. Müller/Unterholzner 2022: 49f.) handeln und ihre kognitiven Ressourcen weitgehend ungeteilt auf das vorliegende Problem richten können.

Ein Großteil unterrichtspraktischer Übungsmaterialien, etwa in Schulbüchern, kann als Reflex proaktiver metakognitiver Steuerung verstanden werden, da die Lernenden explizit aufgefordert werden, ein sprachliches Problem mithilfe ihres metasprachlichen Wissens zu lösen (so bspw. bei Lückentexten, die mit einer grammatischen Probe bearbeitet werden sollen). Inwieweit die metakognitive Begleitung des Lernprozesses dabei durch die Aufgabenstellung gewährleistet ist oder stillschweigend den Lehrkräften überlassen wird, ist aktuell ein Desiderat der Lernmittelforschung (Ossner 2007a: 180). Untersuchungen zeigen ferner, dass viele Lehrkräfte metakognitive Strategien nicht oder nur unzureichend explizieren (Veenman 2017: 250), obwohl diese ein entscheidendes Kriterium für nachhaltigere Lernerfolge darstellen (Schneider et al. 2022: 296f.).

Stufe 3: Reaktive metakognitive Steuerung

Proaktive metakognitive Steuerung stößt an ihre Grenzen, wo die Ausführung einer Sprachhandlung viele verschiedene Teilprozesse erfordert, denn dann wäre es ineffizient bis unmöglich, das gesamte notwendige Wissen ständig aktiv zu halten. Dieser Umstand ist dafür verantwortlich, dass die im Unterricht eingeführten metasprachlichen Kenntnisse in entlasteten Testformaten erfolgreich reproduziert werden können, aber in Schreibaufgaben oft nicht zur Anwendung kommen. Daher muss der sprachliche Input selbst zum imperativen Stimulus werden und somit die proaktive metakognitive Steuerung ersetzen, sodass das relevante metasprachliche Wissen bedarfsgerecht aktiviert und damit aus dem Zustand [– Aufmerksamkeit] in den Zustand [+ Aufmerksamkeit] überführt wird.

Auf solche Aktivierungen zielen viele orthografische Heuristiken ab, so etwa die Etablierung des Artikels als Signal für die Groß- und Kleinschreibung oder die Wahrnehmung situativer Kontexte für die Wahl eines geeigneten sprachlichen Registers. Es wäre aber verfehlt, reaktive metakognitive

Steuerung als simplen Reiz-Reaktions-Mechanismus misszuverstehen, da der etablierte Hinweisreiz das sprachliche Problem nicht lösen, sondern lediglich bemerkbar machen soll, um einen metakognitiven Prüfmechanismus zu initiieren, der das weitere sprachliche Verhalten steuert. Insofern ist etwa die Kritik am Kriterium *Artikelfähigkeit* für die Groß- und Kleinschreibung (vgl. Müller 2017: 71–74) nur dann treffend, wenn der etablierte Stimulus die metakognitive Durchdringung ersetzen statt auslösen soll.

Reaktive metakognitive Steuerung setzt in der Regel Phasen der proaktiven Übung voraus, um imperative Stimuli zu etablieren. So könnten, um beim Beispiel zu bleiben, Übungsaufgaben den Artikel als imperativen Stimulus einsetzen, sodass dieser in späteren Erwerbsphasen das orthografische Wissen zielgerichtet aufruft und entsprechende Prüfmechanismen in Gang setzt. Teilentlastete Schreibprozesse könnten dabei den nächsten Schritt in ein reaktiv-metakognitives Verhaltensmuster bilden. Gelingt dies, kann der sprachliche Verarbeitungsprozess erheblich effizienter gestaltet werden, weil Personen ihr metakognitives Wissen nicht dauerhaft aktiv halten müssen, sondern vom Input selbst an die Aktivierung ihres orthografischen Wissens erinnert werden. Vor diesem Hintergrund könnte der eigentlich maßgebliche Sinn proaktiver metakognitiver Steuerung in der Etablierung imperativer Stimuli liegen, weil nur diese auch in komplexen sprachlichen Handlungssituationen eine angemessene, effiziente reaktiv-metakognitive Steuerung ermöglichen. Da sie bereits einer teilweisen Automatisierung (nämlich der metakognitiven Anteile) entspricht, sollte sie in unterrichtlichen Übungsphasen sorgfältig berücksichtigt werden.

Stufe 4: Automatisierte Verarbeitung

Auch reaktive metakognitive Steuerung sollte in der sprachlichen Kompetenzentwicklung nur eine vorübergehende Rolle spielen – zumindest für Sprachhandlungen, deren automatisierte Abarbeitung überhaupt wünschenswert ist (etwa grammatische und orthografische Routinen). In diesen Fällen sollte sich metakognitive Steuerung möglichst selbst entbehrlich machen und nur noch in seltenen Zweifelsfällen zum Einsatz kommen müssen. So reagieren etwa geübte Schreibende in ihren orthografischen Routinen ganz automatisch auf die grammatischen Gegebenheiten ihres Satzbaus und werden sich ihrer eigenen Groß- und Kleinschreibung oder Zeichensetzung kaum mehr bewusst.

Eine solche automatisierte Verarbeitung ist immer dann möglich, wenn der sprachliche Input nicht nur den metakognitiven Steuerungsbedarf signalisiert, sondern über begleitende assoziative Lernprozesse auch zum Prädiktor für das Resultat der Steuerung wird. Die dafür herangezogenen Stimuli können sehr vielfältig und komplex sein. Sie sind dem bewussten System in der Regel nicht zugänglich (vgl. Funke 2005: 13), lassen sich aber oft empirisch belegen. So konnte für mehrere orthografische Teilbereiche gezeigt werden, dass das Verhalten Lernender stark mit dem Auftreten bestimmter grammatischer Merkmale und Merkmalsbündel korreliert, die sich als Auslöser orthografischer Verarbeitungsroutinen auffassen lassen (vgl. Müller 2007: 139, 2016: 274, Müller et al. 2018: 84). Dabei sind die hohen Korrelationen zwar kein Beweis, wohl aber ein Beleg dafür, dass eine sinnvolle, unbewusste Verhaltenssteuerung durch die grammatischen Merkmalsbündel möglich ist. Deshalb lassen sich etwa auch künstliche neuronale Netzwerke allein anhand grammatischer Merkmale und ohne Implementierung orthografischer Regeln auf die normkonforme Prozessualisierung orthografischer Phänomene trainieren (vgl. Müller 2016: 225).

Das Stadium der automatisierten Verarbeitung kann nicht mehr als metakognitiv betrachtet werden, weil regulatorische Steuerung für automatisierte Verarbeitungsroutinen nicht erforderlich ist. Zwar

dürften prozedurale metakognitive Prüf- und Steuerungsmechanismen de facto nie gänzlich enden, doch muss es als Charakteristikum automatisierter Verarbeitung betrachtet werden, dass sie auch im Modus [– Bewusstheit] [– Aufmerksamkeit] sicher funktioniert und damit kognitive Ressourcen für die metakognitive Steuerung anderer, höherer Sprachhandlungsprozesse freigibt.

7 Konsequenzen für das Üben im Deutschunterricht

Übung als deutschdidaktisches Thema hat in jüngerer Zeit wieder erhöhte Beachtung erfahren. So weist Hochstadt (2015: 135–137) darauf hin, dass Üben nicht nur der Festigung erworbenen Wissens, sondern auch dem Könnenserwerb dienen müsse. Funke (2021) unterscheidet zwischen memorierendem und habitualisierendem Üben, Bredel und Pieper (2022) zwischen erkenntnisanbahnendem und modellverarbeitendem Üben. Beide Ansätze nehmen Unterscheidungen vor, die auch für das Modell des metakognitiven Könnenserwerbs von Bedeutung sind.

Während der Phase des metasprachlichen Wissensaufbaus dient Üben der Festigung fachlicher Zusammenhänge und entspricht dem memorierenden Üben Funkes (2021: 61–65) bzw. dem erkenntnisanbahnenden Üben Bredels und Piepers (2022: 22f.). Dabei werden die fokussierten metasprachlichen Wissensinhalte gesichert, Missverständnisse ausgeräumt und ein begreifender Nachvollzug gewährleistet. In dieser Phase dürfte daher die innere Stringenz des eingesetzten metasprachlichen Modells wichtiger sein als die Anzahl der Übungsdurchläufe.

Während der Phase proaktiver metakognitiver Steuerung dient Üben zunächst der Ausbildung adäquater Handlungsstrategien, z. B. in Form grammatischer Proben. Der proaktive Charakter manifestiert sich dabei in der expliziten Instruktion, auf welche metasprachlichen Aspekte die Aufmerksamkeit zu richten ist. Da in dieser Phase deklarative Metakognition zum Einsatz kommt, ist darauf zu achten, dass den Lernenden ihre eigenen Handlungsdispositionen, die Anforderungen der Aufgabe sowie die vereinbarten Lösungswege (*person, task, strategy*, s. o.) bewusst sind. Lehrkräfte können dabei gemäß dem *Cognitive-Apprenticeship*-Ansatz (Collins et al. 1991) unterstützend oder als Modell auftreten, wie das Wissen auf das Übungsmaterial angewendet werden kann (*modeling, coaching, scaffolding*; ebd.: 13f.). Proaktive metakognitive Steuerung ist modellverarbeitend i. S. Bredels und Piepers und memorierend i. S. Funkes.

Sind die angestrebten metakognitiven Strategien geeignet, um dauerhaft bewusst gesteuert zu werden (etwa Strategien der Textplanung und -strukturierung), kann der Übungsprozess an dieser Stelle beendet werden. Wird hingegen eine automatisierte Verarbeitung angestrebt, sollten im Übergang zur reaktiven metakognitiven Phase im sprachlichen Input reliable imperative Stimuli etabliert werden, die eine metakognitive Steuerung auch dann auslösen, wenn keine explizite Instruktion mehr erfolgt. In dieser Phase muss Üben zunehmend als habitualisierend i. S. Funkes (2021) verstanden werden, da es verstärkt der Routinisierung (Hochstadt 2015: 135–137) dient.

Da die assoziativen Lernprozesse, die für die Ausbildung imperativer Stimuli verantwortlich sind, stark von der Anzahl der Wiederholungen abhängen, dürften quantitative Fragen in dieser Phase eine deutlich größere Rolle spielen als für die vorausgehende. Deshalb bedürfen Aspekte der Selbstregulation (insbesondere Volition, Motivation und Verhaltenskoordination) in dieser Phase der besonderen Berücksichtigung, um das Üben nicht zum geistlosen *pattern drill* verkommen zu lassen (Portmann-Tselikas 2011: 74).

Ist die Phase der reaktiven metakognitiven Steuerung erreicht, bedarf die zu übende sprachliche Handlung keiner eigens dafür konzipierten Übungen mehr, sondern ihre Anwendung erfolgt unspezifisch im Rahmen übergreifender sprachlicher Handlungen. Die reaktive Steuerung beansprucht dabei zwar

weiterhin kognitive Ressourcen, aber so punktuell, dass der größte Teil der Aufmerksamkeit freigegeben werden kann. Mit der erfolgreichen Etablierung imperativer Stimuli ist deshalb der entscheidende Schritt im Übergang vom Wissen zum Können erfolgt, weil nun der sprachliche Input selbst die erforderlichen Verarbeitungsprozesse auslöst und damit auch zur weiteren assoziativen Festigung beiträgt. Damit erlangt der Anwendungsprozess einen sich selbst verstärkenden Charakter, der die abschließende Automatisierung und weitere Einsparung kognitiver Ressourcen auch ohne gezielte didaktische Intervention gewährleistet.

8 Fazit und Ausblick

Metakognition eignet sich dazu, metasprachliches Wissen gezielt zur Steuerung des eigenen sprachlichen Handelns einzusetzen. Für wiederkehrende sprachliche Anforderungen können sich daraus automatisierte Routinen entwickeln, die den Prozess der Sprachverarbeitung erheblich entlasten und damit kognitive Ressourcen für die Steuerung höherer Prozesse freigeben. Allerdings ist der Weg vom sprachsystematischen Wissen zum routinierten handlungspraktischen Können steinig und nach Maßgabe der Weak-Interface-Hypothese indirekt und übungsintensiv. Dieser letzte Umstand dürfte dafür verantwortlich sein, dass aus der metasprachlichen Unterweisung im schulischen Kontext allzu oft kein hinreichend sprachliches Können erwächst.

Da höhere sprachliche Kompetenzen nur über die Ausbildung sprachlicher Routinen mithilfe metakognitiver Steuerungsprozesse erreicht werden können, sollte die Sprachdidaktik nicht nur die Frage diskutieren, wie unbewusste sprachliche Prozesse bewusst gemacht werden können, sondern auch umgekehrt, wie bewusste metasprachliche Steuerung zugunsten unbewusster automatisierter Routinen eingespart werden kann. Dieser Frage haben wir uns im vorliegenden Beitrag über die Untersuchung der Rolle sprachbezogener Metakognition, ihre Beziehung zum Aufmerksamkeitssystem und die Unterscheidung unterschiedlicher Stufen der Könnensentwicklung genähert.

Das dabei entwickelte Modell beschreibt einen kognitionspsychologisch plausiblen Lernweg, muss allerdings in den Rahmen weiterer Parameter eingebettet werden, die bei der Planung entsprechender Lernprozesse zu berücksichtigen sind (vgl. Peyer 2020: 20–22). Insbesondere die hohe Übungsmenge, die in den Phasen der proaktiven und reaktiven metakognitiven Steuerung zu erwarten ist, kann sicherlich nur dann konstruktiv bewältigt werden, wenn Lernende den Übungsaufgaben mit positiven persönlichen Verhaltensdispositionen gegenüberstehen. Es ist deshalb sicher kein Zufall, dass verschiedene jüngere sprachdidaktische Arbeiten (bspw. Philipp 2014) metakognitives Handeln in das übergeordnete Konzept des selbstregulierten Lernens (SRL) einbetten und damit explizit motivationale, volitionale und affektive Aspekte des Lernens einbeziehen. Diese sind zwar nicht spezifisch für die Ausbildung sprachlicher Routinen im Vergleich zu anderen Lernprozessen, sind aber hier von besonderer Relevanz, damit Schülerinnen und Schüler auf dem Weg des Könnenserwerbs nicht aufgeben und in ihrer Kompetenzentwicklung stagnieren. Deshalb ist es vielversprechend, Metakognition in zukünftigen Untersuchungen im Rahmen des SRL zu verorten.

Literatur

- Anderson, John R. (2013): *Kognitive Psychologie*. [7. Aufl.]. Heidelberg u. a.: Springer.
- Binanzer, Anja/Langlotz, Miriam (2018): *Grammatik*. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Band 3: *Forschungsfelder der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 303–320.
- Blatt, Inge/Müller, Astrid/Voss, Andreas (2010): *Schriftstruktur als Lesehilfe. Konzeption und Ergebnisse eines Hamburger Leseförderprojekts in Klasse 5 (HeLp)*. In: Bredel, Ursula/Müller, Astrid/Hinney, Gabriele (Hg.): *Schriftsystem und Schriffterwerb*. Berlin u. a.: de Gruyter. S. 171–202. <https://doi.org/10.1515/9783110232257.171>
- Braver, Todd S./Gray, Jeremy R./Burgess, Gregory C. (2008): *Explaining the many varieties of working memory variation. Dual mechanisms of cognitive control*. In: Conway, Andrew/Jarrold, Christopher/Kane, Michael/Miyake, Akira/Towse, John (eds.): *Variation in Working Memory*. Oxford: Oxford University Press. S. 76–106. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195168648.003.0004>
- Bredel, Ursula (2013): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. [2. Aufl.] Paderborn u. a.: Schöningh.
- Bredel, Ursula (2021): *Grammatikunterricht ohne Grammatik – Fehlkonstruktionen der Schulgrammatik am Beispiel der Satzgliedbestimmung und die Folgen für die Lehrerbildung*. In: Döring, Sandra/Elsner, Daniela (Hg.): *Grammatik für die Schule*. Hamburg: Buske. S. 71–84.
- Bredel, Ursula/Pieper, Irene (2022): *Der Beitrag des Übens zur Entwicklung sprachlicher und literarisch-ästhetischer Handlungsfähigkeit*. In: Heins, Jochen/Kleinschmidt-Schinke, Katrin/Wieser, Dorothee/Wiesner, Esther (Hg.): *Üben. Theoretische und empirische Perspektiven in der Deutschdidaktik*. Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. S. 19–31. <https://doi.org/10.46586/SLLD.248>
- Bremerich-Vos, Albert/Grotjahn, Rüdiger (2007): *Lesekompetenz und Sprachbewusstheit. Anmerkungen zu zwei aktuellen Debatten*. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim u.a.: Beltz. S. 158–177.
- Collins, Allan/Brown, John S./Holum, Ann (1991): *Cognitive apprenticeship. Making thinking visible*. <https://thepurposefulprof.org/wp-content/uploads/2018/10/cognitive-apprenticeship-collins-copy-2.pdf> Abgerufen am: 18.11.2022.
- Doherty, Jason M./Belletier, Clement/Rhodes, Stephen/Jaroslawska, Agnieszka/Barrouillet, Pierre/Camos, Valerie/Cowan, Nelson/Naveh-Benjamin, Moshe/Logie, Robert H. (2019): *Dual-task costs in working memory. An adversarial collaboration*. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 45(9). S. 1529–1551. <https://doi.org/10.1037/xlm0000668>
- Döring, Sandra/Elsner, Daniela (Hg.) (2021): *Grammatik für die Schule*. Hamburg: Buske. <https://doi.org/10.46771/978-3-96769-109-2>
- Efklides, Anastasia (2008): *Metacognition. Defining its Facets and Levels of Functioning in Relation to Self-Regulation and Co-regulation*. In: *European Psychologist*. 13 (4). S. 277–287. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.4.277>
- Eichler, Wolfgang (1991): *Nachdenken über das richtige Schreiben. Innere Regelbildung und Regelfehlbildung im Orthographieerwerb*. In: *Diskussion Deutsch*. 22 (117). S. 34–44.
- Ellis, Nick C. (2017): *Implicit and explicit knowledge about language*. In: Cenoz, Jasone/Gorter, Durk/May, Stephen (eds.): *Language awareness and multilingualism*. Basel: Springer International Publishing. S. 1–12. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0_7-1

- Feilke, Helmuth/Tophinke, Doris (2016): Grammatisches Lernen. *Praxis Deutsch*. (256). S. 4–13.
- Flavell, John H. (1979): Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. In: *American Psychologist*. 34 (10). S. 906–911.
- Foryś-Nogala, Małgorzata/Krajewski, Grzegorz/Haman, Ewa (2022): The interface issue in second language acquisition research. An interdisciplinary perspective. In: *Lingua*. (271). S. 1–23.
<https://doi.org/10.1016/j.lingua.2022.103243>
- Funke, Reinold (2005): Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern. Tübingen: Niemeyer.
- Funke, Reinold (2014): Grammatikunterricht, grammatisches Wissen und schriftsprachliches Können. In: Gornik, Hildegard (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 429–454.
- Funke, Reinold (2018): Working on grammar at school. Empirical research from German-speaking regions. In: *L1 Educational Studies in Language and Literature*. 18 (Running Issue): S. 1–39.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0_7-1
- Funke, Reinold (2021): Üben und Rechtschreiblernen. Selbstverständliches im Selbstverständnis des Faches. *Didaktik Deutsch*. 26 (50). S. 60–75. <https://doi.org/10.25656/01:22958>
- Funke, Reinold (2022): Grammatikunterricht, grammatisches Wissen und schriftsprachliches Können. In: Gornik, Hildegard/Rautenberg, Iris (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. [2. überarbeitete und erweiterte Aufl.] Bielefeld: Schneider bei wbv. S. 430–454.
- Gombert, Jean É. (1992): *Metalinguistic development*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Graham, Steve/McKeown, Debra/Kiuhara, Sharlene/Harris, Karen R. (2012): A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. In: *Journal of Educational Psychology*. 104 (4). S. 879–896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Graham, Steve/Perin, Dolores (2007): A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. In: *Journal of Educational Psychology*. 99 (3). S. 445–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Grotjahn, Rüdiger (2000): Sprachbezogene Kognitivierung. Lernhilfe oder Zeitverschwendung? In: Düwell, Henning/Gnutzmann, Claus/Königs, Frank G. (Hg.): *Dimensionen der Didaktischen Grammatik*. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag. Bochum: AKS-Verlag. S. 83–106.
- Hochstadt, Christiane (2015): *Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hohm, Michael (2007): *Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen*. Saarbrücken: VDM.
- Hoy, Anita W. (2014): *Pädagogische Psychologie*. [12. Aufl.] Hallbergmoos: Pearson.
- Huneke, Hans Werner (2022): Sprachreflexion laut Bildungsstandards und Bildungsplänen. In: Gornik, Hildegard/Rautenberg, Iris (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. [2. überarbeitete und erweiterte Aufl.] Bielefeld: Schneider bei wbv. S. 457–473.
- Kahneman, Daniel/Frederick, Shane (2005): A Model of Heuristic Judgement. In: Holyoak, Keith J./Morrison, Robert G. (eds.): *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 267–293.
- Klotz, Peter (1996): *Grammatische Wege zur Textgestaltungskompetenz. Theorie und Empirie*. Tübingen: Niemeyer.
- KMK (2004): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/primarbereich.html>

- KMK (2015): Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch im Kompetenzbereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchen für den Primarbereich. <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm>
- Krashen, Stephen D. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Kühn, Peter (2022): Leistungsaufgaben zum Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. In: Gornik, Hildegard/Rautenberg, Iris (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. [2. überarbeitete und erweiterte Aufl.] Bielefeld: Schneider bei wbv. S. 474–492.
- Langlotz, Miriam (2020): Auf welcher Grundlage und warum sollte explizites grammatisches Wissen vermittelt werden? In: *Der Deutschunterricht*. 72 (2), S. 5–13. <https://doi.org/10.25656/01:2228>
- Lischeid, Thomas (2014): Grammatische Sprachreflexion und elaboriertes Textverstehen. In: Gornik, Hildegard (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 282–298.
- McCormick, Christine B./Dimmitt, Carey/Sullivan, Florence R. (2013): Metacognition, learning, and instruction. In: Weiner, Irving B. (ed.): *Handbook of psychology*. [2nd ed.] Hoboken, N. J.: Wiley. S. 69–97. <https://doi.org/10.1002/9781118133880.hop207004>
- Menzel, Wolfgang (2021): *Grammatikwerkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. [7. Aufl.] Seelze: Klett Kallmeyer.
- Mesch, Birgit/Rothstein, Björn (Hg.) (2015): *Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs*. Berlin u. a.: de Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110376630>
- Metz, Kerstin (2005): *Grammatikkenntnisse – Kommasetzung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller, Anja/Turgay, Katharina (Hg.) (2022): *Grammatische Modellierung als Grundlage für sprachdidaktische Vermittlung*. Hamburg: Buske. <https://doi.org/10.46771/978-3-96769-240-2>
- Müller, Astrid (2017): *Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge*. [2. Aufl.] Seelze: Klett Kallmeyer.
- Müller, Hans-Georg (2007): Zum „Komma nach Gefühl“. Implizite und explizite Kommakompetenz von Berliner Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Frankfurt a. M.: Lang.
- Müller, Hans-Georg (2016): *Der Majuskelgebrauch im Deutschen. Groß- und Kleinschreibung theoretisch, empirisch, ontogenetisch*. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/zrs-2017-0022>
- Müller, Hans-Georg/Kepser, Matthis/Schallenger, Stefan (2018): Getrennt- und Zusammenschreibung – ein konsistentes Konstrukt? Erste Ergebnisse einer empirischen Studie (FORTE). In: *Didaktik Deutsch*. 23 (45). S. 74–93.
- Müller, Hans-Georg/Unterholzner, Franz (2022): Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit. Ein Vorschlag für ein empirisch operationalisierbares Minimalprogramm. In: *Didaktik Deutsch*. 27 (52/53). S. 38–55. <https://doi.org/10.21248/dideu.93>
- Myhill, Debra A./Jones, Susan M./Lines, Helen/Watson, Annabel (2012): Re-thinking grammar. The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. In: *Research Papers in Education*. 27 (2), S. 139–166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Nelson, Thomas O./Narens, Louis (1990): Metamemory. A Theoretical Framework and New Findings. In: *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory* (26), S. 125–173.

- Ossner, Jakob (2007a): Grammatik in Schulbüchern. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. Tübingen: Niemeyer. S. 161–183.
- Ossner, Jakob (2007b): Sprachbewusstheit. Anregung des inneren Monitors. In: Willenberg, Heiner (Hg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 134–147.
- Panadero, Ernesto (2017): A Review of Self-regulated Learning. Six Models and Four Directions for Research. In: *Frontiers in psychology*. 8 (Artikel 422). S. 1–28.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Paradis, Michel (2009): Declarative and procedural determinants of second languages. Amsterdam u. a.: Benjamins.
- Perrig, Walter J./Wippich, Werner/Perrig-Chiello, Pasqualina (1993): Unbewusste Informationsverarbeitung. Bern u. a.: Huber.
- Peyer, Ann (2020): Schulische Sprachreflexion. Kompetenzen und Lernprozesse. In: Langlotz, Miriam (Hg.): Grammatikdidaktik. Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 9–32.
- Philipp, Maik (2014): Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln. Weinheim: Beltz.
- Pohl, Thorsten (2019): Propädeutischer Grammatikunterricht. Eine sprachdidaktische Utopie. In: Betz, Anica/Firstein, Angelina (Hg.): Schülerinnen und Schülern Linguistik näher bringen. Perspektiven einer propädeutischen Wissenschaftsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 15–41.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2011): Spracherwerb, grammatische Begriffe und sprachliche Phänomene. Überlegungen zu einem unübersichtlichen Lernfeld. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin: de Gruyter. S. 71–90.
- Riehme, Joachim (1987): Rechtschreibunterricht: Probleme und Methoden. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Roebbers, Claudia M. (2017): Executive function and metacognition. Towards a unifying framework of cognitive self-regulation. In: *Developmental Review*. 45. S. 31–51.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2017.04.001>
- Schlak, Torsten (1999): Explizite Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht? Das Interface-Problem Revisited. In: *Fremdsprachen und Hochschule*. (56). S. 5–33.
- Schneider, Walter/Shiffrin, Richard M. (1977): Controlled and automatic human information processing. I. Detection, search, and attention. In: *Psychological Review*. 84 (1). S. 1–66.
<https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2022.04.006>
- Schneider, Wolfgang (2015): Memory development from early childhood through emerging adulthood. Cham u. a.: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-09611-7>
- Schneider, Wolfgang/Tibken, Catharina/Richter, Tobias (2022): The development of metacognitive knowledge from childhood to young adulthood. Major trends and educational implications. In: *Advances in Child Development and Behavior*. 63. S. 273–307.
<https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2022.04.006>

- Scholz, H. (1975): Untersuchungen zur Entwicklung von Können und Überzeugungen bei der Arbeit am grammatischen Mittel Attribut in den Klassen 5 und 7. Leipzig: Karl-Marx-Universität Leipzig.
- Squire, Larry R. (2004): Memory systems of the brain. A brief history and current perspective. In: *Neurobiology of learning and memory*. 82 (3). S. 171–177. <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2004.06.005>
- Stanat, Petra/Becker, Michael/Baumert, Jürgen/Lüdtke, Oliver/Eckhardt, Andrea G. (2012): Improving second language skills of immigrant students: A field trial study evaluating the effects of a summer learning program. In: *Learning and Instruction*. 22 (3). S. 159–170. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.10.002>
- Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans Werner (2022): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. [7. Aufl.] Berlin: Schmidt. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2005-2-377>
- Ullman, Michael T. (2015): The declarative/procedural model. A neurobiologically-motivated theory of first and second language. In: VanPatten, Bill/Williams, Jessica (eds.): *Theories in second language acquisition. An introduction*. [2nd ed.] New York u. a.: Routledge. S. 135–158.
- Ullman, Michael T. (2016): The declarative/procedural model. A Neurobiological Model of Language, Learning, Knowledge, and Use. In: Hickok, Gregory/Small, Steven L. (eds.): *Neurobiology of language*. Amsterdam u. a.: AP. S. 953–968.
- Unterholzner, Franz (2021): *Sprachbetrachtung – metakognitiv aktivierend und altersangepasst. Eine Interventionsstudie zur Vermittlung von das/dass-Schreibung und Kommasetzung zwischen (Teil-) Sätzen* Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. <https://doi.org/10.46586/SLLD.197>
- van Gaal, Simon/Ridderinkhof, Richard K./Fahrenfort, Johannes J./Scholte, Steven H./Lamme, Victor A. F. (2008): Frontal cortex mediates unconsciously triggered inhibitory control. In: *Journal of Neuroscience*. 28 (32). S. 8053–8062. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1278-08.2008>
- Veenman, Marcel V. J. (2017): Learning to self-monitor and self-regulate. In: Mayer, Richard E./Alexander, Patricia A. (eds.): *Handbook of research on learning and instruction*. [2nd ed.] New York u. a.: Routledge. S. 233–257.

Anschrift der Verfasser:

*Franz Unterholzner, Pädagogische Hochschule Salzburg, Akademiestraße 23–25, 5020 Salzburg
franz.unterholzner@phtsalzburg.at*

*Hans-Georg Müller, Universität Potsdam, Institut für Germanistik, Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam
hans-georg.mueller@uni-potsdam.de*

Dirk Betzel

Kommasetzung in Texten von Grundschulkindern

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt Ergebnisse zur Kommasetzung von Kindern aus vierten Klassen vor und beleuchtet damit ein von kommadidaktischen Einflüssen weitgehend unabhängiges Können. Unter Berücksichtigung verschiedener Kommatypen sowie einschlägiger Kontextmerkmale wurden rund 1000 frei verfasste Texte ausgewertet, die in den Jahren 1972, 2002 und 2012 unter ähnlichen Erhebungsbedingungen entstanden sind. Ziel ist es, die Kommasetzung in Texten von Grundschulkindern möglichst differenziert zu beschreiben, um abschließend die Frage aufzugreifen, inwieweit eine Kommadidaktik für die Grundschule angemessen erscheint. Auffällige Veränderungen zwischen den Gruppen in einem Zeitraum von 40 Jahren werden ergänzend betrachtet. Im Ergebnis zeigt sich zu allen Erhebungszeitpunkten bei einem Teil der Kinder ein beachtliches Können, wenngleich der prozentuale Anteil an Kommasetzer/-innen geringer als in vergleichbaren Untersuchungen ausfällt.

Schlagwörter: Kommasetzung • frei verfasste Texte • Grundschule

Abstract

This article presents results on the comma placement of children from fourth grades and thus sheds light on a skill that is largely independent of comma didactic influences. Taking into account different types of commas as well as relevant contextual features, about 1000 freely written texts were evaluated, which were written under similar survey conditions in 1972, 2002, and 2012. The aim is to describe the comma placement in texts of elementary school children in order to address the question to what extent a comma didactics seems appropriate for elementary school. Noticeable changes between the groups over a period of 40 years are additionally considered. The results show that some of the children demonstrated remarkable abilities at all points in the data collection, although the percentage of comma-setters was lower than in comparable studies.

Keywords: comma placement • free written texts • elementary school

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

28. Jahrgang 2023. Heft 55. S. 39–58

DOI: 10.21248/dideu.656

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

1 Theoretischer Hintergrund

Die Kommasetzung im Deutschen ist syntaktisch fundiert und systematisch beschreibbar. Nach Primus (1993, 2010) sind drei grundlegende Kommatypen zu unterscheiden, auf die sich sämtliche Kommavorkommen zurückführen lassen: *satzinterne Satzgrenze*, *Koordination* und *Herausstellung*. Diese Kommatypen, die auch im sprachverarbeitungs-basierten Ansatz in ihrer lesersteuernden Funktion beschrieben werden (vgl. Bredel 2011), bilden den theoretischen Rahmen der nachfolgenden Auswertung.

Das Komma bei *satzinterner Satzgrenze* umfasst die Beispiele 1) bis 3). Demnach werden innerhalb eines orthographischen Satzes verbale Kerne, die mit ihren Ergänzungen und Angaben Verbgruppen bilden, durch ein Komma voneinander abgegrenzt. Dabei spielt es grundsätzlich keine Rolle, ob es sich wie in 1) um eine nebengeordnete (s. auch Koordination) oder wie in 2) um eine untergeordnete Verbgruppe handelt. Auch obligatorisch zu kommatierende Verbgruppen mit infinitem verbalem Kern wie in Beispiel 3), so genannte Infinitivgruppen, fallen darunter.

Tabelle 1: Satzinterne Satzgrenze

	Vorfeld	LSK	Mittelfeld	RSK	Nachfeld
1)	Ein Mädchen drei Jungen	läuft verfolgen	vergnügt einen Weg das Mädchen	entlang,	
2)	Sie	klauten als	ihre Puppe, sie für einen Moment	abgelenkt war	als.... war
3)	Sie	gingen um	in den Park, Räuber und Polizei	zu spielen	um ... spielen

Koordination kann als Mehrfachbesetzung einer syntaktischen Funktion verstanden werden (vgl. Boettcher 2009: 101f.). In Beispiel 4) bilden die nebengeordneten Einheiten *Peter*, *Tom* und *Lukas* zwar eine Konstituente im Vorfeld, jedoch steht jeder der Eigennamen im Nominativ und könnte allein als Subjekt fungieren. Solche Mehrfachbesetzungen wie in Beispiel 4) werden durch ein Komma abgegrenzt, „wenn keine echte koordinative Konjunktion wie *und* oder *oder* die Koordination eindeutig markiert“ (Primus 1993: 247, H. i. O.). Grundsätzlich kann jede syntaktische Einheit koordiniert werden: Neben Satzgliedteilen oder Satzgliedern gilt dies auch für Verbgruppen, weshalb das Komma in Beispiel 1 sowohl zur satzinternen Satzgrenze als auch zur Koordination gerechnet werden kann – es bestehen somit zwei Gründe, an dieser Stelle ein Komma zu setzen (s. hierzu Kap. 4.3).

Tabelle 2: Koordination

	Vorfeld	LSK	Mittelfeld	RSK	Nachfeld
4)	Peter, Tom und Lukas	haben	das Mädchen	beobachtet	

Als dritten Kommatyp nennt Primus (1993) *Herausstellungen*, worunter verschiedene Herausstellungsstrukturen in unterschiedlichen Positionen erfasst werden (vgl. ebd.: 250f.). Auf eine Darstellung sämtlicher Herausstellungstypen wird an dieser Stelle zugunsten der beiden im Korpus dominierenden Beispiele verzichtet – an ihnen lässt sich das wichtigste gemeinsame Merkmal herausgestellter Einheiten verdeutlichen:

Tabelle 3: Herausstellung¹

	Vorvorfeld	Vorfeld	LSK	Mittelfeld	RSK	Nachfeld	Nachnachfeld
5)	Hey,	sie	hat	uns	entdeckt		
6)			Wollt	ihr wohl	aufhören,		ihr Lümmel

Sowohl für die links herausgestellte Interjektion (Beispiel 5) als auch für die nachgestellte Anrede (Beispiel 6) ist kennzeichnend, dass sie syntaktisch nicht in den Trägersatz integriert sind. In Beispiel 5) lässt sich *hey* syntaktisch nicht in den Verbramen von *entdecken* einordnen, bei Beispiel 6) wäre dies für *ihr Lümmel* prinzipiell möglich, allerdings verhindert der „syntaktische Doppelgänger“ *ihr* die Unterordnung der herausgestellten Einheit (Primus 2010: 37). Als wichtigstes gemeinsames Merkmal von Herausstellungen kann somit ihre „Herauslösung aus dem Trägersatz“ bestimmt werden (ebd.) – herausgelöste Einheit und Trägersatz werden durch ein Komma abgegrenzt.

2 Forschungsüberblick: empirische Untersuchungen zur Kommasetzung

Mittlerweile liegt eine beachtliche Anzahl an empirischen Studien zur Kommasetzung vor. Beim Vergleich der jeweiligen Ergebnisse gilt es zu berücksichtigen, dass Untersuchungen unterschiedliche Alters- und Bildungsgruppen in den Blick nehmen, aber auch verschiedene Erhebungsformen nutzen, die in ihrer jeweiligen Tätigkeitsanforderung variieren: So ist die prozessintegrierte Kommasetzung beim Schreiben eines eigenen Textes mit anderen Anforderungen verbunden als das Einsetzen oder Streichen von Kommas in vorgegebenen Konstruktionen. Wiederum andere Anforderungen werden gestellt, wenn es um rezeptive Aspekte der Kommasetzung geht (vgl. Bredel 2011) oder wenn Kommas in eigenen oder fremden Texten begründet werden sollen (vgl. Müller 2007: 182f.). Ergebnisse werden auch davon beeinflusst, ob die Aufmerksamkeit der Proband/-innen durch die Aufgabenstellung explizit auf die Kommasetzung gerichtet ist oder ob sie nur implizit eine Rolle spielt (vgl. Afflerbach 1997: 159). Daraus folgt: Einzelne Untersuchungen beleuchten nicht ‚die‘ Kommakompetenz, sondern – je nach geforderter Tätigkeit – bestimmte Teilkompetenzen bestimmter Alters- und Leistungsgruppen unter bestimmten Kontextbedingungen (vgl. Hüttemann 2021: 23f.). Unter dieser Voraussetzung werden nachfolgend entlang der in Kapitel 1 beschriebenen Kommatypen vorwiegend solche Studienergebnisse skizziert, die trotz unterschiedlicher Tätigkeitsanforderungen² studienübergreifende Tendenzen verschiedener Altersgruppen widerspiegeln. Abschließend richtet sich der Blick auf Untersuchungen speziell zur Kommasetzung im Grundschulalter.

Rechnet man ausschließlich Einheiten ohne verbalen Kern zur *Koordination*, zählt das Aufzählungskomma studienübergreifend zu den unproblematischen Fällen. Dies gilt erwartungsgemäß für Texte von erwachsenen Schreiber/-innen (vgl. Krafft 2016: 147), aber auch für Texte aus dem achten Schuljahr (vgl. Melenk 2001: 197), sodass Afflerbach (1997) zum Ergebnis kommt, dass „die Ontogenese der Kommasetzung bei Aufzählung [...] im 5. bzw. 6. Schuljahr“ abgeschlossen sei (vgl. Afflerbach 1997: 119). Damit übereinstimmend zählen Koordinationen auch in rezeptiver Hinsicht zu den einfachsten Strukturen, wie Esslinger (2014) in einer Studie mit Achtklässler/-innen feststellen konnte (vgl. ebd.: 67f.). Einzig Melenks Ergebnisse für das achte Schuljahr sind insofern auffällig, als rund

¹ Die Darstellung im topologischen Modell erfolgt in Anlehnung an Averintseva-Klisch (2015: 104f.).

² Die Tätigkeitsanforderung, Kommas in eigenen oder fremden Texten zu begründen, wird im nachfolgenden Überblick vernachlässigt. Die Begründungsleistung kann lediglich „ca. 15% der Varianz in der Kommakompetenz“ aufklären, sodass sie als Prädiktor für Kommakompetenz kaum geeignet ist (Müller 2007: 183).

25% der in einen Fremdtext einzusetzenden Aufzählungskommas fehlen (vgl. Melenk 2001: 175f.). Diesen hohen Anteil führt der Autor selbst auf einen der drei durchgeführten Tests zurück, der methodisch ungeeignet und wenig aussagekräftig sei (vgl. ebd.: 173). Sieht man davon ab, ist das Komma bei Aufzählung auch in dieser Studie wenig fehleranfällig.

Für das *Herausstellungskomma* ist die Datenlage uneinheitlich. In der zuvor erwähnten Studie von Krafft (2016) liegt der Fehleranteil mit rund 12% zwischen Aufzählungs- und Satzgrenzenkomma (vgl. ebd.: 148). Aus rezeptionsorientierter Perspektive scheinen Herausstellungen zu den anspruchsvollsten Kommastrukturen zu gehören, was mit einer höheren Belastung des Arbeitsgedächtnisses bei der rezeptiven Verarbeitung syntaktisch desintegrierter Einheiten zusammenhängen könnte (vgl. Esslinger 2014: 69f.). Hingegen zeigt Afflerbachs Studie (1997) für die untersuchten Eigentexte aus den 5. bis 10. Klassen ein uneinheitliches Bild. Dass sich Herausstellungsstrukturen in ihrem Schwierigkeitsgrad erheblich unterscheiden, hebt Melenk hervor: Mit 50% fehlenden Kommas sind Herausstellungen als Gesamtkategorie zwar mit am fehleranfälligsten, allerdings betrifft dies nur bestimmte Herausstellungsstrukturen, während andere kaum Probleme bereiten (vgl. Melenk 2001: 175). Insgesamt schwanken die Ergebnisse beim Vergleich verschiedener Studien erheblich, sodass sich keine einheitliche Tendenz angeben lässt.

Mit Blick auf das Komma *bei satzinterner Satzgrenze* wird ein grundlegender Unterschied zwischen neben- und untergeordneten Verbgruppen deutlich. Studienübergreifend werden Satzreihen sicherer kommatiert als Satzgefüge (u. a. Melenk/Grundeis 2001: 213). Die vergleichsweise sichere Kommatierung von Hauptsatzreihen führt Melenk auf semantisch-syntaktische Gründe zurück, hält aber auch „Sprech- oder Denkpausen“ für naheliegend (ebd.: 176). Ein anderes Bild zeigt sich für das Komma in Satzgefügen, das in Abhängigkeit von Nebensatzart und -position zu den fehleranfälligsten zählt. Übereinstimmend scheinen Inhaltssätze aufgrund ihrer semantisch-syntaktisch engen Anbindung an den Matrixsatz seltener kommatiert zu werden als Verhältnis- oder Relativsätze (vgl. Afflerbach 1997: 119f.), dies gilt sowohl für Eigentexte (vgl. Melenk/Grundeis 2001: 215) als auch für vorgegebene Sätze (vgl. Müller 2016: 254f., vgl. Metz 2005: 84f.). Verhältnissätze werden in den genannten Studien durchschnittlich am sichersten kommatiert. Die im Vergleich zu Inhaltssätzen losere Anbindung an den Matrixsatz sowie der Signalwortcharakter einleitender Subjunktionen werden als mögliche Gründe diskutiert. Außer der Nebensatzart spielen möglicherweise auch topologische Faktoren eine Rolle: Nach den Ergebnissen Kraffts (2016) ist der Anteil fehlender Kommas bei vorangestellten Verbgruppen nahezu doppelt so hoch wie bei nachgestellten (vgl. ebd.: 150). Die naheliegende Vermutung, bessere Resultate bei Nachstellung seien auf das unmittelbare Zusammentreffen von Kommastelle und Signalwort zurückzuführen, konnte Müller (2007) nicht bestätigen, da Subjunktionen auch bei vorangestellten Nebensätzen die Kommasetzung begünstigten (vgl. Müller 2007: 244). Im Vergleich zu den bislang betrachteten Verbgruppen mit finitem verbalen Kern ist das Komma bei *Infinitivgruppen* studienübergreifend in allen untersuchten Altersgruppen fehleranfälliger (vgl. Afflerbach 1997: 108, vgl. Krafft 2016: 148). Berg/Romstadt (2021) konnten anhand von Abituraufsätzen zeigen, dass Infinitivgruppen in adverbialer Funktion am häufigsten kommatiert werden (vgl. ebd.: 223) – möglicherweise sind die mit *um*, *(an)statt* oder *ohne* eingeleiteten Infinitivgruppen leichter zu identifizieren, was mit der zuvor erwähnten Signalworthypothese im Einklang stünde (vgl. Esslinger/Noack 2020: 37f.). Gegen die bislang genannten Merkmale wendet Müller (2007) ein, dass sie nur bedingt geeignet seien, den Schwierigkeitsgrad einer Kommastelle angemessen vorauszusagen. Da Kommastellen in vergleichbar komplexen Satzgefügen „sowohl zu den leichtesten als auch zu den schwersten Items“ seiner Studie gehörten (Müller 2016: 246), lasse sich der Schwierigkeitsgrad

einer Kommastelle aus der Perspektive Lernender nicht ausschließlich anhand syntaktischer Kriterien bestimmen, wie es die orthographische Norm nahelege. Vielmehr ergebe sich dieser additiv aus syntaktischen, lexikalischen (Signalwort), prosodischen (Sprechpausen) und semantischen Merkmalen. Demnach werde in einer Haupt-Nebensatz-Konstruktion dann mit hoher Wahrscheinlichkeit ein Komma gesetzt, wenn die jeweiligen Äußerungseinheiten semantisch relativ autonom seien und die Kommastelle „durch eine Segmentierungspause und ein Signalwort markiert“ sei (Müller 2007: 147).

Ein weitgehend einheitliches Bild zeigt sich für die Kategorie *Kommafehler*, worunter überflüssig gesetzte und fehlende Kommas erfasst werden³. In allen erwähnten Studien überwiegen fehlende Kommas. Überflüssig gesetzte Kommas werden vorwiegend im Zusammenhang mit dem sogenannten Vorfeldkomma diskutiert (vgl. Hochstadt/Olsen 2016: 171), einem Phänomen, das auch in Abiturarbeiten zuzunehmen scheint (vgl. Berg/Romstadt 2021: 228f.). Insbesondere lange Präpositionalgruppen (> 7 Wörter) in adverbialer Funktion mit morphologisch komplexer Präposition scheinen das Auftreten eines Vorfeldkommas zu begünstigen (vgl. Berg et al. 2019: 48).

Während zur Kommasetzung ab der Sekundarstufe I bereits zahlreiche Studien vorliegen, ist die Datenbasis für die Grundschule vermutlich deshalb eher gering (s. Tabelle 4), weil das Komma dort in der Regel nicht als Unterrichtsgegenstand vorgesehen ist (vgl. Bildungsstandards Primarstufe 2004: 10):

Tabelle 4: Kommastudien Grundschule

(Text = frei verfasster Text, AB = vorgegebene Struktur, z. B. Arbeitsblatt)

	Klasse 2		Klasse 3		Klasse 4	
	Text	AB	Text	AB	Text	AB
<i>Afflerbach (1997)</i>	N = 21	N = 21	N = 18	N = 18	N = 22	N = 22
<i>Sappok (2011)</i>				N = 48		N = 52
<i>Betzel/Steinig (2020)</i>					N = 333	
Gesamt	N = 21	N = 21	N = 18	N = 66	N = 355	N = 74

Sowohl Afflerbach (1997)⁴ als auch Betzel/Steinig (2020) stellen grundsätzlich fest, dass Grundschulkinder auch ohne unterrichtlichen Input Kommas in ihren Texten verwenden: Nach Afflerbachs Daten betrifft dies rund 91% der Kinder in Klasse 4, demgegenüber ermittelten Betzel/Steinig (2020) einen Anteil von rund 49% – ein Wert, der eher dem der dritten Klasse (55,6%) bei Afflerbach nahekommt (vgl. ebd.: 67). Übereinstimmend zeigt sich, dass gesetzte Kommas von Viertklässler/-innen zu rund 83% bzw. 78% korrekt sind; Kommafehler bestehen somit mehrheitlich aus fehlenden Kommas. Unterschiede in der Fehleranfälligkeit bestimmter Kommastrukturen, wie sie zuvor für ältere Schreiber/-innen skizziert wurden, finden sich in ähnlicher Weise auch in Grundschultexten (vgl. Betzel/Steinig 2020: 121f.). Für die Grundschulphase konstatiert Afflerbach (1997) einen steigenden Anteil korrekter Kommas von der zweiten bis zur vierten Klasse (vgl. ebd.: 92), wohingegen Sappok (2011), der die Kommasetzung in dritten, vierten und sechsten Klassen untersuchte, eine „sprunghafte“ Entwicklung der Kommafähigkeit in der dritten Klasse feststellt, die „dann (mindestens) bis zur 6. Klasse“ stagniere (ebd.: 457).

³ Auch wenn überflüssige und fehlende Kommas hier gemeinsam als Kommafehler bezeichnet werden, ist damit keine Gleichsetzung verbunden (vgl. Sappok 2011: 5f.).

⁴ Afflerbach (1997) untersucht pro Jahrgang nur eine Grundschulklasse und analysiert textbezogen ausschließlich korrekt gesetzte Kommas, weshalb ein Vergleich mit den Ergebnissen von Betzel/Steinig (2020) kaum möglich ist.

Alle genannten Autor/-innen betonen die eigenaktive „Suche [der Schreibenden] nach der Funktion des Kommas“ (Afflerbach 1997: 223) und sprechen sich grundsätzlich für eine Kommadidaktik in der Grundschule aus (vgl. Dauberschmidt 2016: 190f.). Da der „Kommatierung einer kommarelevanten Struktur [...] immer ihre Verwendung (ohne Kommas)“ vorausgehe, seien grundschultypische Übergangsphasen, in denen „bei einer bestimmten kommarelevanten Struktur das Komma manchmal gesetzt und manchmal ausgelassen“ werde, der ideale Zeitpunkt, an dem der Kommaunterricht einsetzen solle (Afflerbach 1997: 223). In ähnlicher Weise argumentiert Sappok (2011: 145), wenn er dafür plädiert, das „Erwachen des ‚Kommainteresse‘“ motivational zu nutzen, um mitunter dysfunktionalen individuellen Mustern, die später schwer überformbar seien, entgegenzuwirken (ebd.: 142). Auch Betzel/Steinig (2020: 125f.) sehen in einer früheren Thematisierung das Potenzial, Kommasetzer/-innen in ihrem individuellen Problemlöseprozess zu unterstützen, betonen jedoch auch, dass ein nicht unerheblicher Teil der Viertklässler/-innen noch keine Kommas verwende. Ein Teil dieser kommaabstinenten Texte lasse auf Schwierigkeiten mit der Funktion des Punktes schließen, dessen sichere Verwendung, so Afflerbach (1997: 223), „eine Voraussetzung für den Beginn der Kommaontogenese“ sei.

3 Zielsetzung und Hypothesen

Die Forderung nach einer Kommadidaktik für die Grundschule wird von verschiedenen Autor/-innen erhoben, gleichwohl ist über die „Kommafähigkeit in der Grundschule“ bislang „am wenigsten“ bekannt (Sappok 2011: 137). Sowohl die Altersgruppe als auch die prozessintegrierte Kommasetzung als Teilkompetenz sind bislang vergleichsweise wenig erforscht (vgl. Hüttemann 2021: 25f.). Mit der hier vorgenommenen Auswertung von Grundschultexten soll auf breiterer empirischer Datenbasis die Kommasetzung von Grundschüler/-innen in frei verfassten Texten beleuchtet werden, um differenzierte Einblicke in ein Können zu erhalten, das weitgehend ohne explizite Thematisierung auf eigenen Hypothesen beruht. Auf dieser Basis soll die Frage aufgegriffen werden, inwieweit eine Kommadidaktik für die Grundschule angemessen erscheint. Überdies erlaubt das Korpus eine historische Perspektivierung, um etwaige Veränderungen für einen von didaktischen Einflüssen weitgehend unabhängigen orthographischen Teilbereich im Zeitraum von vierzig Jahren zu beleuchten. Aufgrund der Tatsache, dass das Komma in der Grundschule i. d. R. nicht unterrichtet wird und Kommasetzung aufseiten der Kinder somit nicht vorausgesetzt werden darf, wird zwar das gesamte Korpus ausgewertet, jedoch werden nur Texte solcher Schreiber/-innen in die weitere Analyse einbezogen, in denen das Komma produktiv eine Rolle spielt, das heißt, in denen mindestens ein korrektes oder überflüssiges Komma auftritt. Vor dem Hintergrund des skizzierten Forschungsstandes werden die folgenden Hypothesen formuliert:

- (a) Wenn Grundschul Kinder Kommas in ihren Texten setzen, sind sie mehrheitlich korrekt – demnach bestehen Kommafehler mehrheitlich aus fehlenden Kommas.
- (b) Der prozentuale Anteil korrekter Kommas nimmt von Aufzählungen (nicht verbhaltiger Einheiten) über nebengeordnete bis zu untergeordneten Verbgruppen ab und weist damit in Texten von Grundschulkindern eine ähnliche Schwierigkeitsstufung wie bei älteren Schreiber/-innen auf.
- (c) Es besteht ein statistisch bedeutsamer Zusammenhang zwischen besseren Rechtschreibleistungen (ohne Kommasetzung) und besseren Leistungen in der Kommasetzung.

- (d) Der prozentuale Anteil korrekter Kommas an den kommarelevanten Stellen insgesamt nimmt von 1972 über 2002 bis 2012 ab und weist damit eine ähnliche Tendenz auf, wie sie für die Rechtschreibung (ohne Zeichensetzung) in diesem Korpus bereits festgestellt wurde.

4 Untersuchungsaufbau und Methode

4.1 Beschreibung der Stichprobe

Ausgewertet wird ein Korpus von insgesamt 967 Texten von Viertklässler/-innen aus 42 Grundschulklassen in Dortmund und Recklinghausen.⁵ Alle Texte wurden einheitlich zu einem Film als Schreibimpuls verfasst, einem rund zweiminütigen Amateurfilm mit einfachem Erzählschema. Den Schreibenden war bekannt, dass die Texte am Ende der Unterrichtsstunde eingesammelt und an den Filmproduzenten übermittelt werden, sodass ein Bemühen um sprachliche Angemessenheit vorausgesetzt werden kann. Die Texte entstanden in den Jahren 1972 (N = 254), 2002 (N = 276) und 2012 (N = 437) an stets denselben Grundschulen unter ähnlichen Erhebungsbedingungen. Das gesamte Korpus wird unter der oben genannten Zielsetzung erstmalig mit Blick auf die Kommasetzung ausgewertet⁶ sowie auf mögliche Veränderungen zwischen den jeweiligen Erhebungszeitpunkten überprüft.

4.2 Frei verfasste Texte als Datengrundlage

Mit der Auswertung frei verfasster Texte sind im Vergleich zu konstruierten Tests Einschränkungen verbunden. Aufgrund der unterschiedlichen sprachlichen Beschaffenheit der individuellen Texte kommen bestimmte Kommatypen mitunter nur in geringer Anzahl vor, sodass Vergleiche sowie die Anwendung bestimmter statistischer Verfahren (s. Kap. 4.4) aufgrund zu geringer Häufungen ggf. Einschränkungen unterliegen. Eine weitere Überlegung betrifft die Tatsache, dass in freien Texten zusammen mit den kommarelevanten Stellen weitere Variablen mitvariieren, die sich im Unterschied zu Tests kaum kontrollieren lassen (vgl. Müller 2007: 73, vgl. Melenk 2001: 183). Beispielsweise können verschiedene Kommastellen, die sich syntaktisch einheitlich als ‚Komma bei untergeordneter Verbgruppe‘ kategorisieren lassen, in Bezug auf den semantischen Kontext oder in prosodischer Hinsicht erheblich variieren, sodass fraglich ist, welchen Anteil syntaktische, semantische, prosodische oder lexikalische Merkmale am Schwierigkeitsgrad einer bestimmten Kommastelle haben (s. Kap. 2). Vorgegebene Konstruktionen bieten im Vergleich dazu den Vorteil, dass alle Proband/-innen identische und damit vergleichbare Kommastellen bearbeiten. Neben den genannten Einschränkungen hat die Auswertung frei verfasster Texte jedoch den gewichtigen Vorteil, dass nicht artifizielle Daten herangezogen werden, sondern eine Erhebungsform gewählt wird, die auch außerhalb schulischer Lernsettings Relevanz und somit eine höhere ökologische Validität besitzt. Insbesondere für die hier untersuchte Altersgruppe ist zu hinterfragen, ob die potenzielle Aufgabe, Kommas auf einem Arbeitsblatt einzufügen, obwohl das Komma noch kein expliziter Lerninhalt war, eine sinnvolle Aufgabenstellung wäre – so erhobene Daten sagen möglicherweise nur wenig über einen eigenaktiven Kommaerwerb aus. Aus zuletzt genannten Gründen werden für die hier im Fokus stehende Altersgruppe frei verfasste Text trotz der genannten Einschränkungen als geeignete Datenquelle angesehen.

⁵ In diesem Zusammenhang danke ich Wolfgang Steinig.

⁶ Eine Teilauswertung von insgesamt 333 Texten (darunter 165 Kommasetzer/-innen) wurde im Rahmen einer Pilotierung durchgeführt (vgl. Betzel/Steinig 2020).

4.3 Auswertungsverfahren und Auswertungskonventionen

In den digital vorliegenden Texten wurden alle obligatorisch zu kommatierenden Positionen (p) sowie alle gesetzten Kommas (g) erfasst. Die gesetzten Kommas (g) wurden danach differenziert, ob es sich um ein korrekt gesetztes Komma (k), ein überflüssiges Komma (ü) oder um ein fakultatives Komma (fak) handelt. Die Anzahl fehlender Kommas (f) resultiert aus p minus k. Die so erfassten Kommas wurden unter Berücksichtigung der für 1972, 2002 und 2012 geltenden amtlichen Regelung gemäß Tabelle 5 kategorisiert. Überflüssig gesetzte Kommas (ü) wurden nicht kategorisiert, da eine Zuordnung zu einem der jeweiligen Kommatypen spekulativ wäre.

Tabelle 5: Auswertungsraaster (vgl. Krafft 2016: 144f.)

Satzinterne Satzgrenze
Verhältnis der abgetrennten Verbgruppe zum Gesamtsatz: <i>nebengeordnet/untergeordnet</i>
Status des Kopfes der abgetrennten Verbgruppe: <i>finit/infinit</i>
Position der abgetrennten Verbgruppe: <i>vorangestellt/eingebettet/nachgestellt</i>
Form der abgetrennten untergeordneten Verbgruppe: <i>VL-Satz mit Subjunktion/VL-Satz mit Pronomen/V2- oder V1-Satz ohne Einleitungswort</i>
Form der abgetrennten nebengeordneten Verbgruppe: <i>asyndetisch/syndetisch</i>
Koordination
Art der Koordination: <i>asyndetisch/syndetisch</i>
Herausstellung
Position der herausgestellten Einheit: <i>vorangestellt/eingebettet/nachgestellt</i>

Um eine einheitliche Auswertung zu gewährleisten, wurden Festlegungen getroffen. Dies betrifft a) zwei Setzungen, die strukturellen Ambiguitäten geschuldet sind, sowie b) solche, die bei textbezogenen Zweifelsfällen Anwendung fanden.

Zu a): In Kapitel 1 wurde bereits angemerkt, dass nebengeordnete Verbgruppen sowohl unter *Koordination* als auch unter *satzinterne Satzgrenze* erfasst werden können. Wie Tabelle 5 zu entnehmen ist, wurde für die Auswertung festgelegt, nebengeordnete Verbgruppen zur satzinternen Satzgrenze zu rechnen. Das Vorhandensein eines verbalen Kerns wird dabei als ausschlaggebend angesehen. Unter Koordination fallen dementsprechend nur nebengeordnete Einheiten ohne verbalen Kern.

Die Beispiele 7) und 8) verdeutlichen eine andere Problematik: Während in Beispiel 7) ein eingebetteter Nebensatz mit öffnendem a) und schließendem b) Komma vorliegt, wurde in Beispielen wie in 8) ein nachgestellter Nebensatz angenommen, der an der Kommastelle a) vom Matrixsatz abgegrenzt wird. Kommastellung b) wurde demnach als Abgrenzung des vorangegangenen Satzgefüges zum anschließenden V2-Satz erfasst, nicht jedoch als schließendes Komma eines Nebensatzes.

(7) Das Mädchen,^{a)} das einen Puppenwagen schob,^{b)} ging fröhlich den Park entlang.

(8) Das Mädchen schrie,^{a)} weil die Jungs ihre Puppe klauten,^{b)} die Jungs kümmerte das nicht.

Im Fall von Position 8b) könnte jedoch aus Perspektive der/des Schreibenden auch das Ende des Nebensatzes kommauslösend gewesen sein. In dieser Hinsicht liegen potenziell zwei Gründe vor, ein Komma zu setzen, weshalb Kommastellungen wie 8b) auswertungsbezogen markiert sind. Zwar kamen solche tendenziell komplexen Konstruktionen in den Grundschultexten nur in geringer Anzahl vor, dennoch musste hier eine Setzung vorgenommen werden.

Zu b): Anhand der Beispiele 9) bis 13) wird offengelegt, wie mit Zweifelsfällen aufgrund fehlender Interpunktionszeichen verfahren wurde (Betz/Steinig 2020: 113):

- (9) „*Sie spielte mit ihrer Puppe _ einigen Jungen war Langweilig.
 (10) *Das Mädchen spielte mit ihrer Pupe _ Drei Jungs langeweilten sich.
 (11) *Das Mädchen spielte mit ihrer Puppe _ Peter und Paul war es langweilig.
 (12) *In dem Kinderwagen war eine Puppe. Die dem Mädchen viel bedeutete.
 (13) *Ich fand dein Film spannende _ weil, es 38 Jahre her ist.“

In den Beispielen 9) bis 11) stehen Punkt und Komma (ausgeklammert: Semikolon/Doppelpunkt) in Konkurrenz. Für die Auswertung galt die Maßgabe, den interpretatorischen Eingriff so gering wie möglich zu halten. Dementsprechend wurde bei Fällen wie in 9) ein Komma angenommen, da ein Punkt einen zusätzlichen Fehler bei satzinitialer Großschreibung bedingen würde. Umgekehrt wurde in Fällen wie in Beispiel 10) aufgrund der Großschreibung von <Drei> ein Punkt angenommen. Beispiel 11) lässt aufgrund des ohnehin großzuschreibenden Eigennamens Punkt und Komma zu: In solchen Fällen wurde ebenfalls ein Punkt angenommen und damit eine insgesamt zurückhaltende Kommaauswertung verfolgt. Konstruktionen wie in 12), in der eine untergeordnete Verbgruppe normwidrig durch einen Punkt abgegrenzt wurde, blieben unberücksichtigt. Bei Fällen wie in 13) wurde kein falsch positioniertes Komma erfasst, sondern ein fehlendes und ein überflüssiges Komma. Vereinzelt finden sich auch grammatisch kaum zu entschlüsselnde Satzkonstruktionen in den Texten; derartige Zweifelsfälle, die ein hohes Maß an Interpretation erforderten, wurden von der Auswertung ausgeklammert.

4.4 Berechnungen und statistische Verfahren

Um die Kommatierungsleistung mit einem zusammenfassenden Maß zu beschreiben, wurde bei Melenk (1998) ein Fehlerquotient errechnet, bei dem die Summe aus fehlenden und überflüssigen Kommas ins Verhältnis zu den kommarelevanten Positionen gesetzt wird: $FQ = ((f + ü) / p) * 100$. Sappok (2011) problematisiert, dass sich bei diesem Maß Werte > 100% ergeben, wenn bei komplett fehlender korrekter Kommatierung überflüssige Kommas auftreten. Ein sinnvoller Vergleich zu einem Wert von 100%, der sich nach obiger Gleichung bei komplett fehlender korrekter Kommatierung ohne überflüssige Kommasetzung ergibt, lasse sich damit kaum vornehmen (vgl. ebd.: 376). Für die zusammenfassende Beschreibung wird deshalb auf das von Sappok (2011) vorgeschlagene Maß KSQN zurückgegriffen, das auch mit Blick auf die Altersgruppe angemessener erscheint, weil es im Unterschied zu FQ kein Defizit, sondern „eine positive Ausprägung von Kommafähigkeit quantifiziert“ (ebd.: 376):

$$KSQN = \frac{k}{g} * \frac{k}{p} = \frac{k^2}{g * p}$$

Über die Komponente k/g „enthält KSQN den Korrektheitsgrad der gesetzten Kommas und damit auch die Information zum Anteil der überflüssigen Kommas“, über die Komponente k/p fließt die Information zum Anteil fehlender Kommas ein (ebd.). Es ergeben sich Ausprägungen von 0 bis 1, die im Vergleich zu FQ besser interpretierbar sind.

Um hingegen die Kommasetzung für die einzelnen Kommatypen zu beschreiben, kann KSQN nicht als Maß verwendet werden. Da überflüssige Kommas (ü) nicht einzelnen Kommatypen zugeordnet werden können (s. Kap. 4.3), kann auch das für KSQN erforderliche g nicht differenziert werden. Es werden daher ausschließlich die korrekt gesetzten Kommas (k) ins Verhältnis zu den kommarelevanten Positionen (p) gesetzt, z. B.: $KQ = (k_Koordination/p_Koordination)*100$. Der Wert KQ gibt den prozentualen Anteil korrekt gesetzter Kommas zu einem bestimmten Kommatyp an und drückt damit

indirekt den Anteil fehlender Kommas (f) aus. Die Variable \ddot{u} fließt hingegen ausschließlich in die zusammenfassende Beschreibung (KSQN) ein.

Da in den vorliegenden Daten die Annahme der Normalverteilung nicht aufrechterhalten werden kann und bestimmte Kommatypen nur sehr geringe Häufungen aufweisen (s. Kap. 5), werden nicht-parametrische Tests bei Gruppenvergleichen angewandt, die jedoch in ihrem Anwendungsspektrum Einschränkungen unterliegen (vgl. Bortz/Schuster 2010: 22f.). Zur Anwendung kommen der *H-Test* nach *Kruskal und Wallis* beim Vergleich von drei unabhängigen Gruppen sowie der *U-Test* nach *Mann und Whitney* beim Vergleich von zwei unabhängigen Gruppen. Korrelationsanalysen erfolgen mithilfe der *Rangkorrelation* nach *Spearman* (vgl. Bühl 2019: 421–428.).

5 Ergebnisse

5.1 Texte mit und ohne Kommasetzung

Überprüft wurde, wie viele der 967 Grundschultexte mindestens eine kommarelevante Stelle aufweisen ($p \geq 1$), um anschließend die Texte zu erfassen, die mindestens ein korrektes oder überflüssiges Komma ($g \geq 1$) enthalten (s. Kap. 3). Tabelle 6 ist zu entnehmen, dass in über 90% der Texte kommarelevante Strukturen produziert wurden – die Gruppen unterscheiden sich in diesem Punkt nur minimal. Ein anderes Bild zeigt sich für den Anteil an Texten mit Kommasetzung: Nur etwas mehr als die Hälfte (50,9%) der infrage kommenden Texte enthält mindestens ein Komma, wobei der Anteil in einer Zeitspanne von 40 Jahren von 63% (1972) auf rund 41% (2012) sinkt. Hier zeigt sich ein erheblicher Unterschied zu den knapp 91% Kommasetzer/-innen, die Afflerbach (1997) für die vierte Klasse ($N = 22$) nachweisen konnte.

Tabelle 6: Zu kommatierende Positionen (p) und gesetzte Kommas (g)

	gesamt (N = 967)	Gruppe 1972 (N = 254)	Gruppe 2002 (N = 276)	Gruppe 2012 (N = 437)
Texte mit $p \geq 1$	93,4% (N = 907)	92,5% (N = 235)	93,8% (N = 259)	94,5% (N = 413)
davon Texte mit $g \geq 1$	50,9% (N = 462)	63% (N = 148)	56,4% (N = 146)	40,7% (N = 168)

Für die weitere Auswertung werden ausschließlich Texte mit dem Merkmal $g \geq 1$ einbezogen ($N = 462$). Aufgrund des geringeren Anteils an Kommasetzer/-innen in der Gruppe 2012 ergeben sich so ähnliche Gruppengrößen. Alle 42 Grundschulklassen sind weiterhin vertreten, da in jeder Klasse Texte mit Kommasetzung vorhanden sind, wenngleich der Anteil an Kommasetzer/-innen pro Klasse mit einem Minimum von rund 8% und einem Maximum von rund 87% in Einzelfällen erheblich variiert. Annähernd ausgeglichen ist das Geschlechterverhältnis mit 48,5% Schülern ($N = 224$) und 51,5% Schülerinnen ($N = 238$).

5.2 Zusammenfassende Beschreibung der Kommasetzung

Tabelle 7 enthält die Rohdaten zu den Variablen p bis \ddot{u} . Betrachtet man zunächst nur den Anteil korrekter (k) und überflüssiger Kommas (\ddot{u}) an gesetzten Kommas (g), dann gilt: Wenn Grundschulkinder Kommas setzen, sind sie in mehr als drei Viertel der Fälle (77,5%) korrekt. Die einzelnen Gruppen unterscheiden sich dabei nur geringfügig: 1972: 77,9%, 2002: 79,9%, 2012: 74,5%. Einen ähnlichen, aber etwas höheren Anteil ermittelte Afflerbach (1997) mit rund 83% für die vierte Klasse. Aus

Tabelle 7 geht auch hervor, dass Kommafehler (f + ü) zu rund 86% aus fehlenden (1972: 82,6%, 2002: 86,7%, 2012: 87,7%) und nur zu rund 14% aus überflüssigen Kommas bestehen – in dieser Hinsicht ist kaum ein Unterschied zwischen Grundschulkindern und älteren Schreiber/-innen festzustellen (vgl. Krafft 2016: 147).

Tabelle 7: Überblick: Rohdaten und zusammenfassende Maße

	gesamt (N = 462)	Gruppe 1972 (N = 148)	Gruppe 2002 (N = 146)	Gruppe 2012 (N = 168)
kommarelevante Positionen (p)	2.427	621	872	934
korrekte Kommas (k)	866	265	330	271
fehlende Kommas (f)	1.561	356	542	663
gesetzte Kommas (g)	1.117	340	413	364
überflüssige Kommas (ü)	251	75	83	93
KQ = (k/p)*100	35,7%	42,7%	37,8%	29%
KSQN = k²/(g*p)	0,28	0,33	0,3	0,21

Unterschiede zu älteren Schreiber/-innen zeigen sich erwartungsgemäß für den Anteil korrekt kommatierter Positionen. Lässt man zunächst überflüssige Kommas außer Acht, werden immerhin mehr als ein Drittel aller Kommapositionen von Grundschulkindern in frei verfassten Texten korrekt kommatiert (KQ = 35,7%), ohne dass das Komma bereits Lerninhalt war. Für eine zusammenfassende Beschreibung angemessener ist jedoch das Maß KSQN (s. Kap. 4.4). Der Wert von 0,28 für die Gesamtgruppe kommt dem nahe, was Sappok (2011: 484) mit KSQN \approx 0,3 für vierte Klassen (N = 52) ermitteln konnte, allerdings bezogen auf ein Arbeitsblatt mit einzusetzenden Kommas. Mit Blick auf die Gruppen unterscheidet sich nur das Ergebnis der 2012er Gruppe signifikant von den Ergebnissen der beiden anderen (2002: $p = 0,04$; 1972: $p < 0,01$); der Unterschied zwischen den Gruppen 1972 und 2002 ist statistisch nicht bedeutsam ($p = 0,12$). Die Streuung innerhalb der Gruppen, dargestellt am Interquartilabstand (IQA), fällt mit IQA \approx 0,38 für 1972 und IQA \approx 0,34 für 2002 und 2012 ähnlich breit aus, was angesichts eines Untersuchungsgegenstandes, der bislang ohne unterrichtliche Unterstützung von einem Teil der Kinder eigenaktiv erworben wurde, kaum überraschen dürfte.

Neben den Jahrganggruppen wurde KSQN auch auf Unterschiede anhand der Variablen *Klasse* und *Geschlecht* überprüft. Während sich in Bezug auf die Klassenzugehörigkeit keine signifikanten Unterschiede nachweisen ließen ($p = 0,6$), war dies mit $p = 0,04$ für die Variable *Geschlecht* der Fall. Demnach erzielten Jungen (KSQN \approx 0,29) ein besseres Gesamtergebnis als Mädchen (KSQN \approx 0,27).

Berücksichtigt wurde auch die Textlänge. Da längere Texte mehr Fehleranlässe bieten, sodass unterschiedliche *Textlängen* den Wert KSQN potenziell beeinflussen, wurde überprüft, ob diesbezüglich ein Zusammenhang vorliegt. Mit $r = -0,15$ ($p = 0,001$) besteht zwar eine signifikante und in der Tendenz erwartbare, jedoch sehr geringe Korrelation zwischen geringerer Kommatierungsleistung (KSQN) und längeren Texten. Betrachtet man die durchschnittliche Textlänge der jeweiligen Gruppen, zeigt sich mit 90,3 Wörtern (1972), 113,6 Wörtern (2002) und 102,3 Wörtern (2012) kein durchgängiger Anstieg der Textlänge in jüngeren Jahrgängen, was anhand des sinkenden KSQN-Wertes tendenziell zu erwarten gewesen wäre. Eine stetige Zunahme ist jedoch in Bezug auf die durchschnittliche Anzahl an Kommastellen (p) pro 100 Wörter Text (p100) festzustellen, was hier als *Kommastellendichte* bezeichnet werden soll: p100 = 4,6 (1972), 5,2 (2002) und 5,4 (2012). Mit $r = -0,16$ ($p = 0,001$) besteht eine signifikante, aber erneut sehr geringe Korrelation zwischen ansteigender Kommastellendichte und sinkender Kommatierungsleistung (KSQN).

Geht man mit Nerius (2007) davon aus, dass Interpunktione „Teil der Orthographie [sind] und [...] denselben Verbindlichkeitsgrad wie die Regeln zur Schreibung der Wörter“ haben (ebd.: 236), lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Kommasetzung und der *orthographischen Leistung* (ohne Kommasetzung) annehmen. Während Afflerbach (1997: 125) einen solchen Zusammenhang für ihre Daten negiert, konnte Müller (2007) eine signifikante Korrelation ($r = -0,44$) für seine Daten nachweisen (ebd.: 188). Ob ein Zusammenhang zwischen Kommaleistung (KSQN) und orthographischer Leistung (ohne Kommasetzung) besteht, wurde auch für die hier zur Diskussion stehenden Grundschultexte überprüft. Mit einem Korrelationskoeffizienten von $r = -0,27$ ($p = 0,046$) zeigt sich ein signifikanter und in der Tendenz erwartbarer Zusammenhang zwischen höherer Kommaleistung und weniger orthographischen Verstößen, der jedoch als gering einzustufen ist.

5.3 Beschreibung einzelner Kommatypen

Tabelle 8 gibt einen Überblick über die ermittelten Anteile der jeweiligen Kommatypen an den erfassten Kommapositionen (p) aller 462 Texte.

Tabelle 8: Überblick: Anteile Kommatypen

Koordination		224		9,2%
Herausstellung		324		13,4%
satzinterne Satzgrenze	nebengeordnete finite Verbgruppe	975	40,2%	77,3%
	untergeordnete finite Verbgruppe	853	35,2%	
	infinite Verbgruppe	47	1,9%	
Kommapositionen gesamt		2423		100%
überflüssige Kommas		251		
fakultativ gesetzte Kommas		4		

Erwartungsgemäß nimmt die satzinterne Satzgrenze mit rund 77% den Hauptanteil der erfassten 2423 Kommapositionen ein. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Setzung, nebengeordnete Verbgruppen der satzinternen Satzgrenze zuzurechnen (s. Kap. 4.3), eine Verschiebung zulasten der erfassten Koordinationen bewirkt. Die vier fakultativ gesetzten Kommas sind gesondert angeführt, beziehen sich jedoch allesamt auf syndetisch verbundene Hauptsätze mit <und>, die nach aktueller Regelung kommatiert werden können. Die Ergebnisse zu den jeweiligen Kommatypen werden nachfolgend beschrieben.

Koordination

Das Komma bei Aufzählung nicht-verbaltiger Gruppen wird bereits zu 62,5% korrekt gesetzt und liegt damit deutlich über dem zusammenfassenden KQ von 35,7% (s. Tabelle 7). Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind nicht signifikant ($p = 0,24$), sodass sich insgesamt zu bestätigen scheint, dass Aufzählungen bereits zu einem frühen schulischen Zeitpunkt überdurchschnittlich sicher kommatiert werden (s. Kap. 2).

Tabelle 9: Koordination

	gesamt	Gruppe 1972	Gruppe 2002	Gruppe 2012
kommarelevante Positionen (p)	224	18	100	106
korrekte Kommas (k)	140	13	64	63
KQ = (k/p)*100	62,5%	72,2%	64%	59,4%

Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass es sich bei den vorliegenden Daten fast ausschließlich um Aufzählungen von Eigennamen des Typs „*Peter, Tom und Lukas*“ handelt, die zumeist im Vorfeld auftreten. In diesem Zusammenhang erklärt sich auch die geringe Häufung von Koordinationsstrukturen in der Gruppe von 1972. Während 2002 und 2012 den Protagonisten des Films häufiger Namen gegeben wurden, verwendeten die Kinder 1972 vorwiegend das Kollektivum „*Jungs*“, sodass weniger Aufzählungen produziert wurden. Exemplarisch wird daran deutlich, wie textstilistische Merkmale die Anzahl auftretender Kommastrukturen beeinflussen und damit die Vergleichbarkeit einschränken können (s. Kap. 4.2). So sind die Ergebnisse zur Koordination der 1972er Gruppe mit nur 18 erfassten kommarelevanten Positionen nicht aussagekräftig. Da fast ausschließlich Eigennamen aufgezählt werden, kommen insgesamt nur 26 syntetisch verbundene kommarelevante Aufzählungen vor; von einem Vergleich mit asyndetischen Aufzählungen wird daher abgesehen.

Herausstellung

Die relativ hohe Anzahl an Herausstellungen steht im Zusammenhang mit der Äußerung einer Filmprotagonistin: „*Wollt ihr wohl aufhören, ihr Lümmel!*“. Herausstellungen kommen vorwiegend dann in den Texten vor, wenn Kinder wörtliche Rede verwendeten und auf diese Äußerung Bezug nahmen. Da die Texte von 1972 einen erheblich geringeren Anteil an wörtlicher Rede enthalten (vgl. Steinig et al. 2009: 197), bedingt wiederum ein textstilistisches Merkmal das geringere Vorkommen in dieser Gruppe.

Tabelle 10: Herausstellung

	gesamt	Gruppe 1972	Gruppe 2002	Gruppe 2012
kommarelevante Positionen (p)	324	55	149	120
korrekte Kommas (k)	82	18	40	24
KQ = (k/p)*100	25,3%	32,7%	26,8%	20%

Mit rund 25% korrekten Kommas fällt das Ergebnis für Herausstellungen im Vergleich zum KQ insgesamt (35,7%) unterdurchschnittlich aus. Beim Vergleich der Gruppenergebnisse zeigt sich zwar ein abnehmender Prozentwert von 1972 bis 2012, jedoch ohne Signifikanz ($p = 0,53$). In Bezug auf die Position der herausgestellten Einheit wurde aufgrund der filmischen Vorlage erwartet, dass Nachstellung überwiegt. Tatsächlich wurden mit rund 58% zu 27% mehr vorangestellte Herausstellungen produziert, weil sich Kinder in den Gruppen 2002 und 2012 von der filmischen Vorlage lösten und dabei häufig den antiquiert wirkenden Ausdruck *Lümmel* durch eine Interjektion ersetzen, die prototypisch in vorangestellter Position auftritt: „*Hey, lasst das arme Mädchen in Ruhe!*“. Mit rund 30% korrekten Kommas wurden vorangestellte Einheiten insgesamt sicherer kommatiert als nachgestellte (18,4%). In eingeschobener Position kamen lediglich 24 Einheiten vor: Von den paarigen Kommas wurde das öffnende zu 16,7% und das schließende zu 25% korrekt kommatiert.

Satzinterne Satzgrenze: nebengeordnete Verbgruppen

Bei den insgesamt 975 nebengeordneten Verbgruppen handelt es sich in elf Fällen um Nebensätze gleichen Grades, sodass sich das Ergebnis in Tabelle 11 fast ausschließlich auf Hauptsatzreihen bezieht. Mit einem Wert von $KQ \approx 44\%$ werden nebengeordnete Verbgruppen überdurchschnittlich häufig korrekt kommatiert.

Tabelle 11: Satzinterne Satzgrenze: nebengeordnete Verbgruppen

	gesamt	Gruppe 1972	Gruppe 2002	Gruppe 2012
kommarelevante Positionen (p)	975	263	334	378
korrekte Kommas (k)	430	156	161	113
$KQ = (k/p) \cdot 100$	44,1%	59,3%	48,2%	29,9%

Ausschließlich der Wert der 2012er-Gruppe ($KQ \approx 30\%$) unterscheidet sich signifikant von den Ergebnissen der beiden anderen (2002: $p = 0,001$, 1972: $p < 0,001$). Im Unterschied zur Koordination und zur Herausstellung lässt sich bei nebengeordneten Verbgruppen somit erstmalig ein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen der Gruppe von 2012 und den beiden anderen nachweisen.

Tabelle 12: Vergleich syndetisch und asyndetisch verbundener Satzreihen

	gesamt	Gruppe 1972	Gruppe 2002	Gruppe 2012
syndetisch (20%) $KQ = (k/p) \cdot 100$	51,8%	56,3%	66,1%	33,8%
asyndetisch (80%) $KQ = (k/p) \cdot 100$	42,2%	60,4%	44,4%	29,1%

Tabelle 12 ist zu entnehmen, dass asyndetisch verbundene Satzreihen einen Anteil von 80% ausmachen. Kommarelevante syndetische Satzreihen (Anteil: 20%), die entweder mit einer Konjunktion (z. B. *aber*) oder einem Konjunkionaladverb (z. B. *deshalb*) verknüpft sind, werden insgesamt sicherer kommatiert, was mit dem Signalwortcharakter der verknüpfenden Ausdrücke zusammenhängen könnte. Allerdings geht der insgesamt höhere Prozentwert bei syndetisch verbundenen Satzreihen vorwiegend auf die 2002er-Gruppe zurück, 2012 sind nur minimale Vorteile feststellbar und in der Gruppe von 1972 weisen syndetisch verbundene Satzreihen sogar einen etwas geringeren Prozentwert auf, sodass der Unterschied zwischen syndetisch und asyndetisch verbundenen Satzreihen insgesamt weniger eindeutig als erwartet ausfällt.

Satzinterne Satzgrenze: untergeordnete Verbgruppen

Untergeordnete Verbgruppen werden zu rund einem Viertel korrekt kommatiert. Sie bilden damit die fehleranfälligste Kommaposition im Grundschulkorpus.⁷ Die Gruppenergebnisse liegen relativ dicht beieinander und unterscheiden sich nicht signifikant ($p = 0,13$). Somit stellt das Komma bei Satzgefüge erwartungsgemäß für alle Gruppen noch die größte Erwerbsherausforderung dar.

Tabelle 13: Satzinterne Satzgrenze: untergeordnete Verbgruppen

	gesamt	Gruppe 1972	Gruppe 2002	Gruppe 2012
kommarelevante Positionen (p)	853	272	277	304
korrekte Kommas (k)	206	76	62	68
$KQ = (k/p) \cdot 100$	24,2%	27,9%	22,4%	22,4%

⁷ Dies trifft dann zu, wenn man die insgesamt 47 obligatorisch zu kommatierenden Infinitivgruppen aufgrund ihres geringen Vorkommens ausklammert; lediglich 8,5% davon werden korrekt kommatiert.

Ob Subjunktionen als potenziell kommaauslösende Signalwörter auch bei Grundschulkindern die Kommasetzung begünstigen, obwohl sie unterrichtlich noch nicht darauf aufmerksam gemacht worden sind, soll mit einem Vergleich von subjunktional (Anteil: 59%) und pronominal (Anteil: 37%) eingeleiteten Nebensätzen überprüft werden.⁸ Da es sich bei den pronominal eingeleiteten Nebensätzen mehrheitlich um die Relativpronomen *der, die, das* bzw. deren flektierte Form handelt, die formgleich als Artikel oder Demonstrativpronomen fungieren können, ist zu erwarten, dass von ihnen eine geringere Signalwirkung als von den Subjunktionen ausgeht. Das Ergebnis in Tabelle 14 bestätigt, dass subjunktional eingeleitete Nebensätze fast doppelt so häufig korrekt kommatiert werden. Bessere Leistungen erzielen alle Gruppen, insbesondere die 2002er Gruppe, die bereits bei syndetisch verbundenen Hauptsatzreihen einen höheren Wert erzielte. Das Vorhandensein einer Subjunktion scheint somit auch bei Grundschulkindern – und damit unabhängig von didaktischen Einflüssen – die korrekte Kommatierung zu begünstigen.

Tabelle 14: Subjunktional vs. pronominal eingeleitete Nebensätze

	gesamt	Gruppe 1972	Gruppe 2002	Gruppe 2012
subjunktional (≈ 59%) KQ = (k/p)*100	29,4%	32,8%	31,5%	25,3%
pronominal (≈ 37%) KQ = (k/p)*100	14,8%	19%	10,4%	15,2%

Abbildung 1 enthält absteigend die fünf häufigsten Subjunktionen im Korpus, die zusammen 92% aller erfassten Subjunktionen ausmachen. Mit Blick auf den prozentualen Anteil korrekter Kommas (s. Abbildung 1) belegt *weil* übereinstimmend mit anderen Untersuchungen (vgl. Afflerbach 1997: 91) den Spitzenplatz; aber auch Nebensätze mit der am häufigsten vorkommenden Subjunktion *als* werden zu 37% korrekt kommatiert. Mögliche Gründe für den geringen Anteil korrekter Kommas vor *dass* sind vielfach diskutiert worden: So ist die Subjunktion semantisch leer und als phonologischer Ausdruck [das] aufgrund seiner Polyfunktionalität von geringem Signalwert für die Kommasetzung beim Textschreiben (vgl. Betzel 2022: 48f.). Zudem leitet *dass* mehrheitlich Objekt- bzw. Subjektsätze ein, die wegen ihrer engen Anbindung an den Matrixsatz eine größere Herausforderung für die Kommasetzung darzustellen scheinen (vgl. Betzel/Droll 2020: 113f.).

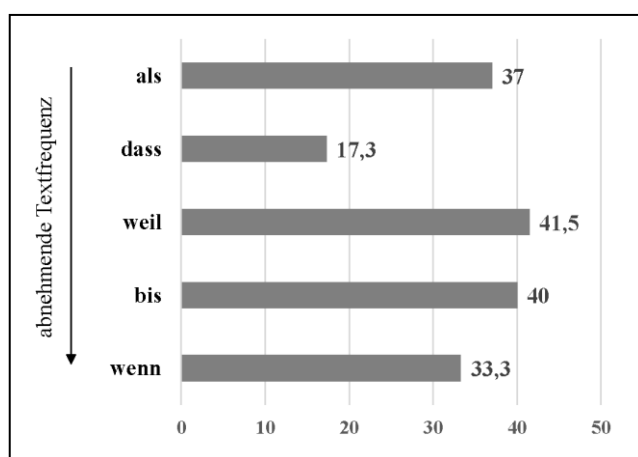


Abbildung 1: KQ differenziert nach Subjunktionen in Prozent (%)

⁸ Uneingeleitete V1/V2-Nebensätze hatten nur einen Anteil von 4% an den Nebensätzen, sodass sich die Gegenüberstellung auf subjunktional und pronominal eingeleitete Nebensätze beschränkt.

Mit der Gegenüberstellung voran- (Anteil: 41%) und nachgestellter (Anteil 59%) subjunktional eingeleiteter Nebensätze in Tabelle 15 wird die Annahme überprüft, dass Subjunktionen die Kommasetzung vorwiegend bei nachgestellten Nebensätzen begünstigen.⁹ Das Ergebnis fällt überraschend aus: Insgesamt sowie bei allen Gruppen liegt der prozentuale Anteil korrekter Kommas bei Voranstellung höher. Zu diesem Ergebnis trägt bei, dass die Subjunktion *dass* im Korpus fast ausschließlich bei nachgestellten Nebensätzen vorkommt, während mit *als* eingeleitete Nebensätze mehrheitlich in vorangestellter Position verwendet werden. Klammert man *dass* als zweithäufigste Subjunktion mit geringem ‚Signalwert‘ für die Kommasetzung (s. Abbildung 1) probeweise aus, verändert sich das Bild: Der prozentuale Anteil korrekter Kommas bei Nachstellung fällt dann mit $KQ \approx 41\%$ etwas höher als bei Voranstellung ($KQ \approx 37\%$) aus. Dennoch bleibt festzuhalten, dass die angenommene Signalkwirkung bestimmter Subjunktionen auch dann einen positiven Einfluss auf die Kommasetzung zu haben scheint, wenn die Subjunktion nicht direkt der Kommaposition folgt.

Tabelle 15: Position subjunktional eingeleiteter Nebensätze

	gesamt	Gruppe 1972	Gruppe 2002	Gruppe 2012
vorangestellt ($\approx 41\%$) $KQ = (k/p) \cdot 100$	37,6%	41,0%	32,2%	38,5%
nachgestellt ($\approx 59\%$) $KQ = (k/p) \cdot 100$	24,1%	23,7%	31,0%	19,8%

Bei den pronominal eingeleiteten Nebensätzen (s. Tabelle 14) handelt es sich vorwiegend um Relativsätze, die zu 75% in nachgestellter und zu 25% in eingebetteter Position vorkommen. Auffälligkeiten zeigen sich insbesondere für die paarigen Kommas bei eingebetteten Verbgruppen: Auf das öffnende entfallen 11,4% korrekte Kommas, auf das schließende hingegen 28,6%. Möglicherweise tragen prosodische Aspekte zu diesem Unterschied bei, da das öffnende Komma bei einem eingeschobenen Relativsatz, sofern er unmittelbar auf sein Bezugselement folgt, im Gegensatz zum schließenden in der Regel nicht mit einer Segmentierungspause markiert wird (vgl. Zifonun et al. 1997: 518). Insgesamt werden pronominal eingeleitete Nebensätze im Vergleich zu subjunktional eingeleiteten jedoch deutlich seltener kommatiert (s. Tabelle 14).

5 Zusammenfassung und Diskussion

In der vorgestellten Untersuchung wurde ein Korpus von 967 frei verfassten Texten aus vierten Klassen mit Blick auf die Kommasetzung ausgewertet und damit ein Können beleuchtet, das in der Regel nicht auf unterrichtliche Lehr-Lernprozesse zurückzuführen ist. In rund 93% der Texte werden kommarelevante Strukturen produziert, aber nur in 51% spielt das Komma produktiv bereits eine Rolle. Der gruppenbezogene Anteil an Kommasetzer/-innen sinkt von 63% (1972) auf 40,7% (2012), noch stärker variiert er zwischen einzelnen Klassen, sodass der von Afflerbach (1997) ermittelte Anteil von 91% vermutlich als Ausreißer nach oben und weniger als Durchschnittswert für vierte Klasse aufzufassen ist. In der Diskussion, ob eine Kommadidaktik bereits in der Grundschule sinnvoll sei, ist diese Variationsbreite zu berücksichtigen (s. unten). Unabhängig davon kann grundlegend festgehalten werden: Wenn Grundschulkinder Kommas setzen, sind sie in mehr als drei Vierteln der Fälle korrekt, Kommafehler bestehen somit überwiegend aus fehlenden und nicht aus überflüssigen Kommas (*Hypothese I*).

⁹ Subjunktional eingeleitete Nebensätze in eingebetteter Position kamen nur achtmal vor.

Vergleicht man die Kommasetzung anhand des zusammenfassenden Maßes KSN, zeigt sich mit einem Wert von 0,28 für die Gesamtgruppe ein ähnlicher Wert, wie er auch in anderen Studien für vierte Klassen ermittelt werden konnte (vgl. Sappok 2011: 484). Mit Blick auf die drei Erhebungszeitpunkte kann die Annahme einer stetig abnehmenden Kommatierungsleistung von 1972 über 2002 bis 2012 (*Hypothese IV*) nicht bestätigt werden. Nur das Ergebnis der 2012er-Gruppe liegt signifikant unter den Ergebnissen der beiden anderen Gruppen, was insbesondere auf den geringeren Anteil korrekter Kommas bei nebengeordneten Verbgruppen zurückzuführen ist. Betrachtet man für die Gesamtgruppe ausschließlich den Anteil korrekter Kommas an den ermittelten Kommastellen, werden mehr als ein Drittel aller Kommastellen in frei verfassten Texten korrekt markiert, ohne dass das Komma bereits Unterrichtsgegenstand war. Dieses Können führen Eichler/Küttel (1993) auf „innere Regelbildungen“ zurück und verstehen darunter „weitgehend unbewusste kognitive Strukturen, die über Analogien, Assoziationen und Schlußfolgerungen gewonnen [...] werden“ (ebd.: 38). Solche individuellen Hypothesen können sich im Falle der Kommasetzung auf semantische, prosodische, lexikalische und/oder syntaktische Merkmale beziehen. Mögliche lexikalische Einflüsse wurden bei neben- und untergeordneten Verbgruppen herausgestellt, allerdings lässt sich das Zusammenspiel sowie der jeweilige Einfluss der Merkmale bei frei verfassten Texten kaum systematisch erfassen, da die bei einer Kommastelle mitvariierenden Variablen schwer zu kontrollieren sind (s. Kap. 4.2). Rückschlüsse können jedoch aus den Ergebnissen zu den verschiedenen Kommatypen gezogen werden.

Wie in Kapitel 5 dargestellt, steigt der Anteil korrekter Kommas in den Texten der Grundschul Kinder von *untergeordneten Verbgruppen* und *Herausstellungen* über *nebengeordnete Verbgruppen* bis zur *Koordination nicht-verbhaltiger Einheiten* (*Hypothese II*). Die Ergebnisse zeigen zum einen eine ähnliche Schwierigkeitsabstufung wie bei älteren Schreiber/-innen, für die die Kommasetzung bereits Lerngegenstand war (s. Kapitel 2), zum anderen rücken grammatische Strukturen in den Fokus, die offenbar den Beginn des Kommaerwerbs markieren. Sieht man von Aufzählungen nicht-verbhaltiger Einheiten ab, die im vorliegenden Korpus nur in geringer Anzahl vorkommen, vorwiegend Eigennamen betreffen und damit nur eine eingeschränkte Aussagekraft besitzen, rücken Hauptsatzreihen ins Blickfeld, die insgesamt bereits knapp zur Hälfte korrekt kommatiert werden und den größten Anteil der erfassten Kommapositionen ausmachen (s. Tabelle 8). Erwartungsgemäß werden damit solche sprachlichen Einheiten zuerst mit einem Komma ausgezeichnet, die semantisch und syntaktisch autonom sowie prosodisch durch eine Segmentierungspause markiert sind (vgl. Zifonun et al. 1997: 241f.). Am Beginn des Kommaerwerbs stehen somit Hauptsätze als basale Einheiten der strukturellen Textorganisation, bevor mit der Kommatierung von Satzgefügen – in Abhängigkeit vom Vorhandensein bestimmter Subjunktionen (s. Abbildung 1) – die Binnengliederung komplexer Sätze an Bedeutung gewinnt (vgl. Maas 1992: 48f.). Anzunehmen ist, dass Grundschul Kinder zuerst solche Konstruktionen kommatieren, die mit dem schulisch vermittelten Satzbegriff korrespondieren und ihnen durch Punkte als vermittelte ‚Satzschlusszeichen‘ generell interpunktionsrelevant erscheinen. Somit können Hauptsatzreihen als Experimentierfeld für das erwachende Kommainteresse betrachtet werden. Diese Annahme impliziert allerdings, dass Kommasetzer/-innen in ihren Texten Punkte bereits sicher verwenden, was Afflerbach (1997) als „Voraussetzung für den Beginn der Kommaontogenese“ hervorhebt (ebd.: 223). Auch für das vorliegende Korpus trifft zu, dass Texte, die Kommas enthalten, mit Blick auf die Punktsetzung zumeist unauffällig sind.¹⁰ Der Anteil der Kommasetzer/-innen liegt allerdings im Gegensatz zu Afflerbachs Daten bei lediglich 51%. Insbesondere für den knapp 60-

¹⁰ Wenn Abweichungen von dieser Beobachtung zu verzeichnen sind, dann treten sie in der Gruppe von 2012 auf. Darauf lässt sich teilweise der geringere Anteil korrekter Kommas bei nebengeordneten Verbgruppen (s. Tabelle 11) zurückführen.

prozentigen Anteil an Texten ohne Kommasetzung in der 2012er Gruppe gilt, dass bei rund einem Drittel der Texte Auffälligkeiten mit der Punktsetzung festzustellen sind, bspw. weil Punkte ausschließlich als Textschlusszeichen verwendet werden, weil sie lediglich bei Szenenwechsel zumeist am Abschnittsende erscheinen, weil eine diffuse Punktsetzung mit punktierten und nicht punktierten Textabschnitten vorliegt oder weil – in eher seltenen Fällen – keine Punkte gesetzt werden.¹¹

Mit Blick auf die vorgebrachten Argumente, das Komma – und nicht nur das Aufzählungskomma – bereits in der Grundschule zu behandeln (s. Kap. 2), zeichnen die Ergebnisse dieser nicht repräsentativen Stichprobe ein geteiltes Bild. Einerseits spielt das Komma bei weitgehend sicherer Punktsetzung bereits in etwa der Hälfte der Texte produktiv eine Rolle, sodass inhaltliche Angebote im Sinne eines adaptiven Unterrichts den individuellen Problemlöseprozess sinnvoll unterstützen und der Ausbildung dysfunktionaler individueller Muster entgegenwirken könnten. Andererseits setzt eine andere Hälfte noch keine Kommas, und knapp ein Drittel davon, zumindest in der Gruppe von 2012, hat Schwierigkeiten, Texte durch Punkte zu strukturieren, weshalb eine Thematisierung des Kommas den aktuellen Lernbedarf dieser Kinder verfehlen würde. Für diese Kinder stellt auch noch im vierten Schuljahr die Funktion des Punktes die zentrale interpunktionsbezogene Erwerbsaufgabe dar. Somit besteht aus didaktischer Perspektive die Herausforderung darin, auf der Grundlage einer interpunktionsbezogenen Lernstandsdiagnostik differenzierte Aufgaben für die Grundschule zu entwickeln. Hierzu erscheint es lohnenswert, an den selbst verfassten Texten der Kinder anzusetzen. So haben Texte mit fehlenden Punkten im Rahmen von Überarbeitungsprozessen das Potenzial, die Funktion des Punktes leserseitig im Online-Modus zu entdecken (vgl. Bredel 2011: 5;), insbesondere dann, wenn Mitschüler/-innen beim Lesen eines (Fremd-)Textes ‚ins Stolpern‘ geraten (Vorschläge hierzu: vgl. Dreschinski 2016; vgl. Krafft 2018). Für Kommasetzer/-innen hingegen bieten die bereits häufig korrekt kommatierten Hauptsatzreihen in den eigenen Texten einen Anknüpfungspunkt und damit die Chance, durch geeignete Aufgabenstellungen den Fokus auf das Verb und seine Mitspieler zu richten, um vorläufige eigene Hypothesen in ein anschlussfähiges Konzept zu überführen, das einen kohärenten Ausbau im Laufe der Schulzeit ermöglicht (z. B. das Modell von Lindauer/Sutter 2005 bzw. Lindauer 2011), sodass perspektivisch ein Transfer von den bereits häufig kommatierten nebengeordneten Verbgruppen zum Komma bei untergeordneten Verbgruppen stattfinden kann.

Abschließend sei die Frage aufgeworfen, ob ein Unterricht, der den Punkt weder als Satzschlusszeichen einführt noch dem intuitiven Lernen überlässt, sondern an der lesesteuernden Funktion des Punktes ansetzt (vgl. Bredel 2011; vgl. Mesch 2014), nicht in stärkerem Maße Lernende dazu befähigen würde, Texte am Ende der Grundschulzeit funktional angemessen durch Punkte zu strukturieren, sodass das Komma für alle Kinder die zentrale interpunktionsbezogene Erwerbsherausforderung darstellen würde. Grundschulbezogene Forschung, die Punkt- und Kommaerwerb systematisch in den Blick nimmt, wäre aus dieser Perspektive erforderlich.

¹¹ Ich beziehe mich auf Ergebnisse einer unveröffentlichten Masterarbeit an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg: Pippel, Kathleen (2022): Beobachtungen zur Punktsetzung in Texten von Viertklässler_innen – Entwicklung eines Analyserasters.

Literatur

- Afflerbach, Sabine (1997): Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Averintseva-Klisch, Maria (2015): Kanonische Satzstruktur im topologischen Modell und Herausstellungen. In: Wöllstein, Angelika (Hg.): Das topologische Modell für die Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 101–125.
- Berg, Kristian/Romstadt, Jonas (2021): Reifeprüfung – Das Komma in Abituraufsätzen von 1948 bis heute. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hg.): Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Berlin: Erich Schmidt. S. 205–236.
- Berg, Kristian/Bredel, Ursula/Fuhrhop, Nanna/Schreiber, Niklas (2019): Das Vorfeldkomma – Fehler von heute, Regel von morgen? In: Der Deutschunterricht 4/19. S. 45–56.
- Betzel, Dirk (2022): Dass-Schreibung. Strukturelle und empirische Grundlagen sowie Ansätze zur Förderung unter Berücksichtigung des Übergangs von der Primar- zur Sekundarstufe. In: Hlebec, Hrvoje/Sahel, Said (Hg.): Orthographieerwerb im Übergang. Perspektiven auf das Rechtschreiben zwischen Primar- und Sekundarstufe. Berlin: Erich Schmidt. S. 47–71.
- Betzel, Dirk/Droll, Hansjörg (2020): Orthographie. Schriftstruktur und Rechtschreibdidaktik. Paderborn: Schöningh (UTB).
- Betzel, Dirk/Steinig, Wolfgang (2020): Zum Komma in frei verfassten Texten von Grundschülerinnen und Grundschulern. In: Rautenberg, Iris (Hg.): Evidenzbasierte Forschung zum Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider. S. 105–127.
- Boettcher, Wolfgang (2009): Grammatik verstehen. III – Komplexer Satz. Tübingen: Niemeyer.
- Bortz, Jürgen/Schuster, Christof (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.
- Bredel, Ursula (2011): Interpunktion. Heidelberg: Winter.
- Bühl, Achim (2019): SPSS. Einführung in die moderne Datenanalyse ab SPSS 25. 16., aktualisierte Auflage. Hallbergmoos: Pearson.
- Dauberschmidt, Franziska (2016): Die Entdeckung des (syntaktisch fundierten) Kommasystems. In: Mesch, Birgit/Noack, Christina (Hg.): System, Norm und Gebrauch – drei Seiten einer Medaille? Orthographische Kompetenz und Performanz im Spannungsfeld zwischen System, Norm und Empirie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 174–199.
- Dreschinski, Janina (2016): Punkte im Lese- und Schreibprozess. In: Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane/Colombo-Scheffold, Simona (Hg.): Ohne Punkt und Komma ... Beiträge zur Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin: Rabenstück. S. 399–416.
- Eichler, Wolfgang/Küttel, Hartmut (1993): Eigenaktivität, Nachdenken und Experiment – zur inneren Regelbildung im Erwerb der Zeichensetzung. In: Diskussion Deutsch, H. 4. S. 43–61.
- Esslinger, Gesine (2014): Rezeptive Interpunktionskompetenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Esslinger, Gesine/Noack, Christina (2020): Das Komma und seine Didaktik. SLLD-E, Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. <https://doi.org/10.46586/SLLD.146> [02.11.2022].
- Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (2016): Zur Kommatierungskompetenz von Lehramtsstudierenden am Beispiel überflüssiger ‚Vorfeldkommata‘. In: Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane/Colombo-

- Scheffold, Simona (Hg.): Ohne Punkt und Komma ... Beiträge zur Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin: Rabenstück. S. 158–176.
- Hüttemann, Maurice (2021): Ein empirisch modellierter Blick auf Kommakompetenz. In: Kepser, Matthis/Müller, Hans-Georg/Schallenger, Stefan (Hg.): Neue Wege des Orthografieerwerbs. Forschung – Vermittlung – Reflexion. Wien: Lemberger. S. 22–36.
- Krafft, Andreas (2016): „Einfach nach Gefühl ...“ Zur Interpunktionskompetenz von Lehramtsstudierenden am Beispiel des Kommas. In: Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane/Colombo-Scheffold, Simona (Hg.): Ohne Punkt und Komma ... Beiträge zur Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin: Rabenstück. S. 138–156.
- Krafft, Andreas (2018): Mach mal einen Punkt. Die Funktion von Punkt, Ausrufezeichen und Fragezeichen kennenlernen. In: Deutsch differenziert, H. 2/2018. S. 30–33.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München: Luchterhand.
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf [06.11.2022].
- Lindauer, Thomas (2011): Das Komma zwischen Verbgruppen setzen. In: Bredel, Ursula/Reiðig, Tilo (Hg.): Weiterführender Orthografieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 601–609.
- Lindauer, Thomas/Sutter, Elisabeth (2005): Könige, Königreiche und Kommaregeln. Eine praxistaugliche Vereinfachung des Zugangs zur Kommasetzung. In: Praxis Deutsch, H. 191, S. 28-35.
- Maas, Utz (1992): Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer.
- Melenk, Hartmut (1998): Aspekte der Kommasetzung in der 8. Klasse. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In: Didaktik Deutsch, H. 4. S. 43–61.
- Melenk, Hartmut (2001): Kommasetzung und Grammatikkenntnisse. In: Melenk, Hartmut/Knapp, Werner (Hg.): Inhaltsangabe – Kommasetzung. Schriftsprachliche Leistungen in Klasse 8. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 169–188.
- Melenk, Hartmut/Grundeis, Britta (2001): Satzbau und Kommasetzung in Aufsätzen. In: Melenk, Hartmut/Knapp, Werner (Hg.): Inhaltsangabe – Kommasetzung. Schriftsprachliche Leistungen in Klasse 8. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 189–220.
- Mesch, Birgit (2014): Textrezeption durch Interpunktion steuern. In: Gornik, Hildegard (Hg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 578-602.
- Metz, Kerstin (2005): Grammatikkenntnisse – Kommasetzung. Eine empirische Studie über das Verhältnis von Grammatikkenntnissen und Kommasetzung bei Achtklässlern im Schulartenvergleich. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller, Hans-Georg (2007): Zum „Komma nach Gefühl“. Implizite und explizite Kommakompetenz von Berliner Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Müller, Hans-Georg (2016): Zur Divergenz von orthografischen Regeln und praktischer Kommasetzung von Lernenden: Befunde, Ursachen und Ansätze zu ihrer Überwindung. In: Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane/Colombo-Scheffold, Simona (Hg.): Ohne Punkt und Komma ... Beiträge zur Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin: Rabenstück. S. 236–261.
- Nerius, Dieter (Hg.) (2007): Deutsche Orthographie. 4., neu bearbeitete Auflage. Hildesheim u. a.: Olms.

Primus, Beatrice (1993): Sprachnorm und Sprachsystem. Das Komma im Deutschen. In: Deutsche Sprache 3. S. 244–263.

Primus, Beatrice (2010): Strukturelle Grundlagen des deutschen Schriftsystems. In: Bredel, Ursula/Müller, Astrid/Hinney, Gabriele (Hg.): Schriftsystem und Schriffterwerb. Linguistisch – didaktisch – empirisch. Berlin u. New York: de Gruyter. S. 9–45.

Sappok, Christopher (2011): Das deutsche Komma im Spiegel von Sprachdidaktik und Prosodieforschung. Forschungslage – „Parsing vs. Phrasing“ – Experimente. Münster: LIT.

Steinig, Wolfgang/Betzel, Dirk/Geider, Franz Josef/Herbold, Andreas (2009): Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Münster u. a.: Waxmann.

Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Band 1. Berlin u. New York: de Gruyter.

Anschrift des Verfassers:

Dirk Betzel, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg

dirk.betzel@ph-ludwigsburg.de

Ann-Kathrin Hennes, Viktoria Michels, Michael Becker-Mrotzek, Alina Marlene Koch, Jens Möller, Till Woerfel & Johanna Fleckenstein (unter Mitarbeit von Alexander Thamm)

Der SMiSK – ein Fragebogen zur Erfassung der Schreibmotivation im schulischen Kontext

Zusammenfassung

In der empirischen Forschung zur Textproduktion wird die Schreibmotivation deutlich weniger berücksichtigt als z. B. kognitive Komponenten, obwohl der Schreibmotivation entlang theoretischer Modelle und bisheriger empirischer Befunde ein hohes Maß an Relevanz zukommt. International existieren Skalen zur Erfassung der Schreibmotivation, die einzelne Dimensionen des Konstruktes operationalisieren, es aber nicht vollständig abbilden. Für den deutschsprachigen Raum existiert kein standardisiertes Instrument. Dieses Desiderat wird durch den in diesem Beitrag vorgestellten Fragebogen SMiSK behoben. Der Fragebogen basiert auf der Erwartungs-mal-Wert-Theorie, orientiert sich an international etablierten Skalen und operationalisiert die Schreibmotivation anhand von sechs Dimensionen. Die empirische Prüfung des Fragebogens anhand einer Stichprobe von N=520 Schüler:innen zeigt, dass die angenommene faktorielle Struktur bestätigt werden kann, die Skalen eine mindestens zufriedenstellende Konsistenz aufweisen, deren Interkorrelationen adäquat ausfallen und Vorannahmen zur Validität erfüllt werden. Mögliche Einsatzbereiche und bestehende Limitationen des SMiSK werden diskutiert.

Schlagwörter: Schreibmotivation • Textproduktionskompetenz • Selbstwirksamkeitserwartungen • Erwartungs-mal-Wert-Theorie • schulisches Schreiben

Abstract

In empirical research on text production, writing motivation has received much less attention than, for example, cognitive components, even though writing motivation has a high degree of relevance according to theoretical models and previous empirical findings. Internationally, scales for the assessment of writing motivation exist that operationalize individual dimensions of the construct, but do not represent it completely. There is no standardized instrument for German-speaking countries. The SMiSK questionnaire presented in this paper aims to fill this gap. The questionnaire based on the Expectancy-Value-Theory, is oriented towards internationally established scales, and operationalizes writing motivation quite comprehensively on the basis of six dimensions. The questionnaire was tested empirically on a sample of 520 students. The results show that the assumed factorial structure can be confirmed, that the scales have at least satisfactory consistency, that their intercorrelations are adequate and that the presuppositions of validity are fulfilled. Possible domains of application and existing limitations of the SMiSK are discussed.

Keywords: writing motivation • composing competences • text production • self-efficacy expectations • Expectancy-Value-Theory • writing at school

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

28. Jahrgang 2023. Heft 55. S. 59–84

DOI: 10.21248/dideu.682

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

1 Einleitung

Die Produktion von Texten erfordert eine Vielzahl an Fertigkeiten und Fähigkeiten, die in der Fachliteratur häufig unter dem Begriff der Schreibkompetenz gebündelt werden (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, Becker-Mrotzek 2022). Die Schreibkompetenz wird vornehmlich über kognitive und sprachliche Dimensionen operationalisiert, d. h. beispielsweise über die Adressatenorientierung, die Etablierung von Kohärenz oder das Management von Informationen (Averintseva-Klisch 2013, Becker-Mrotzek et al. 2014, Hayes/Flower 1980, Hayes 2012, Hennes et al. 2018). Dieser Fokus spiegelt sich auch in der Forschung zur Textproduktion wider. Hier dominieren empirische Studien zur Messung und Förderung der Schreibkompetenz, die sich ebenfalls vornehmlich auf kognitive und in geringerem Umfang auf sprachliche Dimensionen des Konstruktes konzentrieren (Graham et al. 2023, Pajares/Valiante 2006, Pajares 2007). Eine Berücksichtigung der Schreibmotivation fehlt sehr häufig, obwohl motivationale Aspekte wesentlich für den Kompetenzbegriff sind (Weinert 2001). Ausdruck dieses Mangels ist auch das Fehlen eines deutschsprachigen Instruments zur Messung der Schreibmotivation. Im internationalen Raum existieren Instrumente zur Erfassung einzelner Dimensionen der Schreibmotivation, doch auch hier besteht weiterer Forschungsbedarf, wie Graham et al. (2023, s. unten) in einer aktuellen Veröffentlichung zeigen. Für den deutschsprachigen Raum legen wir in dieser Studie erstmals einen Fragebogen zur Erfassung der Schreibmotivation von Schüler:innen vor.

Die Schreibmotivation stellt einen wichtigen Teil des häufig zitierten und als Grundlage von Studien verwendeten kognitiven Schreib(kompetenz)modells von Hayes (2012) dar. Hier ist sie zentrales Element der sogenannten Kontrollebene und zunächst dafür verantwortlich, den Schreibprozess zu initiieren. Im weiteren Verlauf der Textproduktion beeinflusst sie dann die Zielsetzungen der schreibenden Person und damit wiederum deren Planung, Übersetzung und Überarbeitung im Schreibprozess (Hayes 2012). Die Schreibmotivation ist damit als Katalysator der Textproduktion interpretierbar (Camacho et al. 2021).

Eine konkrete Operationalisierung des Konstruktes der Schreibmotivation leistet das Modell von Hayes (2012) jedoch nicht und auch in bisherigen Studien zur Rolle der Schreibmotivation im Schreibprozess bzw. deren Zusammenhang mit den Schreibleistungen finden sich laut der Metaanalyse von Camacho et al. (2021) nur unklare Definitionen des Konstruktes. Eine Möglichkeit zur genaueren Betrachtung des Konstruktes der Schreibmotivation bietet das Writer(s)-Within-Community-Modell von Graham (2018). Hier werden einzelne mögliche Dimensionen der Schreibmotivation unter dem Begriff der *Beliefs* (Graham 2018: 266) modelliert und im Langzeitgedächtnis verortet. Konkret handelt es sich hierbei um persönliche Überzeugungen von Schreibenden, die diese im Hinblick auf die Textproduktion entwickelt haben. Hierunter fallen: a) Überzeugungen bzgl. des Wertes bzw. Nutzens des Schreibens, b) die Einstellungen gegenüber dem bzw. das Interesse am Schreiben, c) Annahmen zu eigenen Kompetenzen, d) (gute) Gründe für das Schreiben, e) Überzeugungen zu den Ursachen des eigenen Schreiberfolgs/-misserfolgs, f) Annahmen zu(r) eigenen Schreibidentität(en) und g) Vorstellungen zur Schreibgruppe (*writing community*). Entlang dieser Überzeugungen bzw. Annahmen entscheidet sich, ob Schreibende den herausfordernden Prozess des Schreibens starten, wie viel Mühe sie in die Textproduktion stecken, welche Schreibstrategien sie nutzen und wie bzw. inwiefern sie mit potentiellen Adressat:innen interagieren, d. h. sich beispielsweise Feedback zu ihren Texten einholen. Das Writer(s)-Within-Community-Modell stellt damit eine geeignete theoretische Grundlage zur Operationalisierung der Schreibmotivation und ihrer einzelnen Dimensionen dar. Gleichzeitig weisen die unter dem Begriff der Beliefs zusammengefassten individuellen

Erwartungen und Überzeugungen von Schreiber:innen eine gute Anschlussfähigkeit an die etablierte Erwartungs-mal-Wert-Theorie (Eccles/Wigfield 2002) auf, weshalb wir uns zur möglichst umfassenden Operationalisierung des Konstruktes der Schreibmotivation an dieser Theorie orientiert haben (siehe Konstruktbeschreibung).

In internationalen Studien zur Schreibmotivation finden bisher zumeist nur einzelne Teile des Konstruktes Anwendung (Graham et al. 2023). Die am häufigsten adressierten Aspekte der Schreibmotivation sind die Einstellung zum Schreiben (englisch: attitude towards writing) und die Selbstwirksamkeitserwartungen (self-efficacy) in Bezug auf die Textproduktion. Unter Berücksichtigung dieser beiden Dimensionen konnten beispielsweise Graham et al. (2017) zeigen, dass die Schreibleistungen von Viertklässler:innen (gemessen anhand eines globalen Ratings der Textqualität) eng mit motivationalen Variablen zusammenhängen und Schreibleistungen gut durch die Schreibmotivation vorhergesagt werden können – auch dann, wenn andere relevante Prädiktoren bzw. Kovariaten der Schreibkompetenz (hier Geschlecht und strategische Kompetenzen) als Kontrollvariablen in das statistische Modell aufgenommen wurden. Gestützt werden diese Befunde durch Studien von Pajares et al. (1999) und Graham et al. (2007), die bei Grundschüler:innen ebenfalls einen mittleren oder hohen positiven Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und der Schreibleistung sowie der Einstellung zum Schreiben und den Schreibleistungen nachweisen konnten. Ähnliche Ergebnisse zeigten sich in Studien, die die zuvor benannten Zusammenhänge bei älteren Schüler:innen untersucht haben (z. B. Bruning et al. 2013, Klassen 2002, Pajares et al. 1999).

Neben den Selbstwirksamkeitserwartungen und der Einstellung zum Schreiben werden international weitere Dimensionen der Schreibmotivation und deren Relevanz im Kontext der Textproduktion untersucht. Hierunter fallen: das Selbstkonzept (z. B. Pajares et al. 1999, Pajares et al. 2000, Pajares/Schunk 2005), das Schreibinteresse (z. B. Albin et al. 1996, Benton et al. 1995), Lern- bzw. Leistungszielorientierungen (z. B. Page-Voth/Graham 1999, Pajares et al. 2000, Troia et al. 2013) sowie Emotionen beim Schreiben (z. B. Ängste; Pajares et al. 1999, Pajares/Valiante 2006). Auch für diese Dimensionen der Schreibmotivation zeigen sich studienübergreifend positive Zusammenhänge zur Schreibleistung. Aufgrund der deutlichen Unterschiede in der Operationalisierung der zuvor benannten Teildimensionen ist jedoch deutlich weniger empirisches Wissen vorhanden, als dies mit Blick auf die Selbstwirksamkeitserwartungen und die Einstellung zum Schreiben der Fall ist (für einen Überblick siehe: Camacho et al. 2021).

Als weitere Facette der Schreibmotivation werden aktuell außerdem die Motive für das Schreiben näher untersucht (z. B. Graham et al. 2022, Graham et al. 2023, Limpo et al. 2020a, Limpo et al. 2020b, Ng et al. 2022). Hierzu wird der sogenannte *Writing Motivation Questionnaire* (WMQ, Graham et al. 2022) eingesetzt, der in Anlehnung an ein etabliertes Instrument zur Erfassung der Motive für das Lesen (*Reading Motivation Questionnaire*, Schiefele/Schaffner 2016) konstruiert wurde. Die im WMQ genutzten Skalen adressieren sowohl intrinsische Gründe (Neugierde/Interesse und die Involvierung im Schreibprozess) als auch extrinsische Gründe (Noten/Bewertungen, Wettbewerb und soziale Anerkennung) für das Schreiben. Außerdem werden Motive, die im Zusammenhang zur Selbstregulation stehen (Beschäftigung bei Langeweile und Emotionsregulation) erfasst. Empirische Daten, die zur psychometrischen Absicherung und zur Validierung des Instrumentes gesammelt wurden, zeigen, dass die oben benannten Skalen distinkte Faktoren bzw. Dimensionen des Konstruktes der Schreibmotivation bilden und dass sich anhand dieser Schreibleistungen vorhersagen lassen (Graham et al. 2023, Limpo et al. 2020a, Rocha et al. 2019). Außerdem stehen die Skalen des WMQ in Zusammenhang zu Selbstwirksamkeitserwartungen im Kontext der Textproduktion (Limpo et al.

2020a, Ng et al. 2022, Rocha et al. 2019) und der Einstellung dem Schreiben gegenüber (Rocha et al. 2019).

Zusammenfassend wird entlang der Studienlage zur Schreibmotivation deutlich, dass für die Schreibmotivation, ebenso wie für die Schreibkompetenz, verschiedene Konstruktdefinitionen bzw. verschiedene Schwerpunktsetzungen zur Erfassung bestehen (Bruning et al. 2013) und Instrumente, die die Schreibmotivation möglichst umfangreich operationalisieren, bisher auch international kaum vorhanden sind. Gleichzeitig kann, trotz der unterschiedlichen Zugangsweisen der berichteten Studien, empirisch bestätigt werden, was Hayes bereits 1996 postuliert: Motivationalen Variablen kommt, neben kognitiven Faktoren, ein hohes Maß an Relevanz für den Schreibprozess zu. Bei der weiteren Erforschung des Bedingungsgefüges der Textproduktion gilt es die Schreibmotivation daher unbedingt zu berücksichtigen und so den bisherigen Fokus auf kognitive Prozesse um motivationale Aspekte zu erweitern. Die in den benannten Studien verwendeten Theorien und Skalen geben wichtige Impulse zur Definition und Operationalisierung der Schreibmotivation und stellen damit einen guten Ausgangspunkt für Forschungsvorhaben im deutschsprachigen Raum dar, wo im Gegensatz zum angloamerikanischen Sprachraum bisher kein standardisiertes und theoriebasiertes Instrument zur Erfassung der Schreibmotivation zur Verfügung steht. Die Entwicklung eines solchen deutschsprachigen Instrumentes war daher Ziel des im vorliegenden Beitrag beschriebenen Forschungsprojektes.

2 Vorstellung des deutschsprachigen Fragebogens zur Erfassung der Schreibmotivation im schulischen Kontext (SMiSK)

Das in diesem Beitrag vorgestellte Instrument¹ dient der Erfassung der Schreibmotivation im schulischen Kontext (academic writing) und bezieht sich daher neben dem kommunikativen Schreiben auch auf das epistemische Schreiben. Eine Fokussierung des Instrumentes auf die Schreibmotivation im Kontext der schulischen Textproduktion ist erforderlich, da das Schreiben in der Schule den curricularen Bedingungen unterliegt und hier Funktionen erfüllt, die beispielsweise in der Freizeit von Kindern und Jugendlichen weniger relevant sind.

Die im Fragebogen vorgenommene Definition des Konstruktes der Schreibmotivation erfolgt in enger Orientierung an dem deutschsprachigen Instrument zur Erfassung der habituellen Lesemotivation (Möller/Bonerad 2007), in dem die Lesemotivation entlang der Erwartungs-mal-Wert-Theorie (Eccles/Wigfield 2002) operationalisiert wird. Diese Theorie wird in internationalen Studien ebenfalls häufig zur Operationalisierung der Schreibmotivation genutzt (z. B. Graham 2018, Wright et al. 2021, siehe oben), sodass das neu entwickelte deutschsprachige Instrument international anschlussfähig ist. Bei der Konstruktion der Items des deutschsprachigen Fragebogens wurde auf international etablierte Skalen zur Erfassung der Schreibmotivation zurückgegriffen, deren Inhalte und Schwerpunktsetzung leicht mit der übernommenen Struktur des Fragebogens zur Erfassung der Lesemotivation in Einklang zu bringen waren (siehe Tab. 1).

Gemäß der Erwartungs-mal-Wert-Theorie hängt das Ausmaß der Lese- bzw. der Schreibmotivation vor allem von zwei Komponenten ab (Eccles/Wigfield 2002):

¹ Das Instrument wurde im Rahmen des BMBF Projekts „EdTools – Einsatz digitaler Schreibtools im Fachunterricht an Sekundarschulen“ (FK 01JD1901) in Zusammenarbeit mit Johanna Fleckenstein, Ann-Kathrin Hennes, Alina Marlene Koch und Jens Möller entwickelt. Die Studie wurde von der Ethikkommission der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln genehmigt (Genehmigungsnummer TWHF0124).

- (1) den Erwartungen an die eigenen Fähigkeiten in Form des Selbstkonzeptes und der Selbstwirksamkeitserwartungen;
- (2) dem Wert, der einer Tätigkeit (hier der Textproduktion) entlang eigener Freude, Interessen und Zielorientierungen zugeschrieben wird.

2.1 Skalenbeschreibung und Operationalisierung

Die Erfassung der Erwartungs- und Wertkomponenten erfolgt im vorliegenden Fragebogen anhand von fünf Skalen. Zwei der entwickelten Skalen (Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartungen) beziehen sich auf die Erwartungskomponente, die übrigen drei (Schreibfreude, Schreibinteresse und Wettbewerb) sind der Wertkomponente zuzuordnen. Strukturell ist der Fragebogen somit eng entlang des Fragebogens zur Erfassung der habituellen Lesemotivation konstruiert, beinhaltet aber aufgrund der aktuellen Studienlage zur Schreibmotivation zusätzlich eine Skala zu Selbstwirksamkeitserwartungen im Hinblick auf die Textproduktion. Die im Fragebogen enthaltenen Skalen werden im Folgenden mit Blick auf ihre theoretischen Grundlagen vorgestellt. Zusätzlich werden methodische Entscheidungen, die bei der Skalenkonstruktion getroffen wurden, entlang bestehender empirischer Befunde begründet.

a. Skala Selbstkonzept

In der Pädagogischen Psychologie werden unter dem „Selbstkonzept“ relativ stabile Annahmen zu den eigenen Fähigkeiten verstanden, die auf vergangenen Erfahrungen und deren Bewertung basieren (z. B. Philipp 2013, Schunk/Pajares 2009). Diese Annahmen beziehen sich auf verschiedene Teilaspekte der eigenen akademischen und nicht-akademischen Fähigkeiten, sodass Personen über bereichsspezifische Selbstkonzepte verfügen, die im akademischen Kontext zusätzlich fachbereichs- oder tätigkeitsspezifisch sind (Shavelson et al. 1976). Es existiert demnach ein spezifisches Selbstkonzept (Arens/Jansen 2016) im Hinblick auf die eigenen Fähigkeiten zur Textproduktion. Zur Erfassung dieses schreibspezifischen Selbstkonzeptes wurden im internationalen Kontext verschiedene Instrumente entwickelt, die sich auf eher allgemeine Annahmen zu den eigenen Fähigkeiten bei der Textproduktion beziehen (z. B. Daly/Miller 1975, Limpo/Alves 2014, Limpo 2018, Pajares/Cheong 2003, Pajares 2007, Troia et al. 2012). Entsprechende Formulierungen enthält die hier vorgestellte deutschsprachige Skala zur Erfassung des Selbstkonzeptes (z. B. *„Es fällt mir leicht, einen guten Text zu schreiben.“*).

b. Skala Selbstwirksamkeitserwartungen (basale Kompetenzen und Textproduktion)

In Abgrenzung zum Selbstkonzept beziehen sich Selbstwirksamkeitserwartungen auf konkrete Annahmen einer Person dazu, inwiefern sich diese in der Lage sieht, spezifische Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Für diese Annahmen greifen Personen auf verschiedene Quellen zurück, z.B. auf Annahmen zur Schwierigkeit der gestellten Aufgabe oder Erfolgs-/Misserfolgserfahrungen mit ähnlichen Aufgaben (Bandura 1997). Existierende Instrumente zur Erfassung von Selbstwirksamkeitserwartungen im Kontext der schulischen Textproduktion operationalisieren diese entsprechend über das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten hinsichtlich a) eher basaler Aspekte des Schreibens, wie die Fähigkeiten im Bereich der Grammatik oder der Rechtschreibung (z.B. Klassen/Georgiou 2008, Pajares/Valiante 1999, Shell et al. 1995) sowie b) der eigenen Textproduktionskompetenzen, d. h. die Kompetenzen, den Schreibprozess bzw. einzelne Phasen dieses Prozesses, d.h. Planung, Übersetzung, Überarbeitung, Ideenentwicklung und den Aufbau einer Argumentationsstruktur,

erfolgreich zu bewältigen (z. B. Bruning et al. 2013, Pajares/Valiante 1999, Shell et al. 1995, Troia et al. 2013, Zumbrunn et al. 2019). Mit Blick auf beide Aspekte gehen die meisten der hier zitierten Instrumente so vor, dass sie die Einschätzungen der Selbstwirksamkeitserwartungen ohne Bezug zu konkreten Schreibaufgaben erfassen. Grund dafür ist die Tatsache, dass empirisch gezeigt werden konnte, dass die so erfassten Selbstwirksamkeitserwartungen die Textproduktionskompetenz besonders gut vorhersagen können, d. h. bessere Prädiktoren bilden als aufgabenspezifische Skalen (Pajares/Johnson 1996, Pajares et al. 1999, Pajares/Valiante 1997, 1999, 2001). Diesen Befunden entsprechend basieren die beiden Skalen zu den Selbstwirksamkeitserwartungen im hier vorgestellten Fragebogen auf Einschätzungen der eigenen basalen (z. B. „*Ich kann auch in einem längeren Text fast alle Wörter richtig schreiben.*“) bzw. hierarchiehoher Schreibkompetenzen (z. B. „*Ich kann Texte so strukturieren, dass meine Ideen nachvollziehbar sind.*“), die unabhängig von konkreten Schreibaufgaben oder spezifischen Textmustern vorgenommen werden sollen.

c. Skala Schreibfreude

Im Writer(s)-Within-Community-Modell (Graham 2018) kann die Schreibfreude den Motivationsüberzeugungen zum Wert und Nutzen des Schreibens zugeordnet werden, da hierunter (unter anderem) Überzeugungen zur Freude an der Textproduktion fallen (Graham 2018). Die Schreibfreude (writing enjoyment; z. B. Nolen 2007) ist damit tätigkeitsspezifisch und bezieht sich auf die Einschätzung dazu, inwiefern Schreibende Freude bei der Bearbeitung einer Schreibaufgabe bzw. bei der Produktion eines Textes empfinden (Graham 2018). Schreibfreude wird in der Mehrheit der Studien daher als eine *affektive Disposition* verstanden (z. B. Camacho et al. 2021, Kear et al. 2000), die jedoch beständiger als eine situativ hervorgerufene Emotion und damit unabhängig von einer spezifischen Schreibaufgabe bzw. deren Thema ist (Graham et al. 2007). Zur situationsunabhängigen Erfassung der Schreibfreude werden international zumeist grundsätzliche Einstellungen dem Schreiben gegenüber herangezogen (Bruning et al. 2013, Daly/Miller 1975, Graham et al. 2017, Kanala et al. 2013, Limpo 2018, MacArthur et al. 2016, Wijekumar et al. 2018). Die Skala zur Schreibfreude wurde entsprechend konstruiert und beinhaltet sowohl positiv als auch negativ formulierte Aussagen (z. B. „*Es macht mir Spaß, Texte zu schreiben.*“ bzw. „*Ich finde Schreiben ätzend.*“).

d. Skala Schreibinteresse

In der Interessenforschung werden zwei Arten von Interesse unterschieden: das individuelle Interesse und das situative Interesse. Während Ersteres als das Interesse an einem bestimmten Gegenstand/einer Tätigkeit selbst (hier dem Verfassen von Texten) und bestimmten Themen zu verstehen ist, tritt Letzteres in Abhängigkeit einer spezifischen Situation auf, z. B. als Reaktion auf das Thema einer spezifischen Schreibaufgabe (Schiefele 2009, Schiefele/Schaffner 2021). Das situative Interesse ist demnach weniger beständig als das individuelle Interesse, weshalb sich entlang des individuellen Interesses eine bessere Vorhersage dazu treffen lässt, ob eine Person sich wiederholt und intensiv mit einem Gegenstand beschäftigt bzw. auseinandersetzt (Renninger/Hidi 2002). Im Hinblick auf die Textproduktion ist daher davon auszugehen, dass sich insbesondere das individuelle Interesse darauf auswirkt, ob und inwiefern Schüler:innen die Anstrengungen der Textproduktion auf sich nehmen und diesen Prozess erfolgreich bewältigen (Hidi/Renninger 2006). Weiterhin lässt sich das individuelle Interesse fördern, sodass dieses im Schreibunterricht adressiert werden kann. Aus den beiden benannten Gründen werden im vorliegenden Fragebogen zur Messung des Schreibinteresses daher Items verwendet, die das individuelle Interesse am Schreiben operationalisieren. Dabei beziehen sich

die Items auf das tätigkeitsspezifische Interesse am Schreiben (z. B. „*Wenn mich etwas wirklich interessiert, schreibe ich auch gern darüber.*“).

e. Skala Wettbewerbsorientierung

In Bezug auf die Zielorientierung wird in der Pädagogischen Psychologie zwischen Lernzielen (Mastery Goals) und Leistungszielen (Performance Goals) unterschieden. Während Lernziele auf die Entwicklung bzw. Verbesserung der eigenen Fähigkeiten ausgerichtet sind, sind Leistungsziele mit der Demonstration der eigenen Fähigkeiten zum Ziel der sozialen Anerkennung verbunden (Dweck 1986, 1991). Zielorientierungen können sowohl im Gedächtnis in Form persistierender Zielüberzeugungen verankert sein als auch situativ erzeugt werden (Schiefele/Schaffner 2021). Zur Erfassung möglicher Zielorientierungen bedarf es daher eines konkreten Bezugs, beispielsweise zu einem Schulfach, einer schulischen (Schreib-)Aufgabe oder einer konkreten (Schreib-)Situation (siehe z.B. Traga Philippakos et al. 2021, Troia et al. 2013, Yilmaz Soylu et al. 2017). Im Falle des hier vorgestellten Instrumentes beziehen sich die Items zur Erfassung der Zielorientierung auf das schulische Schreiben und nehmen dabei ausschließlich wettbewerbsorientierte Leistungsziele (d.h. Performance Goals) in den Fokus. Ergänzend zu den bisher vorgestellten Dimensionen, die Aspekte der Lernzielorientierung adressieren, werden so zusätzlich Aspekte der extrinsischen Schreibmotivation erfasst. Konkret bezieht sich die Skala zur Erfassung der Wettbewerbsorientierung auf das Bedürfnis der Schüler:innen, ihre Fähigkeiten im Schreiben unter Beweis zu stellen und diese im Vergleich zu anderen zu demonstrieren („*Ich strenge mich an, um besser zu schreiben als die anderen.*“).

Tab. 1: Übersicht der entwickelten Items entlang der Skalen mit Informationen zu den Originalformulierungen und Quellen

Item	Originalformulierung	Quelle
Schreibfreude		
Es macht mir Spaß, Texte zu schreiben.	I enjoy writing./ Writing is/can be [a lot of] fun./ Es macht mir Spaß, Bücher zu lesen.	Bruning et al. (2013) Daly/Miller (1975) Graham et al. (2017) Limpo (2018) Möller/Bonerad (2007) Troia et al. (2012) Wijekumar et al. (2018)
Ich finde Schreiben ätzend.	Ich finde Lesen interessant./ I don't like to write.	Bruning et al. (2013) MacArthur et al. (2016) Möller/Bonerad (2007)
Schreiben gehört nicht gerade zu meinen Lieblingsbeschäftigungen in der Schule.	Lesen gehört nicht gerade zu meinen Lieblingsbeschäftigungen.	Möller/Bonerad (2007)
Gut schreiben zu können, ist mir persönlich wichtig.	It is important for me that I'm a good writer.	Kanala et al. (2013)
Wenn wir in der Schule schreiben sollen, bin ich genervt.	I like to write at school.	Bruning et al. (2013) Graham et al. (2007) Wijekumar et al. (2018)

Item	Originalformulierung	Quelle
Schreibinteresse		
Wenn mich etwas wirklich interessiert, schreibe ich auch gern darüber.	Wenn der Lehrer im Unterricht etwas Interessantes bespricht, kann es gut sein, dass ich mehr darüber lese.	Möller/Bonerad (2007)
Ich mache mir schriftliche Notizen, um Themen, die mich interessieren, besser zu verstehen.	Ich lese, um Neues über Themen zu erfahren, die mich interessieren./ I like to write so I can learn more about topics that interest me.	Möller/Bonerad (2007) Troia et al. (2012)
Es ist mir sehr wichtig, meine Gedanken gut ausdrücken zu können.	Es ist mir sehr wichtig, gut lesen zu können.	Möller/Bonerad (2007)
Es macht mir Spaß, meine Gedanken schriftlich auszudrücken.	I like to write down my ideas.	Daly/Miller (1975) Limpo (2018) Troia et al. (2012)
Schreiben ist wichtig, um Dinge richtig zu verstehen.	Lesen ist wichtig, um Dinge richtig zu verstehen.	Möller/Bonerad (2007)
Wettbewerbsorientierung		
Ich bin gern der oder die Beste im Schreiben.	I'm trying to be the best writer in my class./ I try to get the highest writing grades in my class./ Ich bin gern der Beste im Lesen.	Möller/Bonerad (2007) Troia et al. (2012) Yilmaz Soyly et al. (2017)
Ich bin gern vor den anderen fertig, wenn wir einen Text im Unterricht schreiben.	Ich bin gern vor den anderen fertig, wenn wir einen Text im Unterricht lesen.	Möller/Bonerad (2007)
Ich strenge mich an, um besser zu schreiben als die anderen.	I'm trying to be a better writer than my classmates./ Ich strenge mich an, um besser zu lesen als die anderen.	Möller/Bonerad (2007) Yilmaz Soyly et al. (2017)
Wenn wir für die Schule schreiben, versuche ich, besser zu sein als die anderen.	Wenn wir im Unterricht lesen, versuche ich, besser zu sein als die anderen.	Möller/Bonerad (2007)
Selbstkonzept		
Es fällt mir leicht, einen guten Text zu schreiben.	I am good at writing texts./ I believe I can write a good paper./ I can write good papers because writing is easy for me./ It's easy for me to write good compositions.	Arens/Jansen (2016) Limpo (2018) Troia et al. (2012)
Texte zu schreiben, gehört nicht zu meinen Stärken.	I'm not good at writing.	Daly/Miller (1975) Limpo (2018)

Item	Originalformulierung	Quelle
Im Schreiben war ich schon immer gut.	I write well, it's because I was born like that.	Limpo/Alves (2014)
Ich habe manchmal Schwierigkeiten, meine Gedanken schriftlich auszudrücken.	I can express myself well in writing./ Ich habe manchmal Schwierigkeiten, einen Text wirklich gut zu verstehen.	Arens/Jansen (2016) Möller/Bonerad (2007)
Es fällt mir leicht, Texte flüssig zu schreiben.	I can find the right words to express my ideas./ I can quickly think of the perfect word./ Ich kann Texte sehr gut und schnell verstehen.	Graham et al. (2017) MacArthur et al. (2016) Möller/Bonerad (2007)
Selbstwirksamkeitserwartungen: Basale Kompetenzen		
Ich kann auch in einem längeren Text fast alle Wörter richtig schreiben.	I can correctly spell all words in a one page story or composition./I can spell my words correctly.	Bruning et al. (2013) Graham et al. (2017) Wijekumar et al. (2018)
Satzzeichen wie Punkt und Komma zu setzen, fällt mir leicht.	I can correctly punctuate a one page story or composition./ I can punctuate my sentences correctly.	Bruning et al. (2013) Graham et al. (2017) Wijekumar et al. (2018)
Ich kann grammatisch richtig schreiben.	I can write grammatically correct sentences./ I can write simple sentences with good grammar.	Bruning et al. (2013) Graham et al. (2017) Pajares (2007) Wijekumar et al. (2018)
Selbstwirksamkeitserwartungen: Textproduktionskompetenzen		
Ich kann beim Verfassen eines Textes aussagekräftige Abschnitte mit einer guten Idee schreiben.	I can think of many ideas for my writing./ I can write a strong Paragraph that has a good topic sentence or main idea.	Bruning et al. (2013) Graham et al. (2017) Pajares (2007) Wijekumar et al. (2018)
Ich kann Texte so strukturieren, dass meine Ideen nachvollziehbar sind.	I know exactly where to place my ideas in my writing./ I can structure paragraphs to support ideas in the topic sentences.	Bruning et al. (2013) Pajares (2007) Wijekumar et al. (2018)
Ich kann beim Verfassen eines Textes meine Ideen klar und deutlich darstellen, ohne dabei vom Thema abzuweichen.	I can get ideas across in a clear manner by staying focused without getting off topic.	Pajares (2007)
Ich bin gut darin, von mir verfasste Texte zu überarbeiten, um ihre Qualität zu steigern.	I can revise my papers to make them better./I can edit my papers to fix errors.	MacArthur et al. (2016)

3 Evaluation des Fragebogens

3.1 Pilotierung

Im Vorfeld der Studie zur Evaluation des Fragebogens fand im September 2021 eine Pilotierung des Instrumentes im Rahmen des Projekts EdTools (Becker-Mrotzek et al. 2020) statt (genaue Informationen zur Zusammensetzung des in dieser Studie eingesetzten Fragebogens finden sich in Anhang A). Hieran waren 475 Schüler:innen (49,1% männlich; 47,8% weiblich; 3,1% divers) der Jahrgangsstufen 6 (26,1%), 7 (48,8%) und 8 (25,1%) beteiligt, die im Durchschnitt 12,3 Jahre (SD=0,9) alt waren. Die Ergebnisse der Pilotierung zeigten: Die Schüler:innen hatten keine weiteren Fragen zum Antwortformat (vierstufige Ratingskala) und waren entlang der Instruktion dazu in der Lage, die Ratingskala adäquat zu nutzen. Es wurden nur vereinzelt uneindeutige Antworten gegeben (d. h. beispielsweise ein Kreuz zwischen zwei mögliche Skalenpunkte gesetzt). Zum Ausfüllen des Fragebogens benötigten die Schüler:innen zwischen 15 und 20 Minuten. Fragen im Hinblick auf die einzelnen Items wurden nur in geringem Umfang gestellt. Auftretende Fragen betrafen jedoch immer dasselbe Item der Skala zum Selbstkonzept, welches wie folgt formuliert war: „Texte zu schreiben, liegt mir einfach nicht.“ Den Schüler:innen war die Formulierung „liegt mir einfach nicht“ unbekannt. Zur Erklärung der Aussage griffen die Versuchsleitungen auf Synonyme zurück (z. B. „kann ich nicht so gut“, „ist nicht meine Stärke“) und beschrieben so die Bedeutung der Formulierung. Entsprechend dieser Formulierungen wurde das Item wie folgt verändert: „*Texte zu schreiben, gehört nicht zu meinen Stärken.*“ (siehe auch Anhang A). Weiterhin wurden entlang von Analysen zur Faktorenstruktur bzw. der Skalenreliabilität die Skala zum Schreibinteresse angepasst, da diese eine unzureichende Reliabilität (Cronbachs $\alpha=.62$) aufwies. Mit dem Ziel, die Reliabilität zu steigern, fand eine Präzisierung von zwei Items statt (genauere Informationen finden sich in Anhang A).

3.2 Hauptstudie

Ziel der Hauptstudie war sowohl die Prüfung der faktoriellen Struktur des Fragebogens zur schulischen Schreibmotivation als auch die Überprüfung der Reliabilität der einzelnen Skalen. Außerdem wurden erste Daten bzw. Aussagen zur konvergenten und diskriminanten Validität der fünf angenommenen Skalen des Fragebogens generiert.

3.2.1 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst 520 Schüler:innen der Jahrgangsstufe 7, die im Durchschnitt 12,2 Jahre (SD=0,55) alt waren. Die Schüler:innen der Stichprobe verteilten sich wie folgt auf die Geschlechter: 48,5% männlich, 49,3% weiblich und 2,1% divers. Die Schüler:innen der Stichprobe verteilten sich auf 22 Klassen in sieben Schulen. Bei den Schulen handelte es sich um Gymnasien (wurden von 63% der Schüler:innen besucht), Realschulen (wurden von 9% der Schüler:innen besucht) und Gesamtschulen (wurden von 28% der Schüler:innen besucht). Alle Schulen befanden sich im gleichen Regierungsbezirk des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen und lagen sowohl im ländlichen (N=3) als auch im städtischen (N=4) Raum.

3.2.2 Instrumente

Die Erfassung der Schreibmotivation erfolgte anhand der adaptierten Version des Fragebogens zur schulischen Schreibmotivation (siehe Anhang A). Dieser bestand aus insgesamt 26 Items, die wie

folgt auf die Skalen des Fragebogens verteilt waren: 5 Items zur Schreibfreude, 5 Items zum Schreibinteresse, 4 Items zur Wettbewerbsorientierung, 5 Items zum Selbstkonzept und 7 Items zu Selbstwirksamkeitserwartungen (3 Items zu basalen Kompetenzen und 4 Items zur Textproduktionskompetenz). Zur Bearbeitung des Fragebogens stand eine vierstufige Ratingskala zur Verfügung (1 = stimmt gar nicht; 2 = stimmt eher nicht; 3 = stimmt eher; 4 = stimmt genau), entlang derer die Schüler:innen ihre Einschätzung dazu abgeben sollten, inwiefern die in einem Item getroffene Aussage auf sie zutrifft oder nicht. Den Items zur Schreibmotivation war der schriftliche Hinweis vorangestellt, dass die Schüler:innen beim Ausfüllen des Fragebogens an das Schreiben für und in der Schule denken und ihre Antworten hierauf beziehen sollten.

Mit Blick auf die Validierung des Fragebogens wurden zusätzlich Daten zu den Schulnoten der Schüler:innen im Fach Deutsch und Mathe (letzte Note auf dem Zeugnis) sowie zu ihrem Interesse und dem Selbstkonzept bezogen auf die Fächer Deutsch und Mathe erhoben. Zur Erfassung des Selbstkonzeptes kamen jeweils drei in der Selbstkonzeptforschung häufig eingesetzte Items zum Einsatz („*Deutsch/Mathe ist eines meiner besten Fächer.*“, „*Ich war schon immer gut in Deutsch/Mathe.*“, „*Im Fach Deutsch/Mathe bekomme ich gute Noten.*“). Das Interesse an den beiden Schulfächern wurde jeweils anhand von 5 etablierten Items erfasst („*Es ist mir wichtig, im Fach Deutsch/Mathe viel zu wissen.*“, „*Ich hätte gerne im Fach Deutsch/Mathe noch mehr Stunden als bisher.*“, „*Ich freue mich auf eine Stunde im Fach Deutsch.*“, „*Das Fach Deutsch ist mir persönlich wichtig.*“, „*Der Deutschunterricht gefällt mir sehr.*“). Die Formulierung der Items war identisch mit Ausnahme des betreffenden Schulfachs, d. h. Deutsch oder Mathematik. Zur Beantwortung der Items stand ebenso wie im Fragebogen zur Schreibmotivation eine vierstufige Ratingskala (1 = stimmt gar nicht; 2 = stimmt eher nicht; 3 = stimmt eher; 4 = stimmt genau) zur Verfügung. Die eingesetzten Skalen weisen eine gute Reliabilität auf (Selbstkonzept Deutsch: $\alpha=.85$; Interesse Deutsch: $\alpha=.87$; Selbstkonzept Mathematik: $\alpha=.91$, Interesse Mathematik: $\alpha=.88$).

Weiterhin waren die Schüler:innen dazu aufgefordert, Angaben zu ihrem Alter und ihrem Geschlecht zu machen.

3.2.3 Prozedere

Die Datenerhebungen fanden im Zeitraum von Oktober 2021 bis Oktober 2022 im Klassenverband statt. Dabei wurden die teilnehmenden Schüler:innen zunächst über das Ziel der Studie sowie die Freiwilligkeit der Teilnahme informiert. Die Erhebung der Daten erfolgte in vollständig anonymisierter Form. Auch hierüber wurden die Teilnehmer:innen informiert und das Vorgehen (Vergabe eines zufälligen Codes, der keine Rückschlüsse auf die Person zulässt) wurde erläutert. Zusätzlich wurde im Vorfeld der Studie das Einverständnis der Erziehungsberechtigten zur Teilnahme der Schüler:innen an der Studie und zur Nutzung der gewonnenen Daten eingeholt, wobei in drei der sieben Schulen die Einverständniserklärung zur Teilnahme an der Studie durch die Schulleitung erfolgte, da diese durch die Eltern im Rahmen des Schulvertrags hierzu bevollmächtigt war.

Zur Bearbeitung des Fragebogens wurde den teilnehmenden Schüler:innen das Antwortformat des Fragebogens auf einfache und verständliche Weise erklärt. Gemeinsam mit der Versuchsleitung (wissenschaftliche Mitarbeiter:innen sowie geschulte Studierende der Universität zu Köln) bearbeiteten sie dazu zunächst zwei einfache und themenunabhängige Beispielitems („*Ich spiele gerne Fußball.*“ und „*Ich zeichne gerne.*“). Abschließend wurden die Schüler:innen dazu aufgefordert, sich bezüglich ihrer Antworten nicht untereinander abzustimmen. Dies stellten die anwesenden Lehrkräfte und die

Versuchsleiter:innen sicher. Zum Ausfüllen des Fragebogens standen den Schüler:innen (entsprechend der Befunde aus der Pilotierung) 20 Minuten zur Verfügung.

3.2.4 Ergebnisse

a. Faktorielle Struktur

Die faktorielle Struktur des Fragebogens wurde anhand einer Hauptkomponentenanalyse geprüft. Dieses Vorgehen ist zulässig, da eine ausreichend hohe Korrelation zwischen den Items des Fragebogens besteht (Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium = 0,89, Bartlett-Test: $p < .001$).

Unter Einschluss aller 26 Items des Fragebogens ergeben sich entlang der Faktorenanalyse sechs Faktoren mit einem Eigenwert >1 (siehe Tab. 2), die 58,2% der Gesamtvarianz erklären. Der Scree-test (Cattell 1966) wies ebenfalls auf eine Sechs-Faktor-Lösung hin.

Die Ergebnisse bestätigen die vorab postulierte Faktorenstruktur des Fragebogens. Wie in Tabelle 2 dargestellt, ließen sich 24 der 26 Items klar dem entsprechenden Faktor zuordnen und wiesen keine substanziellen Doppelladungen ($\lambda > .30$) auf. Lediglich zwei Items waren einer anderen Skala als der ursprünglich postulierten zuzuordnen.

Hierbei handelt es sich um die folgenden Items:

- (1) „*Es macht mir Spaß, meine Gedanken schriftlich auszudrücken.*“ Dieses Item wurde zur Operationalisierung der Schreibfreude entwickelt, ist den empirischen Befunden nach aber der Skala Schreibinteresse zuzuordnen und wird daher entsprechend verschoben. Inhaltlich kann diese Verschiebung damit erklärt werden, dass die Schüler:innen sich bei ihrer Einschätzung zum Item eher auf den tätigkeitsbezogenen Aspekt des Items (Gedanken schriftlich ausdrücken) beziehen, sodass hier das individuelle Interesse am Schreiben im Fokus steht.
- (2) „*Gut schreiben zu können, ist mir persönlich wichtig.*“ Dieses Item wurde zur Operationalisierung des Schreibinteresses entwickelt, ist den empirischen Befunden nach aber der Skala der Schreibfreude zuzuordnen und wird daher entsprechend verschoben. Einen plausiblen Grund für die Ladung des Items auf die Skala zur Schreibfreude stellt die Tatsache dar, dass die persönliche Wichtigkeit hier emotional positiv besetzt sein kann, weshalb Schüler:innen bei ihrer Einschätzung zum Item eher die affektive Komponente der Schreibmotivation berücksichtigen.

Tab. 2: Ladungsmatrix der Hauptkomponentenanalyse mit Promax-Rotation der 26 Items des Fragebogens zur Schreibmotivation sowie Kommunalitäten (h^2) berechnet anhand einer Stichprobe von $N = 498$ gültiger Fälle. Fett markiert ist die jeweils höchste Faktorladung.

Item	Faktor						h^2
	1 Schreibfreude	2 Wettbewerb	3 Selbstkonzept	4 Selbstwirksamkeit Text	5 Selbstwirksamkeit basal	6 Schreibinteresse	
Es macht mir Spaß, Texte zu schreiben.	,755	,284	,421	,235	,214	,405	,612
Es macht mir Spaß, meine Gedanken schriftlich auszudrücken.	,525	,166	,353	,141	,106	,623	,547

Ich finde Schreiben ätzend.	,846	,296	,327	,276	,216	,449	,729
Schreiben gehört nicht gerade zu meinen Lieblingsbeschäftigungen in der Schule.	,756	,254	,314	,205	,231	,249	,589
Wenn wir in der Schule schreiben sollen, bin ich genervt.	,728	,191	,139	,254	,176	,339	,563
Wenn mich etwas wirklich interessiert, schreibe ich auch gern darüber.	,287	,173	,276	,054	,068	,700	,591
Ich mache mir schriftliche Notizen, um Dinge über Themen zu behalten, dich mich interessieren.	,273	,189	-,159	,370	-,021	,528	,434
Es ist mir sehr wichtig, meine Gedanken gut ausdrücken zu können.	,339	,408	,105	,320	,119	,697	,545
Ich bin überzeugt, dass ich in der Schule durch das Schreiben eine Menge lernen kann.	,400	,286	-,070	,146	,348	,574	,495
Gut schreiben zu können, ist mir persönlich wichtig.	,578	,533	,109	,271	,304	,521	,518
Ich bin gern der oder die Beste im Schreiben.	,478	,779	,335	,306	,362	,315	,656
Ich bin gern vor den anderen fertig, wenn wir einen Text im Unterricht schreiben.	,149	,709	,213	,170	,311	,105	,552
Ich strengte mich an, um besser zu schreiben als die anderen.	,304	,785	,033	,314	,121	,346	,673
Wenn wir für die Schule schreiben, versuche ich besser zu sein als die anderen.	,223	,830	,074	,187	,188	,237	,718
Es fällt mir leicht, einen guten Text zu schreiben.	,343	,296	,775	,386	,345	,111	,635
Texte zu schreiben, liegt mir einfach nicht.	,508	,250	,754	,342	,386	,109	,642
Im Schreiben war ich schon immer gut.	,509	,412	,627	,291	,443	,093	,550
Ich habe manchmal Schwierigkeiten, meine Gedanken schriftlich auszudrücken.	,181	,056	,595	,252	,101	,183	,421
Es fällt mir leicht, Texte flüssig zu schreiben.	,252	,237	,552	,524	,400	,176	,475
Ich kann auch in einem längeren Text fast alle Wörter richtig schreiben.	,307	,251	,369	,278	,816	,074	,677
Satzzeichen wie Punkt und Komma zu setzen, fällt mir leicht.	,177	,201	,133	,298	,798	,073	,676
Ich kann grammatisch richtig schreiben.	,199	,320	,372	,379	,760	,018	,613
Ich kann beim Verfassen eines Textes aussagekräftige Abschnitte mit einer guten Idee schreiben.	,323	,340	,407	,714	,297	,184	,560
Ich kann Texte so strukturieren, dass meine Ideen nachvollziehbar sind.	,307	,264	,403	,754	,348	,098	,612

Ich kann beim Verfassen eines Textes meine Ideen klar und deutlich darstellen, ohne dabei vom Thema abzuweichen.	,212	,149	,315	,756	,331	,168	,609
Ich bin gut darin, von mir verfasste Texte zu überarbeiten, um ihre Qualität zu steigern.	,483	,358	,196	,534	,360	,133	,430

b. Interne Konsistenzen und Interkorrelationen

Die entlang der Ergebnisse gebildeten Skalen besitzen hinreichende interne Konsistenzen (Schreibfreude: Cronbachs $\alpha=.81$, Wettbewerbsorientierung: $\alpha=.80$; Selbstkonzept: $\alpha=.76$; Selbstwirksamkeitserwartungen basale Kompetenzen $\alpha=.74$; Selbstwirksamkeitserwartungen Textproduktionskompetenz: $\alpha=.74$). Die Konsistenz der Skala zum Schreibinteresse liegt mit $\alpha=.67$ leicht unter der Grenze von $.70$, die laut Streiner (2003) für eine akzeptable Reliabilität im wissenschaftlichen Kontext gilt. Da die Skala jedoch nur aus fünf Items besteht und die ermittelte Reliabilität der Grenze akzeptabler Werte nur minimal unterschreitet, kann deren Reliabilität als hinreichend bewertet werden. Alle Trennschärfen (Item-Skala-Korrelationen) lagen über dem kritischen Wert von $r = 0.30$ (siehe Anhang B).

Die Interkorrelationen der Skalen sind in Tabelle 3 zu finden. Die Korrelationskoeffizienten waren alle signifikant und lagen zwischen $r=.17$ (Schreibinteresse mit Selbstwirksamkeit basale Kompetenzen) und $r=.59$ (Schreibfreude mit Schreibinteresse).

Tab. 3: Interkorrelationen (Pearson's r) der sechs Schreibmotivationskalen berechnet anhand von $N = 518$ gültiger Fälle

	2	3	4	5	6
Schreibfreude (1)	.59**	.36**	.49**	.27**	.42**
Schreibinteresse (2)		.34**	.31**	.17**	.30**
Wettbewerb (3)			.29**	.29**	.32**
Selbstkonzept (4)				.44**	.56**
Selbstwirksamkeit basal (5)					.44**
Selbstwirksamkeit Textproduktion (6)					

** $p < .001$

c. Konvergente und diskriminante Validität

Zur Überprüfung der Kriteriumsvalidität wurde ein negativer Zusammenhang der Note im Fach Deutsch (hier bilden geringere Ausprägungen bessere Leistungen ab) und den Maßen der Schreibmotivation (hier bilden höhere Maße ein höheres Interesse ab) erwartet. Weiterhin wurden positive Zusammenhänge der Schreibmotivation mit dem Interesse und dem Selbstkonzept im Fach Deutsch erwartet. Deutlich geringere Korrelationen wurden zwischen den Schreibmotivationskalen und den mathematikbezogenen Maßen erwartet. Wie in Tabelle 4 deutlich wird, bestätigen die Daten die Validität der sechs Skalen des Fragebogens. Es zeigen sich weitgehend erwartungskonforme Ergebnisse.

Tab. 4: Korrelationen der Subskalen des *SMiSK* mit konstrukt-nahen und -fernen Variablen

	Schreibfreude	Schreibinteresse	Wettbewerbsorientierung	Selbstkonzept	Selbstwirksamkeit: basal	Selbstwirksamkeit: Text
Deutschnote	-.28***	-.19***	-.18***	-.37***	-.33***	-.35***
Selbstkonzept Deutsch	.37***	.24***	.28***	.51***	.45***	.45***
Interesse Deutsch	.46***	.44***	.31***	.31***	.21***	.40***
Mathematiknote	-.05	-.03	-.05	-.07	-.14**	-.10*
Selbstkonzept Mathematik	.00	.00	.16***	-.01	.07	.04
Interesse Mathematik	.18***	.18***	.27***	.03	.08	.09

*markieren signifikante Zusammenhänge (***) $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$)

d. Geschlechtsunterschiede

Signifikante Geschlechtsunterschiede finden sich für die Skalen Schreibfreude ($t(465)=6,4$, $p < .001$; $d=.66$), Schreibinteresse ($t(465)=5,4$, $p < .001$; $d=.60$) und das Selbstkonzept ($t(463)=2,6$, $p=.005$; $d=.63$). Für alle benannten Skalen weisen Mädchen (verglichen mit Jungen) im Durchschnitt höhere Werte auf (siehe Tab. 5), d. h. sie empfinden mehr Freude an der Textproduktion, bewerten diese als interessanter und halten sich insgesamt für bessere Schreiber:innen. Diverse Schüler:innen konnten in den Vergleichen aufgrund ihrer geringen Anzahl in der Gesamtstichprobe nicht berücksichtigt werden.

Tab. 5: Geschlechtsunterschiede (Mittelwerte und Standardabweichungen)

	Schreibfreude	Schreibinteresse	Wettbewerbsorientierung	Selbstkonzept	Selbstwirksamkeit: basal	Selbstwirksamkeit: Text
Jungen N=234	2,42 (0,66)	2,49 (0,6)	2,23 (0,75)	2,5 (0,61)	2,63 (0,79)	2,72 (0,58)
Mädchen N=233	2,81*** (0,65)	2,78** (0,58)	2,24 (0,75)	2,65** (0,64)	2,60 (0,72)	2,76 (0,6)

*markieren signifikant höhere Werte (***) $p < .001$, ** $p < .01$)

4 Diskussion

Der in diesem Beitrag vorgestellte Fragebogen zur Erfassung der Schreibmotivation im schulischen Kontext – kurz *SMiSK* – erfasst das komplexe Konstrukt der Schreibmotivation anhand der sechs reliablen Skalen Schreibfreude, Schreibinteresse, Wettbewerbsorientierung, Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartungen bezogen auf a) basale Kompetenzen und b) die Textproduktion. Die gewonnenen empirischen Befunde belegen die postulierte Faktorenstruktur des Fragebogens. Zudem

entsprechen die Ergebnisse der durchgeführten Korrelationsanalyse zum Großteil den Vorannahmen zu Zusammenhängen der Schreibmotivationskalen mit konstrukt-nahen bzw. konstrukt-ferneren Variablen, d. h. die Validität des Instrumentes ist gegeben. Mit einer Durchführungsdauer von maximal 20 Minuten kann der *SMisK* als ökonomischer Fragebogen beschrieben werden, der unter Einhaltung der Hauptgütekriterien die Erfassung der Schreibmotivation im schulischen Kontext ermöglicht. Mit Blick auf den Forschungskontext eröffnet der *SMisK* die Möglichkeit, das Bedingungsgefüge der Textproduktion bzw. die Rolle der Schreibmotivation in diesem genauer zu untersuchen. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass der *SMisK* explizit auf das Schreiben in der Schule (academic writing) ausgerichtet und die dargestellten Befunde ausschließlich für diesen Einsatzbereich gültig sind. Inwiefern der Fragebogen mit Blick auf andere Schreibsituationen und Umgebungen nutzbar ist und welcher Adaptionen es in solchen Fällen bedarf, ist bisher nicht untersucht. Weiterhin ist der Einsatz des *SMisK* zur Untersuchung schulpraktischer Fragestellungen (z. B. Bestimmung von Ursachen für Schwierigkeiten bei der Textproduktion oder die Evaluation von Interventionserfolgen) derzeit nur eingeschränkt möglich, da zum aktuellen Zeitpunkt keine Normdaten vorliegen und die Ergebnisse einzelner Schüler:innen damit nicht ins Verhältnis zur Referenzpopulation gesetzt werden können. Die Erhebung von Normierungsdaten wird derzeit geplant.

Mit Blick auf die Skalen des *SMisK* kann aus theoretischer und empirischer Perspektive diskutiert werden, inwiefern die Dimensionen der Schreibfreude und des Schreibinteresses voneinander abzugrenzen sind. Theoretisch kann die Trennung der beiden Dimensionen als theoriekonform bezeichnet werden, da sie in Einklang mit der Operationalisierung der Schreibmotivation entlang des Writer(s)-Within-Community-Modells (Graham 2018) steht. Empirisch finden sich im internationalen Kontext bisher kaum Belege für eine Trennung der beiden Dimensionen, da diese in bestehenden Instrumenten häufig zu der Skala „attitude towards writing“ zusammengefasst werden. Eine Interviewstudie von Nolen (2007) zeigt jedoch, dass sich die Schreibfreude und das gegenstandsspezifische Schreibinteresse voneinander unterscheiden lassen, und auch die Daten der vorliegenden Studien spiegeln diese Tatsache wider. So zeigen die Befunde der Faktorenanalyse, dass eine Trennung der beiden Skalen empirisch sinnvoll ist, wobei je ein Item pro Skala der jeweils anderen Skala zugeordnet werden muss. Beide Verschiebungen ließen sich jedoch inhaltlich gut begründen und mit der vorliegenden Konstruktdefinition in Einklang bringen. Und auch die Korrelation zwischen den beiden Skalen zeigt, dass zwar ein enger Zusammenhang zwischen den beiden Dimensionen besteht ($r=.59$ $p<.001$), es jedoch noch einen substanziellen Anteil nicht geteilter Varianz gibt.

Ein weiterer Aspekt, der sich mit Blick auf die Skalen des *SMisK* diskutieren lässt, ist die Tatsache, dass dieser bei der Erfassung von Zielorientierungen allein die Wettbewerbsorientierung berücksichtigt und beispielsweise Aspekte der Lernzielorientierung nicht explizit erfasst. Aus theoretischer Perspektive lässt sich dieser Kritikpunkt entkräften, denn es ist davon auszugehen, dass die Skalen zum Schreibinteresse und zur Schreibfreude bereits Aspekte der Lernzielorientierungen adressieren (z.B. „Schreiben ist wichtig, um Dinge richtig zu verstehen.“ oder „Gut schreiben zu können, ist mir persönlich wichtig“). Diese These gilt es zukünftig jedoch empirisch zu prüfen.

Weiterhin kann diskutiert werden, wie die weniger eindeutigen Befunde zur Validität der Skala der Wettbewerbsorientierung zustande kommen. Konkret zeigt sich, dass die Wettbewerbsorientierung – im Gegensatz zu den meisten anderen Skalen des *SMisK* – nur in geringem Maße mit der Deutschnote korreliert und außerdem sowohl in einem mittleren Zusammenhang zum Interesse am Fach Deutsch als auch zum Interesse am Fach Mathematik steht. Ähnliche Befunde zeigten sich bereits für die Skala *Wettbewerb* im Fragebogen zur Erfassung der Lesemotivation. Möller und Bonerad (2007)

erklären diese Tatsache damit, dass die Skala möglicherweise weniger spezifisch ist und daher eher bereichsunspezifische Leistungsziele misst, die wiederum weniger zwischen den Fächern Deutsch und Mathematik variieren. Sie empfehlen eine Erweiterung der Wettbewerbsorientierung um andere Leistungszielorientierungen und empirische Untersuchungen dazu, ob anhand einer solchen Erweiterung eine spezifischere Erfassung der extrinsischen Lesemotivation möglich ist. Gleiches empfiehlt sich mit Blick auf die Erfassung der extrinsischen Schreibmotivation anhand des *SMisK*.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Der *SMisK* ist ein theoriebasiertes und empirisch abgesichertes Instrument, das zur Erfassung der Schreibmotivation im deutschsprachigen Raum eingesetzt werden kann. Dieser Einsatz eröffnet Wissenschaftler:innen die Möglichkeit, die Schreibmotivation im Bedingungsgefüge der Textproduktionskompetenzen zu berücksichtigen und deren Funktion näher zu erforschen. Gleichzeitig zeigt sich jedoch ein Bedarf an weiterer Forschung zur konkreten Definition der Schreibmotivation und damit zu möglicherweise notwendigen Adaptionen des vorgestellten Instrumentes.

Literatur

- Albin, Marsha L./Benton, Stephen L./Khramtsova, Irina (1996): Individual differences in interest and narrative writing. In: *Contemporary Educational Psychology*. 21 (4). pp. 305–324.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0024>
- Arens, A. Katrin/Jansen, Malte (2016): Self-concepts in reading, writing, listening, and speaking: A multidimensional and hierarchical structure and its generalizability across native and foreign languages. In: *Journal of Educational Psychology*. 108 (5). pp. 646–664.
<http://doi.org/10.1037/edu0000081>
- Averintseva-Klisch, Maria (2013): *Textkohärenz. Kurze Einführung in die germanistische Linguistik*. Heidelberg: Winter.
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster u. New York: Waxmann Verlag. S. 25–53.
- Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Jost, Jörg/Knopp, Matthias/Linnemann, Markus (2014): Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlicher realisierter Teilkompetenzen von Schreibkompetenz. In: *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. 19 (37). S. 21–43.
<https://doi.org/10.25656/01:17151>
- Becker-Mrotzek, Michael/Woerfel, Till/Hachmeister, Sabine (2020): Potentiale digitaler Schreibwerkzeuge für das epistemische Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe. In: Kaspar, Kai/Becker-Mrotzek, Michael/Hofhues, Sandra/König, Johannes/Schmeiack, Daniela (Hg.): *Bildung, Schule und Digitalisierung*. Münster u. New York: Waxmann. S. 291–296.
- Becker-Mrotzek, Michael (2022): Schreibkompetenz: Überlegungen zu einem didaktischen Konstrukt. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim (Hg.): *Schreibkompetenz in der Sekundarstufe. Theorie, Diagnose und Förderung*. Münster u. New York: Waxmann. S. 9–28.
- Benton, Stephen L./Corkill, Alice J./Sharp, Janet/Downey, Ronald/Khramtsova, Irina (1995): Knowledge, interest, and narrative writing. In: *Journal of Educational Psychology*. 87 (1). pp. 66–79. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.1.66>
- Bruning, Roger/Dempsey, Michael/Kauffman, Douglas F./McKim, Courtney/Zumbrunn, Sharon (2013): Examining Dimensions of Self-Efficacy for Writing. In: *Journal of Educational Psychology*. 105 (1). pp. 25–38. <https://doi.org/10.1037/a0029692>
- Camacho, Ana/Alves, Rui A./Boscolo, Pietro (2021): Writing Motivation in School. A Systematic Review of Empirical Research in the Early Twenty-First Century. In: *Educational Psychology Review*. 33 (1). pp. 213–247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09530-4>
- Cattell, Raymond B. (1966): The Scree Test for the number of factors. In: *Multivariate Behavioral Research*. 1 (2). pp. 245–276.
- Daly, John A./Miller, Michael D. (1975): The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. In: *Research in the Teaching of English*. 9 (3). pp. 242–249.
- Dweck, Carol S. (1986): Motivational processes affecting learning. In: *American Psychologist*. 41 (10). pp. 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, Carol S. (1991): Self-theories and goals. Their role in motivation, personality, and development. In: Dienstbier, Richard A. (Ed.): *Perspectives on Motivation*. Nebraska symposium on moti-
- Didaktik Deutsch. Jg. 55 (2023). H. 55. S. 59–84. DOI: 10.21248/dideu.682.

- vation. Lincoln, NE: University of Nebraska Press. pp. 199–235.
<https://doi.org/10.4324/9781315783048>
- Eccles, Jacquelynne. S./Wigfield, Allan (2002): Motivational Beliefs, Values and Goals. In: Annual Review of Psychology. 53 (1). pp. 109–132. <https://doi.org/annurev.psych.53.100901.135153>
- Graham, Steve/Berninger, Virginia/Fan, Weihua (2007): The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. In: Contemporary Educational Psychology. 32 (3). pp. 516–536. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.01.002>
- Graham, Steve/Kiuhara, Sharlene A./Harris, Karen R./Fishman, Evan J. (2017): The Relationship among Strategic Writing Behavior, Writing Motivation, and Writing Performance with Young, Developing Writers. In: The Elementary School Journal. 118 (1). pp. 82–104.
<https://doi.org/10.1086/693009>
- Graham, Steve (2018): A revised writer(s)-within-community model of writing. In: Educational Psychologist. 53 (4). pp. 258–279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Graham, Steve/Harbaugh-Schattenkirk, Allen G./Aitken, Angelique/Harris, Karen R./Ng, Clarence/Ray, Amber/Wilson, John M./Wdowin, Jeanne (2022): Writing motivation questionnaire: Validation and application as a formative assessment. In: Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 29 (2). pp. 238–261. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2022.2080178>
- Graham, Steve/Harbaugh-Schattenkirk, Allen G./Aitken, A. Angelique/Harris, Karen R./Ng, Clarence/Wilson, John M./Wdowin, Jeanne (2023): Writing Motivation Questionnaire: Factorial and Construct Validity with Middle School Students. In: Educational Psychology Review. 35 (5). pp 1–28. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09742-4>
- Hayes, John R./Flower, Linda (1980): The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. In: College composition and communication. 31 (1). pp. 21–32.
- Hayes, John R. (1996): A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: Levy, C. Michael/Ransdell, Sarah (Eds.): The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications. Mahwah, NJ: Erlbaum. pp. 1–27.
- Hayes, John R. (2012): Modeling and remodeling writing. In: Written Communication. 29 (3). pp. 369–388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hennes, Ann-Kathrin/Schmidt, Barbara Maria/Zepnik, Sabine/Linnemann, Markus/Jost, Jörg/Becker-Mrotzek, Michael/Rietz, Christian/Schabmann, Alfred (2018): Schreibkompetenz diagnostizieren. Ein standardisiertes Testverfahren für die Klassenstufen 4-9 in der Entwicklung. In: Empirische Sonderpädagogik. 10 (3). S. 294–310. <https://doi.org/10.25656/01:16599>
- Hidi, Suzanne/Renninger, Ann K. (2006): The Four-Phase Model of Interest Development. In: Educational Psychologist. 41 (2). pp. 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Kanala, Sari/Nousiainen, Tuula/Kankaanranta, Marja (2013): Using a mobile application to support children’s writing motivation. In: Interactive Technology and Smart Education. 10 (1). pp. 4–14. <https://doi.org/10.1108/17415651311326419>
- Kear, Dennis J./Coffman, Gerry A./McKenna, Michael C./Ambrosio, Anthony L. (2000): Measuring attitude toward writing. A new tool for teachers. In: Reading Teacher. 54 (1). pp. 10–23.
- Klassen, Robert M. (2002): Writing in Early Adolescence. A Review of the Role of Self-Efficacy Beliefs. In: Educational Psychology Review. 14. pp. 173–203. <https://doi.org/10.1023/A:1014626805572>
- Klassen, Robert M./Georgiou, George K. (2008): Spelling and writing self-efficacy of Indo-Canadian and Anglo-Canadian early adolescents. In: Journal of International Migration and Integra-

- tion/Revue de l'integration et de la migration international. 9 (3). pp. 311–326.
<https://doi.org/10.1007/s12134-008-0068-6>
- Limpo, Teresa/Alves, Rui A. (2014): Implicit theories of writing and their impact on students' response to a SRSD intervention. In: *British Journal of Educational Psychology*. 84 (4). pp. 571–590. <https://doi.org/10.1111/bjep.12042>
- Limpo, Teresa (2018): Development of a short measure of writing apprehension. Validity evidence and association with writing frequency, process, and performance. In: *Learning and Instruction*. 58. pp. 115–125. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.06.001>
- Limpo, Teresa/Vigário, Vanessa/Rocha, Renata S./Graham, Steve (2020a): Promoting transcription in third-grade classrooms. Effects on handwriting and spelling skills, composing, and motivation. In: *Contemporary Educational Psychology*. 61.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101856>
- Limpo, Teresa/Filipe, Marisa G./Magalhães, Sofia/Cordeiro, Carolina/Veloso, Andreia/Castro São, Luís/Graham, Steve (2020b): Development and validation of instruments to measure Portuguese third graders' reasons to write and self-efficacy. In: *Reading and Writing*. 33 (3). pp. 2173–2204.
- MacArthur, Charles A./Philippakos, Zoi A./Graham, Steve (2016): A Multicomponent Measure of Writing Motivation with Basic College Writers. In: *Learning Disability Quarterly*. 39 (1). pp. 31–43.
<https://doi.org/10.1177/0731948715583115>
- Möller, Jens/Bonerad, Eva-Marie (2007): Fragebogen zur habituellen Lesemotivation. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 54 (4). S. 259–267.
- Ng, Clarence/Graham, Steve/Lau, Kit-Ling/Liu, Xinghua/Tang, Kit-Yi (2022): Relationships between writing motives, writing self-efficacy and time on writing among Chinese students: path models and cluster analyses. In: *Reading and Writing*. 35 (2). pp. 427–455.
<https://doi.org/10.1007/s11145-021-10190-1>
- Nolen, Susan B. (2007): Young Children's Motivation to Read and Write: Development in Social Contexts. In: *Cognition and Instruction*. 25 (2-3). pp. 219–270.
<https://doi.org/10.1080/07370000701301174>
- Page-Voth, Victoria/Graham, Steve (1999): Effects of goal setting and strategy use on the writing performance and self-efficacy of students with writing and learning problems. In: *Journal of Educational Psychology*. 91 (2). pp. 230–240. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.230>
- Pajares, Frank/Johnson, Margaret J. (1996): Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. In: *Psychology in the Schools*. 33 (2). pp. 163–175.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199604\)33:2<163::AID-PITS10>3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199604)33:2<163::AID-PITS10>3.0.CO;2-C)
- Pajares, Frank/Valiante, Giovanni (1997): Influence of self-efficacy on elementary students' writing. In: *Journal of Educational Research*. 90 (6). pp. 353–360.
<https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544593>
- Pajares, Frank M./Miller, M. David/Johnson, Margaret J. (1999): Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. In: *Journal of Educational Psychology*. 91 (1). pp. 50–61.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.50>
- Pajares, Frank/Valiante, Giovanni (1999): Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. In: *Contemporary Educational Psychology*. 24 (4). pp. 390–405.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0995>

- Pajares, Frank/Britner, Shari L./Valiente, Giovanni (2000): Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. In: *Contemporary Educational Psychology*. 25 (4). pp. 406–422. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1027>
- Pajares, Frank/Valiante, Giovanni (2001): Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students. A function of gender orientation? In: *Contemporary Educational Psychology*. 26 (3). pp. 366–381. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1069>
- Pajares, Frank/Cheong, Yuk F. (2003): Achievement Goal Orientations in Writing. A Developmental Perspective. In: *International Journal of Educational Research*. Goal Orientation in Education. 39 (4-5). pp. 437–455. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.008>
- Pajares, Frank/Schunk, Dale H. (2005): Self-efficacy and self-concept beliefs: Jointly contributing to the quality of human life. In: Marsh, Herbert W./Craven, Rhonda/McInerney, Dennis M. (Eds.): *International advances in self research*. Greenwich: Age Publishing. pp. 95–122.
- Pajares, Frank/Valiante, Giovanni (2006): Self-Efficacy Beliefs and Motivation in Writing Development. In: MacArthur, Charles A./Graham, Steve/Fitzgerald, Jill (Eds.): *Handbook of writing research*. New York: The Guilford Press. pp. 158–170.
- Pajares, Frank (2007): Empirical properties of a scale to assess writing self-efficacy in school contexts. In: *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 39 (4). pp. 239–249. <https://doi.org/10.1080/07481756.2007.11909801>
- Philipp, Maik (2013): Wie motiviert lese und schreibe ich? Und wenn ja: auf wie viele Arten und Weisen? Zur Klärung und Klärungsbedürftigkeit der vielschichtigen Lese- und Schreibmotivation. https://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2013_2_philipp.pdf Abgerufen am 14.09.2023.
- Rocha, Renata S./Filipe, Marisa/Magalhães, Sofia/Graham, Steve/Limpo, Teresa (2019): Reasons to write in grade 6 and their association with writing quality. In: *Frontiers in Psychology*. 10. pp. 1–11. 2157. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02157>
- Renninger, Ann K./Hidi, Suzanne (2002): Student interest and achievement. Developmental issues raised by a case study. In: Wigfield, Allan/Eccles, Jacquelynne S. (Eds.): *Development of Achievement Motivation*. London: Academic Press. pp. 173–195. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50009-7>
- Schiefele, Ulrich (2009): Situational and Individual Interest. In: Wentzel, Kathryn R./Wigfield, Allan (Eds.): *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge. pp. 197–222.
- Schiefele, Ulrich/Schaffner, Ellen (2016): Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. In: *Reading Research Quarterly*. 51 (2). pp. 221–237. <https://doi.org/10.1002/rrq.134>
- Schiefele, Ulrich/Schaffner, Ellen (2021): Motivation. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. [3. Aufl.]. Berlin: Springer. S. 163–186.
- Schunk, Dale H./Pajares, Frank (2009): Self-Efficacy Theory. In: Wentzel, Kathryn R./Wigfield, Allan (Eds.): *Handbook of motivation at school*. London: Routledge. pp. 49–68.
- Shavelson, Richard J./Hubner, Judith J./Stanton, George C. (1976): Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. In: *Review of Educational Research*. 46 (3). pp. 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Shell, Duane F./Colvin, Carolyn/Bruning, Roger H. (1995): Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. In: *Journal of Educational Psychology*. 87 (3). pp. 386–398. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.386>

- Streiner, David L. (2003): Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. In: *Journal of Personality Assessment*. 80 (1). pp. 99–103.
- Traga Philippakos, Zoi A./Wang, Chuang/MacArthur, Charles (2021): Writing Motivation of College Students in Basic Writing and First-Year Composition Classes. Confirmatory Factor Analysis of Scales on Goals, Self-Efficacy, Beliefs, and Affect. In: *Journal of Learning Disabilities*. 56 (1). pp. 1–21. <https://doi.org/10.1177/00222194211053238>
- Troia, Gary A./Shankland, Rebecca/Wolbers, Kimberly A. (2012): Motivation Research in Writing. Theoretical and Empirical Considerations. In: *Reading & Writing Quarterly*. 28 (1). pp. 5–28. <https://doi.org/10.1080/10573569.2012.632729>
- Troia, Gary A./Harbaugh, Allen G./Shankland, Rebecca/Wolbers, Kimberly/Lawrence, Ann M. (2013): Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance. Effects of grade, sex, and ability. In: *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*. 26 (1). pp. 17–44. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9379-2>
- Weinert, Franz Emanuel (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique Simone/Salganik, Hersh (Eds.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, WA: Hogrefe and Huber Publishers. pp. 45–65.
- Wijekumar, Kay/Graham, Steve/Harris, Karen R./Lei, Pui-Wa/Barkel, Ashley/Aitken, Angelique/Ray, Amber/Houston, Julia (2018): The roles of writing knowledge, motivation, strategic behaviors, and skills in predicting elementary students' persuasive writing from source material. In: *Reading and Writing*. 32. pp. 1431–1457. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9836-7>
- Wright, Katherine Landau/Hodges, Tracey S./Enright, Esther/Abbott, Jadelyn (2021): The relationship between middle and high school students' motivation to write, value of writing, writer self-beliefs, and writing outcomes. In: *Journal of Writing Research*. 12 (3). pp. 601–623. <https://doi.org/10.17239/jowr-2021.12.03.03>
- Yilmaz Soylu, Meryem/Zeleny, Mary G./Zhao, Roumeng/Bruning, Roger H./Dempsey, Michael S./Kauffman, Douglas F. (2017): Secondary students' writing achievement goals: Assessing the mediating effects of mastery and performance goals on writing self-efficacy, affect, and writing achievement. In: *Frontiers in Psychology*. 8. pp. 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01406>
- Zumbrunn, Sharon/Marrs, Sarah/Broda, Michael/Ekholm, Eric (2019): Toward a More Complete Understanding of Writing Enjoyment. A Mixed Methods Study of Elementary Students. In: *Aera Open*. 5 (2). pp. 1–16. <https://doi.org/10.1177/2332858419850792>

Anhang A

Tab. A: Dokumentation der Änderungen im Rahmen der Fragebogenentwicklung

<i>Finales Item</i>	<i>Kommentar zu Änderungen nach Pilotierung/ Hauptstudie</i>
Skala Schreibfreude	
Es macht mir Spaß, Texte zu schreiben.	
Gut schreiben zu können, ist mir persönlich wichtig.	Ursprüngliche konstruiert für Skala Schreibinteresse. Entlang der Ergebnisse der Faktorenanalyse in Studie 2 jedoch Verschiebung in Skala Schreibfreude
Ich finde Schreiben ätzend.	
Schreiben gehört nicht gerade zu meinen Lieblingsbeschäftigungen in der Schule.	
Wenn wir in der Schule schreiben sollen, bin ich genervt.	
Skala Schreibinteresse	
Wenn mich etwas wirklich interessiert, schreibe ich auch gern darüber.	
Ich mache mir schriftliche Notizen, um Themen, die mich interessieren, besser zu verstehen.	Ursprüngliche Formulierung: <i>Ich mache mir schriftliche Notizen, um Dinge über Themen zu behalten, dich mich interessieren.</i> → Adaption nach Pilotierung siehe links
Es ist mir sehr wichtig, meine Gedanken gut ausdrücken zu können.	
Schreiben ist wichtig, um Dinge richtig zu verstehen.	Ursprüngliche Formulierung: <i>Ich bin überzeugt, dass ich in der Schule durch das Schreiben eine Menge lernen kann.</i> → Adaption nach Pilotierung siehe links
Es macht mir Spaß, meine Gedanken schriftlich auszudrücken.	Ursprüngliche konstruiert für Skala Schreibfreude. Entlang der Ergebnisse der Faktorenanalyse in Studie 2 jedoch Verschiebung in Skala Schreibinteresse
Skala Wettbewerbsorientierung	
Ich bin gern der oder die Beste im Schreiben.	
Ich bin gern vor den anderen fertig, wenn wir einen Text im Unterricht schreiben.	
Ich strenge mich an, um besser zu schreiben als die anderen.	

Wenn wir für die Schule schreiben, versuche ich besser zu sein als die anderen.	
Skala Selbstkonzept	
Es fällt mir leicht, einen guten Text zu schreiben.	
Texte zu schreiben, gehört nicht zu meinen Stärken.	Ursprüngliche Formulierung: <i>Texte zu schreiben, liegt mir einfach nicht.</i> → Adaption nach Pilotierung siehe links
Im Schreiben war ich schon immer gut.	
Ich habe manchmal Schwierigkeiten, meine Gedanken schriftlich auszudrücken.	
Es fällt mir leicht, Texte flüssig zu schreiben.	
Selbstwirksamkeitserwartungen: Basale Kompetenzen	
Ich kann auch in einem längeren Text fast alle Wörter richtig schreiben.	
Satzzeichen wie Punkt und Komma zu setzen, fällt mir leicht.	
Ich kann grammatisch richtig schreiben.	
Selbstwirksamkeitserwartungen: Textproduktionskompetenzen	
Ich kann beim Verfassen eines Textes aussagekräftige Abschnitte mit einer guten Idee schreiben.	
Ich kann Texte so strukturieren, dass meine Ideen nachvollziehbar sind.	
Ich kann beim Verfassen eines Textes meine Ideen klar und deutlich darstellen, ohne dabei vom Thema abzuweichen.	
Ich bin gut darin, von mir verfasste Texte zu überarbeiten, um ihre Qualität zu steigern.	

Anhang BTab. B: Deskriptive Statistiken auf Item- und Skalenebene mit Mittelwert (M), Standardabweichung (SD) und interner Konsistenz (α) bzw. Trennschärfe (r_{it})

Item	M	SD	α/r_{it}
Schreibfreude	2.59	0.69	0.81
Es macht mir Spaß, Texte zu schreiben. (SM1)	2.36	0.86	0.61
Ich finde Schreiben ätzend. (rekodiert; SM3_r)	2.59	0.95	0.73
Schreiben gehört nicht gerade zu meinen Lieblingsbeschäftigungen in der Schule. (rekodiert; SM4_r)	2.23	0.91	0.60
Gut schreiben zu können, ist mir persönlich wichtig. (SM10)	2.97	0.92	0.46
Wenn wir in der Schule schreiben sollen, bin ich genervt. (rekodiert; SM5_r)	2.82	0.90	0.59
Schreibinteresse	2.61	0.61	0.67
Wenn mich etwas wirklich interessiert, schreibe ich auch gern darüber. (SM6)	3.00	0.99	0.44
Ich mache mir schriftliche Notizen, um Themen, die mich interessieren, besser zu verstehen. (SM7)	2.31	0.99	0.35
Es ist mir sehr wichtig meine Gedanken gut ausdrücken zu können. (SM8)	2.69	0.92	0.48
Es macht mir Spaß, meine Gedanken schriftlich auszudrücken. (SM2)	2.29	0.92	0.45
Schreiben ist wichtig, um Dinge richtig zu verstehen. (SM9)	2.78	0.88	0.39
Wettbewerbsorientierung	2.21	0.76	0.80
Ich bin gern der oder die Beste im Schreiben. (SM11)	2.04	0.94	0.63
Ich bin gern vor den anderen fertig, wenn wir einen Text im Unterricht schreiben. (SM12)	2.35	1.03	0.53
Ich strenge mich an, um besser zu schreiben als die anderen. (SM13)	2.30	0.93	0.64

Wenn wir für die Schule schreiben, versuche ich besser zu sein als die anderen. (SM14)	2.16	0.92	0.67
Selbstkonzept	2.58	0.63	0.76
Es fällt mir leicht, einen guten Text zu schreiben. (SM15)	2.65	0.80	0.67
Texte zu schreiben, gehört nicht zu meinen Stärken. (rekodiert; SM16_r)	2.34	0.89	0.63
Im Schreiben war ich schon immer gut. (SM17)	2.39	0.88	0.51
Ich habe manchmal Schwierigkeiten, meine Gedanken schriftlich auszudrücken. (rekodiert; SM18_r)	2.56	0.92	0.38
Es fällt mir leicht, Texte flüssig zu schreiben. (SM19)	2.62	0.90	0.48
Selbstwirksamkeitserwartungen: Basale Kompetenzen	2.60	0.76	0.74
Ich kann auch in einem längeren Text fast alle Wörter richtig schreiben. (SM20)	2.44	0.97	0.59
Satzzeichen wie Punkt und Komma zu setzen, fällt mir leicht. (SM21)	2.64	0.97	0.56
Ich kann grammatisch richtig Schreiben. (SM22)	2.76	0.87	0.55
Selbstwirksamkeitserwartungen: Textproduktion	2.72	0.60	0.74
Ich kann beim Verfassen eines Textes aussagekräftige Abschnitte mit einer guten Idee schreiben. (SM23)	2.76	0.78	0.56
Ich kann Texte so strukturieren, dass meine Ideen nachvollziehbar sind. (SM24)	2.83	0.77	0.60
Ich kann beim Verfassen eines Textes meine Ideen klar und deutlich darstellen, ohne dabei vom Thema abzuweichen. (SM25)	2.77	0.79	0.52
Ich bin gut darin, von mir verfasste Texte zu überarbeiten, um ihre Qualität zu steigern. (SM26)	2.57	0.86	0.44

Anschrift der Verfasser*innen:

*Ann-Kathrin Hennes, Universität zu Köln, Klosterstraße 79b, 50931 Köln
ann-kathrin.hennes@uni-koeln.de*

*Viktoria Michels, Universität zu Köln, Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln
viktoria.michels@mercator.uni-koeln.de*

*Michael Becker-Mrotzek, Universität zu Köln, Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln
becker.mrotzek@uni-koeln.de*

*Alina Marlene Koch, Universität zu Köln, Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln
alina.koch@uni-koeln.de*

*Jens Möller, Universität Kiel, Olshausenstraße 75, 24118 Kiel
jmoeller@ipl.uni-kiel.de*

*Till Woerfel, Universität zu Köln, Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln
till.woerfel@mercator.uni-koeln.de*

*Johanna Fleckenstein, Universität Hildesheim, Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim
johanna.fleckenstein@uni-hildesheim.de*

Ariane Schwab Affolter

Tagungsbericht: „Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption – interdisziplinäre Perspektiven auf (immersive) Medien zur literarischen Sozialisation von Kindern“

(02.03.2023, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd)

Zusammenfassung

Der Bericht gibt Einblicke in die Tagung „Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption – interdisziplinäre Perspektiven auf (immersive) Medien zur literarischen Sozialisation von Kindern“. Diese fand online am 02.03.2023 statt und wurde von der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd ausgerichtet. Ziel der Tagung war es, eine systematische interdisziplinäre Aufarbeitung zum wechselseitigen Potenzial von Spiel und literarischer Rezeption anzustoßen. Hierzu wurden verschiedene Projekte und disziplinäre Sichtweisen zusammengetragen und diskutiert. In einem Tagungsband sind diese ersten Erkenntnisse und Perspektivierungen nachzulesen.

Schlagwörter: literarische Rezeption • frühkindliches Spiel • Immersion • Medien

Abstract

The report provides insights into the conference „Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption – interdisziplinäre Perspektiven auf (immersive) Medien zur literarischen Sozialisation von Kindern“ which took place online on 02.03.2023 and was organised by the Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd. The aim of the conference was to initiate a systematic interdisciplinary assessment of the mutual potential of play and literary reception. For this purpose, various projects and disciplinary perspectives were brought together and discussed. The initial findings and perspectives are published in a conference volume.

Keywords: literary reception • early childhood play • immersion • media

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

28. Jahrgang 2023. Heft 55. S. 85–91

DOI: 10.21248/dideu.684

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

1 Rahmen der Tagung

Eingeladen hatten Eva-Maria Dichtl und Sebastian Bernhardt von der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd zur online-Tagung „Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption – interdisziplinäre Perspektiven auf (immersive) Medien zur literarischen Sozialisation von Kindern“. Die Tagung, bei der sich interessierte Fachpersonen aus verschiedenen Ländern und Disziplinen miteinander vernetzen konnten, fand am 02.03.2023 statt.

Gegenstand der Tagung war der Konnex zwischen frühkindlichem Spiel und literarischer Rezeption, welcher sich in der frühen literarischen Sozialisation im Umgang mit Medien – beispielsweise mit Spiel- und Mitmachbüchern, aber auch mit (digitalen) immersiven Medien – zeigt. Die Rezeption der verschiedenen Medien wurde in diesem Zusammenhang als mit dem Spiel verwandt betrachtet, insofern Lesepraxen als ko-konstruktive Sinn- und Suchbewegungen „auf der Basis kultureller Vorgaben“ verstanden werden (Hurrelmann 2005: 5).

Ausgangspunkt der Tagung war die Überlegung, dass mediale Formen mit Spielcharakter Kindern das Einüben und Erproben eines aktiven und involvierenden Rezeptionsmodus erlauben und zur Ausprägung literarischer Lesepraxen dienen. Mit theoretischen und empirischen Beiträgen wurde in einem ersten Teil das wechselseitige Potenzial kindlichen Spielverhaltens und literarischer Rezeption in den Blick genommen. Darauf aufbauend konnten im zweiten Teil der Tagung Einblicke in die Praxis und in einzelne Texte gewonnen werden. Ziel dieser Auseinandersetzung war es, eine systematische interdisziplinäre Aufarbeitung von Literaturbegegnungen für literarisches Lernen durch das Spiel anzustoßen. Perspektiven auf die Gegenstände des Spiels und der literarischen Erfahrungen und ihrem Zusammenhang konnten, um die Erfüllung des Ziels vorwegzunehmen, durch die interdisziplinäre Vernetzung entworfen werden.

2 Einführung in die Tagung und Perspektivierung

Mit ihren Grußworten eröffnete Claudia Vorst, Rektorin der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd und Gründerin des Bilderbuchzentrums, die Tagung und wies auf den bedeutenden Zusammenhang zwischen der literarischen Rezeption und dem frühkindlichen Spiel hin. Im Anschluss führte Sebastian Bernhardt in die Tagung ein, indem er das Vorhaben der Tagung konkretisierte. Zunächst machte er eine Bestandsaufnahme und umriss mit Bezug auf Wellnitz (2013) die Verflechtung des Spiels mit den drei literarischen Gattungen. So kenne etwa die Lyrik Spielregeln, was auch für den Unterricht in der Grundschule genutzt werden könne. An einem von Nils Mohl verfassten Gromolo – einem Text in Fantasiesprache – führte er diese Betrachtung und mögliche Zugriffe darauf im schulischen Unterricht exemplarisch aus und zeigte auf, inwiefern sich hiermit in Lernprozessen ein spielerischer Umgang mit Texten anbahnen ließe. Zentral bei dieser Art der Rezeption ist die Frage, wie viel Freiheit und Regeln dieses Spiel beinhaltet.

Unter Rekurs auf Hauser (2016) wurde schließlich eine Definition von Spiel eingeführt, auf welche die Referent:innen während der Tagung immer wieder Bezug nahmen. Die Tätigkeit des Spiels ist gemäß dieser Definition nicht auf die Bewältigung eines ernststen Zwecks ausgerichtet (unvollständige Funktionalität), es ergeben sich daraus keine Konsequenzen für die Wirklichkeit (so tun als ob), es besteht kein äußerlicher Zwang und es liegt eine Tätigkeit zum Selbstzweck vor (positive Aktivierung und Fokussierung). Außerdem findet nicht durchgehend Exploration, aber genügend Variation statt und das Spiel ist in einer entspannten Atmosphäre angesiedelt. Mit Rekurs auf Heimlich (2015) postulierte Bernhardt die Wichtigkeit des Spiels für die Entwicklung im Kindesalter und er umriss eben dieses

als protoliterarische Tätigkeit, wobei das Eintauchen in immersive Elemente von zentraler Bedeutung sei.

3 Bericht über die Vorträge

Zum Auftakt der einzelnen Beiträge nahm Eva-Maria Dichtl die Teilnehmenden virtuell mit in das Bilderbuchzentrum an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd und rahmte damit die Tagung als Kick-Off für den neuen Forschungsschwerpunkt „Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption“, der dieses Desiderat der Parallelisierung von kindlichem Spiel und Literaturrezeption in den Blick nimmt.

Als erster Beitrag führte Dorothea Hüsson von der Theologischen Hochschule Reutlingen mit einer entwicklungspsychologischen Perspektive in die theoretischen Grundlagen des Spiels ein. Sie benannte in ihrem Vortrag „Das kindliche Spiel im Umgang mit Literatur“ zunächst die unterschiedlichen Spielformen und wies darauf hin, dass im Spiel verschiedene Fähigkeiten unterschiedlicher Entwicklungsaspekte wie etwa Sprache, Kognition und Motorik miteinander verbunden und weiterentwickelt werden. Mit einer Videoaufnahme illustrierte sie in einem empirisch ausgerichteten Teil ihres Beitrages anhand des Spielverhaltens eines Kindes den Erlebnisprozess des Spielens. Sie schloss daraus, dass im Spiel ein intermediärer Raum entstehe, in welchem Realität und inneres Erleben zusammenfließe. Im Spiel als Erlebensprozess können reale Erlebnisse nachgespielt werden, was Fremd- und Selbstverstehen ermöglichen kann, wobei sich Involviertheit und Distanz abwechseln.

In der Betrachtung des Zusammenhangs von Spiel und Lernen – beides ko-konstruktive Prozesse – wies sie auf die Bedeutung der pädagogischen Fachkräfte hin, welche als kompetente Andere das Spiel begleiten und dem Kind das Eintreten in die Zone der nächsten Entwicklung ermöglichen (Vygotski 2002). Die Wechselwirkung von Literatur und Spiel sah Hüsson darin, dass sie im Sinne eines Probehandelns gegenseitig Impulse liefern und ineinander übergehen können. Inwiefern diese Wechselwirkung effektiv in Hinblick auf die kindliche Entwicklung sein kann, muss allerdings noch erforscht werden. Mit diesem Ausblick und den Beobachtungen aus der Spieltherapie schuf Hüsson Bezugspunkte, an die während der Tagung immer wieder angeknüpft werden konnte.

Der zweite Beitrag von Florenz Gilly (HU Berlin, Wien) trug den Titel „Starre, unbewegliche Figuren oder belebte Gegenstände: Welche Rolle spielt kindlicher Animismus beim Spiel mit dem Papiertheater?“. Gillys Fokus galt dem Papiertheater als eigener Gattung, die er zunächst in einem historischen Abriss vorstellte. Er verwies dabei auf eine aktive Haltung, die dem Rezeptionsmodus des „Bilderbuchs im Guckkasten“ eigen sei. In einem zweiten Schritt führte er seine Überlegungen zum Konzept des Animismus aus, um schließlich ein Forschungsdesign zu skizzieren, mit welchem erkundet werden könne, ob die Kinder den Papierfiguren ein Eigenleben zuschreiben. Mit seiner auf animistischen Konzepten beruhenden Frage, ob denn die Fantasie den Dingen Leben einhauche, wurde die Diskussion eröffnet. Darin wurde u. a. das Potenzial der Größe von Papiertheatern für kindliche Rezipient:innen beleuchtet. So könne das Kind im Spiel mit dem Papiertheater in die kleine Dimension der Welt geraten und sich dabei als das Große wahrnehmen.

In der Aufarbeitung der Geschichte des Papiertheaters konnten in diesem Beitrag für das Spielen und Rezipieren in der heutigen Medienvielfalt neu aufgeworfene Fragen diskutiert werden: Wo liegen Grenzen und Potenziale starrer Spielfiguren? Wie kann in der Miniaturwelt Immersion für die Rezipient:innen gelingen? Hat gerade die Größe etwas mit dem Gelingen zu tun?

Anna Ulrike Franken (Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen) gab in ihrem Vortrag mit dem Titel „Das ist (m)eine Geschichte – Wie Kinder metafiktionale Bilderbücher rezipieren“ einen Einblick in erste Ergebnisse ihres laufenden empirischen Forschungsprojektes. Mit Verweis auf metafiktionale Erzähltechniken wie der *Metalepse* oder der *Mise en Abyme* stellte sie eingangs dar, wie narrative Verfahren die *Gemachtheit* und *Konstruiertheit* von Texten reflektieren können. Durch diese Verfahren werde der fiktionale Charakter von Literatur offengelegt, worin Franken den Bezug zum Spiel sieht.

Sie gab zunächst einen kurzen Überblick über die Forschung zu kindlicher Rezeption von Bilderbüchern für den angloamerikanischen Raum seit 2000 von Sylvia Pantaleo und für den deutschsprachigen Raum ab 2010 von Alexandra Ritter, Gabriela Scherer und Steffen Volz. Für ihre eigene Untersuchung konzentrierte sich Franken auf Rezipient:innen im Alter von fünf bis sieben Jahren im schulischen Kontext und ging den Fragen nach, wie diese jungen Kinder metafiktionale Bilderbücher interpretieren, welche Lesarten sie dabei entwickeln und welche Möglichkeiten sich den befragten Kindern durch den Vergleich solcher Texte eröffnen. Vorlesegespräche mit Impulsfragen wurden zu folgenden Texten geführt: *Chester* von Melanie Watt (2011), *Eine perfekt verhunzte Geschichte* von Patrick McDonnell (2017) und *Hier kommt keiner durch* von Isabel Minhós Martins (2016). Was in der Konzeption bereits angenommen wurde, erwies sich in dieser Studie auch als empirischer Befund: Kinder können sich sehr wohl auf ein Spiel mit metafiktionalem Text einlassen. Der Vergleich zwischen den drei Bilderbüchern regt sie an, über metafiktionale Bilderbücher nachzudenken und Gesetzmäßigkeiten der narrativen Verfahren zu erkennen.

Mit ihrer Untersuchung hat Franken eine Altersstufe in den Blick genommen, deren Lesarten von metafiktionalem Texten noch weiterer Erforschung bedarf. In der Diskussion im Anschluss an den Vortrag wurde das Potenzial der Metalepse hervorgehoben, welches als zentrales Scharnier zwischen Spiel und Literatur begriffen werden kann.

Jan-Niklas Meier und Ulrike Preußner von der Universität Bielefeld fokussierten in ihrem theoretisch ausgerichteten Beitrag das „(Pen-and-Paper-)Rollenspiel“ in Hinblick auf dessen Potenzial zur literarischen Perspektivenübernahme. Mit Blick in das frühkindliche Rollenspiel und ausgehend von der Spieltheorie nach Hauser (2021) wurde argumentiert, dass dem Spiel auch Zweck eingeschrieben werden könne, es letztlich aber einen Erprobungsraum darstelle. Darin lässt sich nach Meier und Preußner auch der Zusammenhang zwischen Spiel und Lernen begründen. Gemäß dieser Spieltheorie führten sie aus, dass dem Symbol- und Rollenspiel ein ständiger Wechsel zwischen Spiel und Meta-spiel inhärent sei, was sie mit einem Blick in frühkindliche Rollenspielpraxis belegten. Darin, so Meier und Preußner weiter, dienen Prompts, im Sinne von symbolträchtigen Gegenständen, als Auslöser für Vorstellungen. Unter Rekurs auf Kendall L. Waltons Konzeptualisierung fiktionsspezifischer Rezeptionshaltung als *make believe* (1990) wurde ferner zwischen zwei Ebenen unterschieden: einem Sich-Einlassen auf das Spiel und einem Bewusstsein für die spielerische Handlung. Als *imaging from the inside* wurde gemäß dieser Theorie die imaginative Positionierung im Spiel beschrieben. Pen-and-Paper-Rollenspiele bieten gemäß den Referierenden einen Rahmen, in welchem sich Perspektivkonstruktion und Imagination ausdrücken können. In dieser Art von Fiktionsspiel lassen sich Praxen des Rollen- und Symbolspiels anwenden.

Aus ihren Überlegungen leiteten Meier und Preußner die These ab, dass das frühkindliche Rollenspiel Lernmöglichkeiten und Erfahrungen zum Selbst- und Fremdverstehen biete, an die beim Rollenspiel im Erwachsenenalter angeknüpft werden könne. In der Diskussion wurde betont, dass in Formaten wie dem Pen-and-Paper-Rollenspiel die sprachliche Lenkung der Spielenden von Bedeutung ist und

sich hier ein Potenzial für den schulischen Unterricht eröffnet, da hier die Involviertheit – das sich Hineinversetzen – sprachlich erfasst wird und zum gegenseitigen Verstehen beiträgt.

Der nächste Vortrag folgte unter dem Titel „Materialität als Teil der Narration.“ Im Zentrum der empirischen Erkundung von Hannah Berner, Friedemann Holder, Maribel Maier (PH Freiburg) und Wolfgang Bay (PH Schwäbisch Gmünd) zur Metalepse stand wiederum das Bilderbuch *Hier kommt keiner durch* von Isabel Minhós Martins (2016).

Mit der Metalepse fokussierten sie auf ein Phänomen als Teil der Narration und stellten die Frage in den Raum, ob beim vorliegenden Bilderbuch tatsächlich Kinder als die eigentlichen Adressat:innen bezeichnet werden können. Anhand von Peer-Gesprächen von Schüler:innen der dritten Klasse, die das Bilderbuch vorab in Paaren gelesen hatten, wurde erhoben, wie die Rezipient:innen die Handlung rekonstruieren und ob sie die Metalepse identifizieren können. Mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse konnte ausgewertet werden, dass der Bücherfalz, welcher sich als konstitutiv für die vorliegende Narration erweist, auch zur Sinnkonstruktion beiträgt.

Berner, Holder, Maier und Bay argumentierten, dass gerade literar-ästhetisch anspruchsvolle Bilderbücher (Scherer 2018) oder zeitgenössische Bilderbücher (Dichtl 2017) im Unterricht ihren Platz finden sollten, weil sie das Potenzial hätten, zwei unterschiedliche Spiele (oder Rezeptionszugänge) anzubieten. Kinder müssten noch lernen, Zeichen und Referent voneinander zu unterscheiden, weswegen die Metalepse als ein Verfahren, das diese Trennung gerade aufzuweichen vermag, noch nicht erkannt, aber im Unterricht erprobt werden könne. In der Abschlussdiskussion des Beitrages wurde auf die Bedeutung von ko-konstruktiven Prozessen unter Peers für das Verstehen hingewiesen. Während der Abschlussdiskussion des Beitrags dienten die Daten Frankens zum Vergleich, wobei sich die Proband:innen dieser empirischen Erkundung in der Schuleingangsstufe befanden. Als Gemeinsamkeit zur Studie von Franken zeigte sich erneut das Potenzial der Metalepse für literarästhetische Lernprozesse und den Zugriff der Kinder darauf. Die Referierenden betonten darüber hinaus die Bedeutung von ko-konstruktiven Prozessen unter Peers für das Verstehen.

Als Nächstes stellten Andrea Struck und Lisa Ingermann von der Universität Rostock mit ihrem Beitrag „Durch den Irrgarten zur Literatur“ die Suchbilderbuch-Reihe *Pierre, der Irrgarten-Detektiv* von Hiro Kamigakis vor, von der bisher drei Bände und eine App erschienen sind (2015, 2017, 2021). Darauf aufbauend entwarfen sie in ihrem theoretischen Beitrag eine Systematisierung des Suchbilderbuchs. In einem ersten Schritt führten die beiden Referentinnen eine Typologie von Wimmel-, Such- und Mitmachbüchern ein und ordneten die Werke um die literarische Figur des Irrgarten-Detektivs Pierre den Suchbilderbüchern zu. In die Panoramabilder eingefügt finden sich Vignettenleisten mit Handlungsanweisungen und einer einführenden Doppelseite mit Spielschritten, -regeln und Ratschlägen zum Spielverlauf. Durch die konkrete textbasierte Handlungsaufforderung kommt es gemäß Struck und Ingermann zu einer aktionalen Involvierung. Im Vordergrund steht das Suchspiel, welches im Zusammenhang mit der Geschichte angelegt ist. Weiter führten Struck und Ingermann aus, dass das Spiel in der vorliegenden Suchbilderbuchreihe regelbasiert und determiniert sei. Spielelemente und -raum seien festgelegt, das Tempo hingegen durch Rezipient:innen frei bestimmbar. Ferner zeichne sich die Reihe durch wiederkehrende Figuren und einen geschlossenen Erzählraum aus.

Die gesuchten Objekte werden zum zentralen Punkt der Narration. Im Sinne eines *interactive storytelling* können Rezipient:innen Einfluss auf die Handlung nehmen und die Erzählung aktiv mitgestalten. Schließlich skizzierten die Referentinnen die Entwicklung literarischer Kompetenzen wie Perspektivenübernahme, Figurenverständnis und subjektive Involviertheit (vgl. Spinner 2006) anhand der Suchbilderbücher von Hiro Kamogaki und argumentierten, dass das Potenzial der Suchbilder-

buchreihe in der Aktivierung der Rezipient:innen als Mitgestalter:innen liege. Strucks und Ingermanns These lautet, dass durch die Interaktion Immersion intensiviert werde. Immersion geschehe dann, wenn Rezipient:innen in mentale Welten eintauchen. Insofern könnte es sich lohnen, die kindliche Wahrnehmung von und mit dieser Buchreihe in den Blick zu nehmen.

In der Diskussion des Beitrages wurde auf die Bildlesekompetenz verwiesen, derer es beim Herausarbeiten von Bild- und Textbezügen bedarf. Außerdem wurden Analogien zwischen dem Verhältnis von freiem und regelorientiertem Spiel einerseits mit jenem vom Wimmel- und Suchbilderbuch andererseits angesprochen.

Rebecca Jakobs vom Landesinstitut für Pädagogik und Medien in Saarbrücken fokussierte in ihrem Praxisbericht zum Einsatz des Spiels „Gibbon – Beyond the trees“ den gestörten Flow innerhalb des Spiels als narratives Element. Das Spiel ist als *Auto-Runner-Game* konzipiert und zeichnet sich folglich dadurch aus, dass die Spielfigur eine Rennstrecke zu verfolgen hat, wobei sie Hindernisse umgehen muss und in ihrem Lauf nicht gestoppt werden kann. Der Gibbon wird durch den Urwald gesteuert, und die Spielfigur schwingt sich dabei an Lianen von Ast zu Ast und muss Hindernisse umgehen. Als klassisches *Jump'n'Run-Game* konzipiert können Kinder hier den Flow in der Balance zwischen Können und Herausforderung und dem Fühlen von Kontrolle über das Geschehen erfahren. Innerhalb des Spielverlaufs wird jedoch der Rezeptionsmodus geändert, indem das *Environmental Storytelling* hier durch das Hinzufügen und Weglassen von Elementen wie beispielsweise von Bäumen verändert wird, so dass der Fokus auf den bedrohten Lebensraum der Gibbons gelenkt wird. Auf diese Weise wird im Spiel der Flow gestört und die Umgebung rückt in den Vordergrund. Doch nicht nur diese Umgebungselemente verändern sich, auch die Steuerungselemente müssen angepasst werden.

Jakobs beschrieb ihre Beobachtungen zum Einfluss des Flows auf die Intensität der erlebten Immersion sowie die Auswirkungen des Rezeptionsmodus auf den Grad des Eintauchens, was in Reflexionsgesprächen thematisiert wurde. Mit ihren Schüler:innen stellte sie den Spannungsbogen des Spiels anhand einer Visualisierung dar. In der Reflexion mit den Schüler:innen wurde festgehalten, dass sich anhand der Veränderungen in der Umgebung die Geschichte rekonstruieren ließ. Bei den Ausführungen didaktischer Implikationen gab Jakobs zu bedenken, dass in einem solchen Zusammenhang auch der Frust, der beim Verlieren im Spiel auftreten kann, reflektiert werden müsse.

In der Diskussion verwies Jakobs darauf, dass der Immersionsbegriff etwa in der Informatik viel enger gefasst werde. Dieser Vergleich unterstreicht, dass eine begriffliche Schärfung wichtig ist.

Im letzten Beitrag sichtete Anne Peiter (Universität von La Réunion) eine von ihr getroffene Auswahl französischer Bilderbücher. Mit ihrem Vortrag „Ab in die Heia!‘ Zur Darstellung und Handlungsräumen von früher Kindheit in französischen Bilderbüchern“ wurde der Fokus auf die kulturelle Praxis von Einschlafritualen im Spannungsverhältnis von Erziehung und Hinwendung gelegt. Die Bilderbücher stellte sie unter dem Aspekt der Ausgestaltung dieser Praktiken vor und entwarf zur Systematisierung verschiedene Thesen. Dabei verwies sie etwa auf kulturelle Stereotype, legte dar, dass Monster-Geschichten an der Widerlegung ihrer selbst arbeiteten oder es beim Zubettgehen um Effizienz im Umgang mit der Zeit gehe. Eine Gemeinsamkeit der präsentierten Titel erkannte Peiter darin, dass all die Geschichten etwas über die Ängste der Erwachsenen mit Unordnung erzählen.

In ihrer Perspektivierung erwachsener und kindlicher Rezipierender rückte nicht nur das Bilderbuch, sondern auch die Praktik des Vorlesens, der klassischen Bettkantenlektüre, in den Blick. Somit wurde in diesem abschließenden Beitrag erneut eine praxeologische Perspektive aufgeworfen, wobei allerdings die Verbindung zum Spiel eher in den Hintergrund trat. Während der nachfolgenden Diskussion

stand die Praktik der Domestizierung im Zentrum. Außerdem wurde über den immersiven Gehalt der präsentierten Bilderbücher diskutiert und festgestellt, dass dem Erzeugen von Nähe durch Bild- und Textdimension ein gewisser Spielcharakter eingeschrieben ist.

4 Ergebnisse und Stand der Dinge

Erkenntnisse und Zugriffe der einzelnen Beiträge konnten jeweils in den Pausen weiter in den Austausch gebracht werden. Es wurde ein virtueller Raum zur Verfügung gestellt, der es den Teilnehmenden in der Menüführung auf spielerische Weise ermöglichte, sich zu vernetzen und die Diskussionen zu vertiefen. Die Veranstaltenden verstanden es, mit dieser ludischen Ausgestaltung eine Verbindung zum Spiel zu schaffen, was beim Aufeinandertreffen der Teilnehmenden im virtuellen Raum auch immer wieder benannt wurde.

Zum Abschluss einer intensiven und bereichernden Auseinandersetzung mit dem Konnex Spiel und Literatur formulierten die Tagungsteilnehmenden ihre unterschiedlichen Erkenntnisse und offenen Fragen als *take-home-messages*. So rückten durch diesen Austausch die Rezeptionsaspekte ins Zentrum, wobei festgehalten wurde, dass konstruktive Rezeption medienunabhängig auf Übungsangebote in einem interaktiven Prozess zwischen Expert:innen und Noviz:innen angewiesen ist. Außerdem wurde auf Spannungsverhältnisse verwiesen, die sich dann ergeben können, wenn Expert:innen mit klaren Zielvorgaben erkennen müssen, dass Noviz:innen mit ihren Zugängen anders verfahren, als dies intendiert war.

Auch zum Abschluss der Tagung wurde der Immersionsbegriff diskutiert und es wurde festgestellt, dass dieser gerade im Konnex mit dem Spiel und den sich darin eröffnenden immersiven Zugängen weiteren Überlegungen und Zugriffen bedarf. So sollte das Wechselspiel zwischen Immersion, Irritation und Immersionsdistanz in empirischen, aber auch theoretischen Auseinandersetzungen vermehrt in den Blick genommen und beispielsweise der Frage nachgegangen werden, wie Kinder mit Irritationsmomenten umzugehen vermögen. Erste Erkenntnisse dazu wurden in den Beiträgen von Anna Ulrike Franken oder Hannah Berner, Friedemann Holder, Maribel Maier und Wolfgang Bay skizziert.

Ferner wurde zum Abschluss darüber nachgedacht, dass Üben und Spielen als unterschiedliche Handlungen zu konzipieren sind. Beim Spiel kann sich Unerwartetes zeigen, wobei dem vielfach genannten Wechsel zwischen Spiel und Metaspiel großes Potenzial in Bezug auf Fiktionsverständnis und Perspektivenübernahme zugeschrieben wird. Allerdings, so wurde auch angemerkt, kann ein rationaler Zugriff auf Spielelemente im Unterricht die Gefahr bergen, dass ebendiese in ihren spielerischen und freiheitlichen Bezügen beschnitten werden. Herausgehoben wurde von den Teilnehmenden, dass die Tagung ein reichhaltiges Wechselspiel zwischen empirischen und theoretischen Beiträgen darstellte.

5 Ausblick

Eine zentrale Erkenntnis der Tagung war, dass die Bezüge zwischen Spiel und literarischer Rezeption gegenwärtig weniger erforscht sind, als angenommen wurde. Begriffe sowie Konzepte dazu gilt es noch auszudifferenzieren, wozu die Tagung einen ersten Beitrag leisten konnte.

Erkenntnisse der Tagung „Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption – interdisziplinäre Perspektiven auf (immersive) Medien zur literarischen Sozialisation von Kindern“ werden am Bilderbuchzentrum der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd weiter vertieft und wurden in einem Ta-

gungsband festgehalten, der kürzlich erschienen ist. Ausgehend von der Vielseitigkeit der Tagungsbeiträge verspricht der Tagungsband eine bereichernde Lektüre für all jene zu werden, die sich mit dem Zusammenhang von literarischen Zugriffen und dem Spiel vertiefter auseinandersetzen.

Literatur

- Bernhard, Sebastian/Dichtl, Eva-Maria (Hg.) (2023): Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption. Perspektiven der Kindheitspädagogik und der Literaturdidaktik. Berlin: Frank & Timme.
- Dichtl, Eva-Maria (2017): Das zeitgenössische Bilderbuch. Didaktische Chance und Herausforderung in der elementarpädagogischen Ausbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hauser, Bernhard (2016): Spielen: Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Hauser, Bernhard (2021): Spiel in Kindheit und Jugend. Der natürliche Modus des Lernens. Stuttgart: UTB.
- Heimlich, Ulrich (2015): Einführung in die Spielpädagogik. 3., aktualisierte und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hurrelmann, Bettina (2005): Vorlesen – warum eigentlich? Ein Blick auf die frühe literarische Sozialisation. In: Leseforum. 13 (14). S. 1–12.
- Scherer, Gabriela (2018): Wenn Bild und Text erzählen. Zum literarischen Verstehen zeitgenössischer Bilderbücher. In: JuLit. 18 (1). S. 15–22.
- Spinner, Kaspar H. (2006) Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. 33 (200). S. 6–16.
- Vygotski, Lev S. (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. 3. Aufl. Weinheim: Beltz Taschenbuch.
- Walton, Kendall L. (1990): Mimesis as Make Believe: On the Foundations of the Representational Arts. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wellnitz, Philippe (2013): Das Spiel in der Literatur. Berlin: Frank & Timme.

Primärliteratur

- Kamigaki, Hiro (2015): Pierre, der Irrgarten-Detektiv. Die Suche nach dem gestohlenen Labyrinthstein. München: Prestel.
- Kamigaki, Hiro (2017): Pierre, der Irrgarten-Detektiv, jagt Mr. X. München: Prestel.
- Kamigaki, Hiro (2021): Pierre, der Irrgarten-Detektiv, und die geheimnisvolle Stadt der Masken. München: Prestel.
- Martins, Isabel Minhós (2016): Hier kommt keiner durch! Leipzig: Klett Kinderbuch.
- McDonnell, Patrick (2017): Eine perfekt verhunzte Geschichte. Hamburg: Aladin.
- Watt, Mélanie (2011): Chester. Hamburg: Dressler.

Anschrift der Verfasserin:

Ariane Schwab Affolter, Pädagogische Hochschule Freiburg im Uechtland, Murtengasse 36, 1700 Freiburg i. Ue., Schweiz

ariane.schwab@edufr.ch

Lis Schüler

Zum Potenzial narrativer Bilder für sprachliches und literarisches Lernen im frühen Grundschulalter

Rist, Katharina (2022): Rezeptionsprozesse im Umgang mit den Leer- und Unbestimmtheitsstellen eines visuell erzählenden Bilderbuchs. Eine qualitativ-empirische Studie mit Leseanfänger*innen. Wiesbaden: Springer.

Drepper, Laura (2022): Ebenen des Narrativen in Bildimpulsen und Erzähltexten. Eine empirische Studie über Wirkungspotenziale von Bildern auf schriftliche Erzählfähigkeiten in der Grundschule. LiEP 1. Tübingen: Narr.

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

28. Jahrgang 2023. Heft 55. S. 92–96

DOI: 10.21248/dideu.685

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Die Aufmerksamkeit für das Potenzial narrativer Bilder für sprachliches und literarisches Lernen ist in der Deutschdidaktik seit einigen Jahren gestiegen. Insbesondere die Bilderbuch(rezeptions)forschung hat sich stetig weiterentwickelt (z. B. Scherer/Volz 2016; Scherer/Heintz/Bahn 2020; Kurwinkel 2020; Bär/Jantzen/Wittmer 2021; Dammers/Krichel/ Staiger 2022; für einen Forschungsüberblick bis 2015 vgl. Preußner 2015). Auch an der Schnittstelle von Kunst- und Deutschdidaktik wird zum Erzählen zwischen Bild und Text gearbeitet (z. B. Lieber/Uhlig 2016; Uhlig/Lieber/Pieper 2019). In diesem Kontext untersuchen beide hier vorgestellte Studien aus deutschdidaktischer Perspektive, welche Wirkung bestimmte Aspekte von Bildern, die in einem narrativen Zusammenhang stehen, auf sprachliches und literarisches Lernen haben können. Während Katharina Rist mit der Untersuchung des Umgangs mit Leer- und Unbestimmtheitsstellen in einem ausschließlich visuell erzählenden Bilderbuch ein literaturdidaktisches Interesse verfolgt, bearbeitet Laura Drepper aus sprachdidaktischer Perspektive die Frage, wie sich zwei Bildergeschichten mit unterschiedlich hohen narrativen Potenzialen auf den Sprachgebrauch beim schriftlichen Erzählen auswirken. Gemein ist beiden Studien, dass die empirischen Untersuchungen am Schulanfang angesiedelt sind (Klasse 1 bzw. 2), sie also den Umgang der Schüler:innen mit etwas untersuchen, das kaum schulisch vermittelt wurde. Beide Studien – das sei vorweggenommen – geben vielschichtige Einblicke in das Können der Kinder und bieten differenzierte Kriterien für die Beschreibung und Analyse von dem, was die Kinder äußern oder zu Papier bringen.

Methodisch zeigen die Studien vor allem Stärken in der qualitativen Analyse der Gespräche bzw. Texte. Beide Forscherinnen finden eine Form, die einen tiefen Einblick in das Material und das Vorgehen bei der Analyse ermöglicht. Drepper wählt dafür zu jedem narrativen Gebrauchsmuster Erzähltextpaare von jeweils drei Kindern mit unterschiedlich stark ausgeprägten vorschulischen Literacy-Erfahrungen aus. Rist gibt zu jedem Aspekt der Auswertung Einblick in mindestens einen Ausschnitt aus einem der drei Rezeptionsgespräche, die sie mit jeweils sieben oder acht Kindern durchgeführt hat. Beide Studien betrachten über die qualitative Analyse hinaus auch Häufigkeiten. Drepper vergleicht die Ausprägungen narrativer Gebrauchsmuster beim Schreiben zu den beiden verschiedenen Bildergeschichten mittels statistischer Mittelwertanalysen und verdeutlicht damit, dass die Ergebnisse der qualitativen Analysen für die 190 Texte der 95 Schüler:innen repräsentativ sind. Rist kann über die Anzahl bestimmter sprachlicher Handlungen und bestimmter Formen der Bezugnahme auf vorangehende Äußerungen Einblicke in die Wirkung einer Auseinandersetzung mit Leer- und Unbestimmtheitsstellen auf bestimmte sprachliche Handlungen zeigen und die didaktische Relevanz von Gesprächsimpulsen nachweisen. Die theoretisch fundierten und empirisch überprüften Analysekatoren beider Studien stellen einen wertvollen Bezugsrahmen für weitere Untersuchungen bereit.

Rist untersucht, inwiefern die Auseinandersetzung mit den Leer- und Unbestimmtheitsstellen eines visuell erzählenden Bilderbuchs literarisches Lernen schon in der ersten Klasse in Gang setzen kann. Dafür klärt sie zunächst theoretisch, was Leer- und Unbestimmtheitsstellen als gegenstandseitiges Phänomen ausmachen und welche für literarisches Lernen bedeutsame Rezeptionsprozesse sie evolvieren können. Vor diesem Hintergrund untersucht sie empirisch, wie drei verschiedene Lerngruppen bei der Rezeption des Bilderbuchs „Die Reise“ (Becker 2015) mit Leer- und Unbestimmtheitsstellen umgehen und inwiefern dabei für das literarische Lernen bedeutsame Rezeptionsprozesse sichtbar werden.

Indem die grundlegenden Überlegungen von Roman Ingarden und Wolfgang Iser zu Leer- und Unbestimmtheitsstellen in literarischen Texten um theoretische Konzepte zu Leer- und Unbestimmtheits-

stellen in Bildern und Bilderzählungen (Ingarden, Boehm, Kemp) erweitert werden, gelingt es Rist, Leer- und Unbestimmtheitsstellen in visuell erzählenden Bilderbüchern systematisch zu beschreiben. Dabei unterscheidet sie zwischen *Unbestimmtheitsstellen*, *bildinternen* und *bildexternen Leerstellen im Bild* sowie *Leerstellen zwischen einzelnen Bildern*, die entweder durch *panels* oder durch *page-breaks* getrennt sind (Rist 2022: 93). Bei Unbestimmtheitsstellen handelt es sich um „gegenstandsseitig ausgesparte Bestimmtheiten der dargestellten Gegenständlichkeiten (Figuren, Dinge, Schauplätze etc.) und bei Leerstellen um ausgesparte Zusammenhänge zwischen dargestellten Elementen (Figuren, Dingen, Szenen, Perspektiven etc.)“ (ebd.: 342). In dem Bilderbuch „Die Reise“ (Becker 2015) bestimmt Rist im Bild ausgesparte Gedanken, Gefühle und Rede der Figuren als Unbestimmtheitsstellen und ergänzt diese nach der Analyse der Rezeptionsgespräche um ausgesparte Handlungsorte. Auf (sichtbare) andere Figuren und Dinge bezogene Absichten und Beziehungen der Figuren werden als bildinterne Leerstellen beschrieben. Bildexterne Leerstellen hingegen sind Verweise auf ein raumzeitliches Vor- bzw. Nachfeld des Bildes.

In ihrer Untersuchung der Rezeptionsgespräche nutzt Rist das Kategoriensystem zunächst, um aufzuzeigen, mit welchen Leer- und Unbestimmtheitsstellen des Bilderbuchs sich die Kinder auseinandersetzen. Knapp 30% der Gesprächsbeiträge beziehen sich auf durch Leer- und Unbestimmtheitsstellen Ausgespartes (Rist 2022: 210); die anderen Beiträge thematisieren im Bild dargestellte Dinge, Figuren, Schauplätze und Handlungsmomente und Vermutungen zum Fortgang der Handlung. In zwei folgenden Schritten wird bestimmt, welche sprachlichen Handlungen die Kinder bei der Auseinandersetzung mit Leer- und Unbestimmtheitsstellen vollziehen und wie diese im Gespräch zustande kommen. Die Datenauswertung zeigt, dass eine Auseinandersetzung mit bildinternen Leerstellen und Leerstellen zwischen den Bildern häufig von den Kindern selbst in Gang gesetzt wird und Vermutungen als solche oft sprachlich markiert werden. Auf Unbestimmtheitsstellen und bildexterne Leerstellen hingegen beziehen sich die Kinder – abgesehen von der Beschreibung oder Benennung von Gefühlen einer Figur – nur sehr selten von sich aus; sie werden erst durch Gesprächsimpulse und -beiträge dazu angeregt. Die Aufforderung zu überlegen, was eine Figur denken oder sagen könnte, führt allerdings dazu, dass die Kinder Unbestimmtheitsstellen füllen und ihre Beiträge auch als Vermutungen sprachlich markieren.

Die Befunde von Rist zeigen, dass im Gespräch Rezeptionsprozesse sichtbar werden, die für zentrale Aspekte literarischen Lernens wie die Vorstellungsbildung, das Herstellen von Kohärenz, den Nachvollzug von Perspektiven der Figuren bedeutsam sind (ebd.: 309) und schon in der ersten Klasse angebahnt werden können. In didaktischer Perspektive hebt Rist hervor, dass Rezeptionsgespräche zu Leer- und Unbestimmtheitsstellen dazu beitragen können, dass Schüler:innen lernen, sich auf „die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses“ (Spinner 2006: 12) einzulassen sowie die „genaue Wahrnehmung und subjektive Involviertheit miteinander ins Spiel [zu] bringen“ (ebd.: 8f.). Gelingt es, durch das Gespräch attentive Prozesse bei der Bildwahrnehmung in Gang zu setzen, kann der Umgang mit visuell erzählenden Bilderbüchern einen wertvollen Beitrag zum literarischen Lernen leisten. Drei Eigenschaften solcher Gespräche sind dafür laut Rist besonders anregend: eine Präsentation des Bilderbuchs in digitaler Form, die ermöglicht, den Rezeptionsprozess zu verlangsamen, auf Leer- und Unbestimmtheitsstellen bezogene Impulse der Gesprächsleitung und die Beiträge anderer Kinder, die eine Leer- oder Unbestimmtheitsstelle konkretisieren und dadurch anregen, eigene Vermutungen zu äußern (vgl. Rist 2022: 315).

Auch in der sprachdidaktisch ausgerichteten Studie von Drepper spielen rezeptionsästhetische Überlegungen von Wolfgang Iser eine wichtige Rolle. So werden unterschiedliche Erzählimpulse mit Bezug

auf Iser's Triade als „real“, „imaginär“ oder „fiktional“ bezeichnet. Das scheint allerdings nicht ganz passend, denn Iser beschreibt die triadische *Beziehung* als „basale Beschaffenheit des fiktionalen Textes“ (Iser 2021: 20f.). Die Komponenten der Triade bezeichnen „Qualitäten eines Sachverhalts (...), der sich aus ihren Wechselbeziehungen ergibt“ (ebd.: 22). Es gibt demnach keine literarischen Texte, die nur einem der drei Elemente zugeordnet werden können, sondern gerade ihr Zusammenspiel ist das wesentliche Merkmal von Literatur. Iser bestimmt die Erscheinungsweise des Imaginären als „diffus, formlos, unfixiert und ohne Objektreferenz. Erst der Akt des Fingierens ermöglicht, Imaginatives in eine bestimmte Gestalt zu überführen (vgl. ebd.). Er schafft sowohl die Voraussetzung für die „Irrealisierung von Realem“, die uns ermöglicht, aus der außertextuellen Welt zu schöpfen, um eine textuelle Welt zu schaffen, als auch ein „Realwerden von Imaginärem“, das uns ermöglicht, die umformulierte Welt zu verstehen und erfahren zu können (ebd.: 23). Durch den Grad an Nähe zur eigenen Lebenswelt reale, imaginäre und fiktive Erzählungen zu unterscheiden (Drepper 2022: 123), scheint nicht sinnvoll, wenn man Iser's Gedanken folgt, dass das Reale als die „außertextuelle Welt (...), die als Gegebenheit dem Text vorausliegt und dessen Bezugsfelder bildet“ (Iser 2021: 20), immer Teil des literarischen Textes ist. Die „Vielfalt der Diskurse, denen die Weltzuwendung des Autors durch den Text gilt“ (ebd.), beschränkt sich nicht auf die Darstellung lebensweltlicher Elemente. Durch „Sinnsysteme, soziale Systeme und Weltbilder“ (ebd.) können auch phantastische Welten durch einen hohen Grad an Realem geprägt sein.

Auch wenn die Übertragung der Begrifflichkeiten von Iser auf die Unterscheidung der Bildimpulse etwas irritierend ist, gilt das nicht automatisch für die von Drepper ausformulierten Merkmale. Das Potenzial einer Bildergeschichte als Impuls für schriftliche Erzählungen wird mit Bezug auf Forschungen zur Bilder(buch)analyse durch Gestaltungsmerkmale der visuellen Narration und der erzählten Welt bestimmt (vgl. Drepper 2022: 126–135): Eine stark ausgeprägte visuelle Narration zeichnet sich demnach durch eine *visuelle Erzählinstanz* aus, die einen umfassenden Wissenstand vermittelt und eine umfassende Wahrnehmung ermöglicht, durch *bildkompositorische Narrationsmarker*, die Zusammenhänge herstellen und Spannung erzeugen, und durch *bildinhaltliche Narrationsmarker*, die den Fiktionalitätsgehalt der Bilder verstärken. Eine phantastische Darstellung der erzählten Welt unterscheidet sich von einer lebensweltlichen Darstellung durch einen hohen Grad an Detailliertheit und Implizitheit bei der *Handlungsgestaltung*, eine stärker phantastische Konzeption und Semantisierung der *Raumgestaltung* und stärker ausgeprägte Merkmale, Charakterisierungen und Emotionen bei der *Figurengestaltung*. Unabhängig davon, ob die Gestaltungsmerkmale der erzählten Welt nicht auch – in Korrespondenz zu realistischer Kinderliteratur – in (anspruchsvollen) lebensweltnahen Bildergeschichten stark ausgeprägt sein können, schafft Drepper mit der Beschreibung der Merkmale einen theoretisch fundierten, breiten Bezugsrahmen für die Analyse des narrativen Potenzials von Bildergeschichten.

Für den Erzählimpuls mit hohem narrativem Potenzial wählt Drepper aus dem textlosen (bzw. ausschließlich visuell erzählenden) Bilderbuch „Die Torte ist weg!“ (Tjong-Khing 2006) sechs aufeinanderfolgende Bildausschnitte aus, die den Haupthandlungsstrang repräsentieren. Die andere Bildergeschichte mit dem Titel „Diebe auf der Feier!“ besteht aus sechs Bildern, die einen ähnlichen Handlungsstrang visualisieren, und wurde anhand der erarbeiteten Kriterien als Erzählimpuls mit weniger narrativem Potenzial für die Untersuchung gestaltet. Die Erhebung wurde in einem Überkreuzdesign durchgeführt (vgl. Drepper 2022: 157–160).

Mit Bezug auf unterschiedliche Studien zum Erzählen untersucht Drepper narrative Gebrauchsmuster in den Texten der Kinder auf drei verschiedenen Ebenen: Auf der Mikroebene werden kohäsive Mit-

tel (Adverbien, Adverbialphrasen und Junktionen) und der präteritale Tempusgebrauch analysiert. Auf der Mesoebene geht es um die Etablierung von Erzähl- und Protagonistenperspektive. Auf der Makroebene werden narrativ-strukturierende und poetisch-evozierende Gebrauchsmuster bestimmt. Die empirische Studie zeigt, dass der narrative Sprachgebrauch der Kinder beim schriftlichen Erzählen zu der Bildergeschichte aus dem Bilderbuch deutlich stärker ausgeprägt ist als beim Schreiben zu der Bildergeschichte, die weniger Gestaltungsmerkmale im Bereich der visuellen Narration und der erzählten Welt aufweist. Eine stark ausgeprägte visuelle Narration und eine phantastische Darstellung der erzählten Welt – so könnte man mit Bezug auf Iser folgern – setzen in höherem Maße Akte des Fingierens in Gang, die ermöglichen, das Dargestellte zu verstehen, sich die dargestellten Erfahrungen vorzustellen und selbst eine textuelle Welt zu schaffen. In diesem Sinne bestätigt Dreppers Studie, dass die Vorstellungsbildung zentral für Erzählerwerbsprozesse ist.

Didaktisch lässt sich aus der Studie folgern, dass Bildergeschichten mit Merkmalen einer stark ausgeprägten visuellen Narration und einer phantastischen Gestaltung der erzählten Welt geeigneter sind, um schriftliche Erzählfähigkeiten von Kindern im frühen Grundschulalter zu befördern, als Bildergeschichten mit einer schwächer ausgeprägten visuellen Narration und einer lebensweltlichen Gestaltung der erzählten Welt. Auch wenn dies die Kritik an der Bildergeschichte, zu einer bildbeschreibenden Erzählgestaltung zu verleiten, entkräftet, indem gezeigt wird, dass dies nur für bestimmte Bildergeschichten gilt, lässt sich daraus nicht ableiten, dass narrativ ausgeprägte Bildergeschichten besonders geeignet sind, um schriftliches Erzählen zu lernen. Ihre Eignung wäre im Vergleich zu anderen Erzählanlässen zu untersuchen.¹ Für eine vielfältige Erzähl- und Schreibkultur in einer Lerngruppe, die Möglichkeiten des Austauschs und der Verständigung eröffnet, scheint es aus theoretischer Perspektive didaktisch ungünstig, wenn alle Kinder dieselbe Bilderfolge in Worte fassen. Die Erzählwürdigkeit und die Möglichkeit zur Entwicklung eigener Schreibideen darf bei der Konzeption von Aufgabenstellungen nicht aus dem Blick geraten.

Bemerkenswert ist, dass die sprachdidaktische Studie bei der Analyse schriftlicher Erzählungen auch literarästhetische Aspekte berücksichtigt und die literaturdidaktische Studie die Beschaffenheit sprachlicher Handlungen analysiert, um Aufschluss über den Umgang der Kinder mit Leer- und Unbestimmtheitsstellen im Bilderbuch zu gewinnen. Beide Studien verweisen damit auf die Bedeutsamkeit von Bezügen zwischen Literatur- und Sprachdidaktik für Lernprozesse im Grundschulalter. Zugleich eröffnen sie Möglichkeiten für eine Annäherung von Sprach- und Literaturdidaktik im Forschungsdiskurs.

¹ Die Ergebnisse der Studie von Becker (2001) sind hierfür vermutlich nicht tragfähig, da es sich bei der dort eingesetzten Bildergeschichte den Beispielen aus dem Korpus zufolge um eine lebensweltliche Gestaltung der erzählten Welt handelt.

Literatur

- Bär, Christina/Jantzen, Christoph/Wittmer, Sascha (Hg.) (2021): Vom Bilderbuch aus – zum Bilderbuch hin. Perspektiven auf Gegenstände, Akteur*innen und Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker, Aaron (2015): Die Reise. Hildesheim: Gerstenberg.
- Becker, Tabea (2001): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dammers, Ben/Krichel, Anne/Staiger, Michael (Hg.) (2022): Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge. Stuttgart: Metzler.
- Iser, Wolfgang (2021): Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie. 7. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kurwinkel, Tobias (2020): Bilderbuchanalyse. Narrativik, Ästhetik, Didaktik. 2., überarb. und erw. Aufl. Tübingen: Franck.
- Lieber, Gabriele/Uhlig, Bettina (Hg.) (2016): Narration. Transdisziplinäre Wege zur Kunstdidaktik. München: kopaed.
- Preußner, Ulrike (2015): Das Bilderbuch aus didaktischer Perspektive. Ein Forschungsbericht. In: Didaktik Deutsch. 20 (39). S. 61–73.
- Scherer, Gabriela/Heintz, Kathrin/Bahn, Michael (Hg.) (2020): Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur. Trier: WVT
- Scherer, Gabriela/Volz, Steffen (Hg.) (2016): Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung. Trier: WVT
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch. 200. S. 6–16.
- Tjong-Khing, Thé (2006): Die Torte ist weg! Eine spannende Verfolgungsjagd. Frankfurt a. M.: Moritz.
- Uhlig, Bettina/Lieber, Gabriele/Pieper, Irene (Hg.) (2019): Erzählen zwischen Bild und Text. München: kopaed.

Anschrift der Verfasserin:

Lis Schüler, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin

lis.schueler@fu-berlin.de

Neuerscheinungen

New publications

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

28. Jahrgang 2023. Heft 55. S. 97–105

DOI: 10.21248/dideu.690

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Im Folgenden finden sich **Anzeigen** von **neuen Publikationen**.

Bibliographische Angaben und Anzeigentexte bitte schicken an:
freudenberg@ph-weingarten.de

I. Übergreifendes

Fuhrhop, Nanna/Reinken, Niklas/
Schreiber, Niklas (Hg.)
Literarische Grammatik. Wie Literatur- und
Sprachwissenschaft voneinander profitieren
können.
Heidelberg, Winter Verlag 2023
ISBN: 978-3-8253-9504-9
ISBN: 978-3-8253-8608-5 (E-Book)
201 Seiten, EUR 42,00/Open Access (E-Book)

Dieser Band versammelt neun Beiträge mit dem Ziel, Sprach- und Literaturwissenschaft aufeinander zu beziehen: Literatur grammatisch zu betrachten und Grammatik für Literatur (neu) zu denken. Jeder Beitrag nimmt mindestens einen grammatischen und einen literarischen Gegenstand zum Ausgangspunkt. Die Bandbreite reicht von Bodo Kirchhoffs Roman ‚Dämmer und Aufruhr‘ über die Kurzgeschichte ‚Das Brot‘ von Wolfgang Borchert bis hin zu Marion Poschmanns Gedichtzyklus ‚Kindergarten Lichtenberg‘ und deckt unterschiedlichste sprachliche Bereiche wie Tempus, semantische Rollen, Interpunktionszeichen oder Metaphern ab. Ist es in der Schule geradezu erwünscht, Grammatik und Literatur integrativ zu unterrichten, werden oft ganz unterschiedliche Fragestellungen an verschiedenen Sprachwerken verfolgt. Vor diesem Hintergrund ist dieser Band ein interdisziplinärer Versuch, Anregungen und neue Perspektiven für schulische wie universitäre Bildungskontexte zu geben.

Stövesand, Björn
Professional Vision und Fallarbeit in der
Lehramtsausbildung. Gesprächsanalytische
Perspektiven auf das Forschende Lernen.
Berlin, Frank & Thimme 2023
ISBN: 978-3-7329-0966-7
420 Seiten, EUR 68,00

Was passiert, wenn angehende Deutschlehrkräfte über Beobachtungen im Unterricht sprechen? Kann die reale Fallarbeit die Erwartungen an die Methode der Kasuistik und des Forschenden Lernens erfüllen? In der vorliegenden Studie werden solche Gespräche aus der Perspektive der ethnomethodologischen Gesprächsforschung, Wissenssoziologie und Interaktionslinguistik untersucht. Mit dem Konzept der *Professional Vision* nach Charles Goodwin werden die studentischen Analysegespräche als Ort der diskursiven Aushandlung der Sichtweisen und Deutungsmuster auf zuvor angefertigte Beobachtungsprotokolle von Deutschunterricht gefasst. Im Ergebnis zeigt sich, wie der Umgang mit Beobachtungswissen, Erfahrungen und Vorstellungen von Unterricht das Deuten und Bewerten der protokollierten Praxis beeinflussen. Durch ihre rekonstruktive und linguistische Perspektive ist diese Studie eine Bereicherung für die aktuelle Diskussion um das Forschende Lernen und die Professionalisierung in der Lehramtsausbildung.

II. Sprachdidaktik

Bangel, Melanie/Rautenberg, Iris (Hg.):
Lesen- und Schreibenlernen im Spannungsfeld zwischen Wissen und Können.
Baltmannsweiler, Schneider Verlag
Hohengehren 2023
ISBN: 978-3-8340-2233-2
ISBN: 978-3-7639-7448-1 (E-Book)
206 Seiten, EUR 24,00/24,00 (E-Book)

Das Verhältnis von Wissen und Können beschäftigt nicht nur die Sprachdidaktik seit geraumer Zeit. So unklar wie der Wissensbegriff selbst ist, so ungeklärt ist auch die Frage nach der Funktion expliziten und impliziten Wissens für das schriftsprachliche Handeln von Lernenden. Die Beiträge des vorliegenden Sammelbandes widmen sich der Frage nach dem schriftsprachlichen Lernen im Spannungsfeld von Wissen und Können aus unterschiedlichen Perspektiven. Im Zentrum stehen dabei empirische Untersuchungen zum Erwerb bzw. zur Modellierung von Erwerbsprozessen verschiedener schriftsprachlicher Gegenstandsbereiche (Orthographie, Textschreiben). In den Blick genommen werden sowohl Schüler:innen und Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe als auch Literalisierungsprozesse Erwachsener.

Festman, Julia/Gerth, Sabrina/Mairhofer, Maria/Reiter, Christine
Texte verfassen in der Primarstufe. Theorie und Praxis für erste Schreibprozesse, Textproduktion und Schreibdidaktik.
Münster, Waxmann 2023
ISBN: 978-3-8309-4663-2
ISBN: 978-3-8309-9663-7 (E-Book)
254 Seiten, EUR 34,90/30,99 (E-Book)

Schüler:innen beizubringen, gute Texte zu schreiben, gehört zur Aufgabe einer jeden Deutschlehrperson. Das Buch sieht das Schreiben von Texten als sehr komplexe, aber auch trainierbare Fähigkeit. Theoretische einleitende Erklärungen, etwa die vorschulische Schreibentwicklung, das Aufzeigen der Vo-

raussetzungen für das Schreiben oder der genaue Ablauf des Schreibprozesses werden ergänzt durch praktische Empfehlungen für die Schreibdidaktik sowie den Schreibunterricht mit DaZ-Kindern. Das Buch zeigt die Potenziale einer prozess-, aufgaben- und schüler:innenorientierten Schreibdidaktik und verschiedene Möglichkeiten von Schreibarrangements auf und geht auf Merkmale unterschiedlicher Textsorten und Schreibabsichten ein. Es wirft auch einen Blick auf jene Lernenden, die Schwierigkeiten dabei haben, Texte zu verfassen, z. B. Kinder mit wenig Textkompetenz oder geringem Wortschatz. Die Präsentation empirischer Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung zum Kompetenzbereich „Texte verfassen“ an Tiroler Volksschulen rundet den Theorie-Praxis-Transfer ab.

Kellermann, Katharina
Kausalsätze verstehen und formulieren. Eine empirische Studie zur Vermittlung des globalen Prinzips von Kausalität im Deutschunterricht der Sek. I.
Münster, Waxmann 2023
ISBN: 978-3-8309-4625-0
ISBN: 978-3-8309-9625-5 (E-Book)
358 Seiten, EUR 37,90/33,99 (E-Book)

In der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Forschung sind Konnektoren ein beliebter Forschungsgegenstand, weil sie Kohärenz herstellen und die Rezeption erleichtern können. Gleichzeitig zeigt sich auch, dass der Einsatz von Konnektoren bei Schüler:innen unterschiedlicher Jahrgangsstufen nicht immer unproblematisch ist. Der Fokus der empirischen Studie liegt auf der Eruierung des Verstehens und Produzierens von Kausalsätzen bei Sechstklässler:innen vor und nach dem Zeigen verschiedener Visualisierungen, um den Auf- und Ausbau einer semantisch-kategorialen Bewusstheit zu unterstützen.

Strozyk, Kristina
 Pretend Reading: Vorschulkinder „lesen vor“.
 Implizites Textwissen und Textproduktion am
 Ende des Kindergartenalters.
 Tübingen, Narr Verlag 2023
 ISBN: 978-3-7720-8791-2
 ISBN: 978-3-7720-5791-5 (E-Book)
 606 Seiten, EUR 98,00/78,99 (E-Book)

Gängige Sprachförderkonzepte, die derzeit in Kindertagesstätten zum Einsatz kommen, konzentrieren sich primär auf die Förderung von Syntax und Wortschatz und sind häufig dialogisch ausgerichtet. Um bereits vorhandenes implizites Textwissen aktivierend herauszufordern, bietet es sich an, Kinder zu monologischen Textproduktionen anzuregen. Diesen Ansatz wählt diese Studie, in der Vorschulkinder aufgefordert wurden, ein ihnen bekanntes Bilderbuch „vorzulesen“. Die Datenerhebung zu diesem als Pretend Reading bekannten Verfahren erfolgte in vier Durchgängen und in jeweils an das gezeigte Sprachhandeln der Kinder angepassten und modifizierten Settings. Die Auswertungsergebnisse verweisen eindrücklich auf das vielversprechende Potenzial des Pretend Reading zur Sprachförderung. Die Funktion der Musterhaftigkeit für eigene Textproduktion wird dabei besonders betont.

Wildemann, Anja/Bien-Miller, Lena (Hg.)
 Sprachbewusstheit. Perspektiven aus For-
 schung und Didaktik.
 Wiesbaden, Springer VS 2023
 ISBN: 978-3-658-39228-4
 ISBN: 978-3-658-39229-1 (E-Book)
 494 Seiten, EUR 69,99/54,99 (E-Book)

Das Buch verortet das Phänomen Sprachbewusstheit in seiner Vielschichtigkeit und Komplexität. Dabei werden das Themenfeld und der Terminus aus zwei zentralen Perspektiven analysiert und reflektiert: aus der Perspektive des Individuums und seiner sprachlichen und kognitiven Entwicklung und aus der Perspektive der Fachdidaktik und fachlichen Implikatio-

nen für den Unterricht. Aspekte von Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit werden durchgehend berücksichtigt.

III. Mehrsprachigkeit

Böttiger, Anja
 Binnendifferenzierung im Alphabetisierungskurs im Bereich Deutsch als Zweitsprache.
 Berlin, Peter Lang Verlag 2023
 ISBN: 978-3-6318-9647-1
 ISBN: 978-3-6318-9649-8 (E-Book)
 304 Seiten, EUR 59,95/Open Access (E-Book)

Alphabetisierungskurse im Bereich Deutsch als Zweitsprache sind von Heterogenität geprägt. Die Lehrkräfte sind methodisch herausgefordert, da die Teilnehmenden unterschiedliche Ausgangsbedingungen mitbringen und der Unterricht entsprechend angepasst werden muss. Handlungsbedarf sieht das Buch unter anderem in der Verbesserung der Qualität von Alphabetisierungskursen, wobei Binnendifferenzierung als Schwerpunkt der Unterrichtsgestaltung identifiziert wird.

In diesem Band werden die Grundlagen zum Thema Binnendifferenzierung aufbereitet und erprobte binnendifferenzierende Maßnahmen für den Alphabetisierungsbereich erörtert. Die Ergebnisse einer breit angelegten Lehrkräftebefragung belegen, dass Binnendifferenzierung in Alphabetisierungskursen zwar punktuell eingesetzt wird, aber als Unterrichtsprinzip nicht durchgängig verankert ist. Auf Grundlage der gewonnenen Datenbasis liefert dieses Buch konkrete Beispiele in Form von Unterrichtsmaterialien und Stundenentwürfen für den Transfer in den Unterricht.

Ciężka, Agnieszka

Die Silbe im bilingualen Schriftspracherwerb.

Hamburg, Dr. Kovač Verlag 2023

ISBN: 978-3-339-13408-0

ISBN: 978-3-339-13409-7 (E-Book)

516 Seiten, EUR 139,80

Angesichts des gegenwärtigen hohen Stellenwerts von Schreibkompetenzen stellt der Schriftspracherwerb im bilingualen Kontext ein sehr aktuelles und sozialrelevantes Thema dar. Die Silbe als eine der Schreibregularitäten im Deutschen ist dabei von zentraler Relevanz. Zur Silbe gibt es bisher nur wenige vergleichende Studien. Noch weniger erforscht ist der bilinguale Schriftspracherwerb unter der Perspektive der prosodischen Struktur. Anhand einer quantitativ-qualitativen Studie wird erörtert, wie sich die prosodischen Unterschiede zwischen den Sprachen (Deutsch und Polnisch) auf die Rechtschreibleistung der Kinder in einem koordinierten Lehrgang auswirken. Es zeigt sich dabei, dass die im bilingualen Schriftspracherwerb entwickelte Rechtschreibkompetenz im silbischen Bereich durch eine dem monolingualen Schriftspracherwerb ähnliche qualitative Ausprägung und durch die Seltenheit der Interferenzfehler gekennzeichnet ist. Das macht deutlich, dass der bilinguale Schriftspracherwerb weder die Kinder kognitiv überfordert noch dem Erwerb des deutschen Schriftsystems schadet.

Schmölzer-Eibinger, Sabine/Bushati, Bora (Hg.)

Miteinander reden – Interaktion als Resource für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb.

Weinheim, Beltz Verlag 2023

ISBN: 978-3-7799-6784-2

ISBN: 978-3-7799-6785-9 (E-Book)

204 Seiten, EUR 42,00/Open Access (E-Book)

Das Bedürfnis, sich mitzuteilen, ist ein Motor zwischenmenschlicher Interaktion. Wie die in der Interaktion aktivierten Mechanismen und Prozesse auf den Spracherwerb wirken, wird

in der Spracherwerbsforschung seit Langem aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht. Die Beiträge dieses Bandes versuchen die Frage nach dem erwerbsfördernden Potenzial von Interaktion für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb in unterschiedlichen Konstellationen und Lernsettings auszuloten und aus theoretischer, didaktischer und empirischer Perspektive zu beantworten.

IV. Literatur- und Lesedidaktik

Abrego, Verónica/Henke, Ina/Kießling, Magdalena/Lammer, Christina/Leuker, Maria-Theresia (Hg.)

Intersektionalität und erzählte Welten:

Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven.

Darmstadt, wgb Academic 2023

ISBN: 978-3-534-27671-4

ISBN: 978-3-534-27672-1 (E-Book)

492 Seiten, EUR 48,00/Open Access (E-Book)

Der vorliegende Band versammelt intersektionale literaturwissenschaftliche und didaktische Fallstudien aus unterschiedlichen Philologien und bietet so ein Prisma der Erforschung literarischer Repräsentationen des Zusammenspiels von einander verschärfenden bzw. abschwächenden Diskriminierungskategorien. Die Einzelbeiträge präsentieren kritische Reflexionen und Modifizierungen verschiedener Positionen der intersektionalen Forschung sowie Beispiele für die vielfältige Ausgestaltung intersektional orientierter Textanalyse auf theoretischer und methodischer Ebene. Da wissenschaftliche und literarische ebenso wie zeitgenössische und historische Texte in verschiedenen Sprachen (Englisch, Deutsch, Italienisch, Niederländisch, Spanisch etc.) aufgegriffen werden, zeigt der Band auf, dass Machtstrukturen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten Analogien aufweisen, deren Analyse von Differenzierungen verschiedener Herrschaftsstrukturen profitiert.

Becker, Karina/Hofmann, Michael (Hg.)
 Rassismussensibler Literaturunterricht:
 Grundlagen, Dimensionen, Herausforderungen,
 Möglichkeiten.
 Würzburg, Königshausen und Neumann 2023
 ISBN: 978-3-8260-7785-2
 ISBN: 978-3-8260-7873-6 (E-Book)
 384 Seiten, EUR 58,00/Open Access (E-Book)

Ein rassismussensibler Literaturunterricht setzt eine rassismuskritische Bildung der Lehrkräfte voraus. Doch findet sie in den fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Seminaren an den Universitäten und in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften nur selten statt. Der vorliegende Band präsentiert aktuelle Perspektiven auf eine rassismuskritische Bildung aus Sicht verschiedener Fachdisziplinen und Ergebnisse von Untersuchungen zu Einstellungen und Werthaltungen von Lehrkräften, die grundsätzliche Überlegungen zu Dimensionen, Herausforderungen und Möglichkeiten eines rassismussensiblen Literaturunterrichts liefern. Darauf aufbauend folgen aus literaturdidaktischer Perspektive theoretische Überlegungen und praxisnahe Reflexionen zu den Themen Kinder- und Jugendliteratur, Diversität und Interkulturalität, Critical Whiteness und Erinnerungsarbeit im rassismussensiblen Literaturunterricht.

Bernhardt, Sebastian (Hg.)
 Frank Maria Reifensbergs Werke im literaturdidaktischen Fokus.
 Berlin, Frank & Timme 2023
 ISBN: 978-3-7329-0908-7
 380 Seiten, EUR 68,00

Das Besondere an Frank Maria Reifensbergs Werken ist deren thematische und formale Vielfalt. Egal ob Bilderbuch, anspruchsvoller historischer Roman oder dystopische Gesellschaftskritik – seine Bücher eint ihr hohes zeitdiagnostisches Potenzial. In spannenden und unterhaltsamen Geschichten greifen die Texte mit großer Sensibilität Themen wie geschlechtsbezogene Diversität, Diskriminie-

rung, Rassismus oder die Gefahren und Perspektiven durch Künstliche Intelligenz auf. Dieser Sammelband bietet eine umfassende und systematische Analyse der Werke Reifensbergs. Im Mittelpunkt stehen dabei narratologische Besonderheiten und serielle Strukturen, historisches Erzählen, Diversität und Problemorientierung sowie die literarische Sozialisation mit Reifensbergs Werken. Besonderes Augenmerk legen die Autor:innen auf die didaktische Aufbereitung der Bücher Reifensbergs für das literarische Lernen in unterschiedlichen Klassenstufen.

Bernhardt, Sebastian/Dichtl, Eva-Maria (Hg.)
 Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption. Perspektiven der Kindheitspädagogik und der Literaturdidaktik.
 Berlin, Frank & Timme 2023
 ISBN: 978-3-7329-0903-2
 256 Seiten, EUR 39,80

Spielen ist fiktional – genauso wie Literatur. Kinder wissen, dass ihre gespielte Wirklichkeit nicht real ist. In der Literatur ist es ähnlich: Autor:innen erzeugen fiktionale Welten; ihre Leser:innen lassen sich auf dieses Fiktionsspiel ein. In diesem Band geht es darum, wie sich das Spiel und die Begegnung mit Literatur wechselseitig stützen. Beiträge aus erziehungswissenschaftlicher, spielpädagogischer und literaturdidaktischer Perspektive stellen zunächst grundsätzliche Annahmen und den jeweils aktuellen Forschungsstand zum Thema Spiel und Literatur vor. Dabei wird das Potenzial deutlich, das sich aus dem Zusammendenken von Spiel und Literatur für den frühen Literaturunterricht ergibt. An konkreten Beispielen zeigt sich, welche Perspektiven immersive Medien wie Spielbilderbücher und Bilderbuch-Apps für die Anbahnung literarischer Kompetenz eröffnen und wie sich das Phänomen der Metafiktionalität mit den passenden Medien in Kindergarten und Schule nutzen lässt.

Bernhardt, Sebastian/Henke, Ina (Hg.)
Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht.
Verhandlungen eines schwierigen Ver-
hältnisses.

Berlin, J. B. Metzler 2023

ISBN: 978-3-662-66917-4

ISBN: 978-3-662-66918-1 (E-Book)

314 Seiten, EUR 74,99/Open Access (E-Book)

Der Umgang mit erzählenden Texten und Medien spielt im Deutschunterricht eine zentrale Rolle. Dabei sollen Schüler:innen lernen, deren Darstellungsverfahren wahrzunehmen, sie mithilfe eines adäquaten Begriffsinstrumentariums zu beschreiben und ihre ästhetische Wirkung zu untersuchen. Die Formulierungen der Vorgaben in den Lehrplänen bieten Raum für weitergehende Fragen nach dem Verhältnis von narratologischen Begrifflichkeiten der Literatur- und Medienwissenschaft einerseits sowie der Theorie und Praxis des unterrichtlichen Umgangs mit erzählenden Texten und Medien andererseits. Die Beiträge des Bandes gehen der facettenreichen Frage nach, ob und wie narratologische Fachbegriffe den Deutschunterricht bereichern können.

Brand, Tilmann von/Eikenbusch, Gerhard/
Mues, Brigitte (Hg.)

Digitales Lesen. Grundlagen – Perspektiven –
Unterrichtspraxis.

Hannover, Klett/Kallmeyer 2023

ISBN: 978-3-7727-1504-4

ISBN: 978-3-7727-1505-1 (E-Book)

400 Seiten, EUR 34,95/31,99 (E-Book)

Jugendliche lesen fast nur noch ‚digital‘. Das bietet viele Chancen, birgt aber auch neue Herausforderungen für den Unterricht. Denn digitale Texte sind ein virtuelles, flüchtiges Abbild elektronisch gespeicherter Daten. Wollen Schüler:innen sie kompetent erschließen, müssen sie unterschiedliche Symbolsysteme kennen, Interaktionen und Algorithmen in ihren Wirkungen begreifen und die Regeln der Aufmerksamkeitsökonomie in digitalen Darstellungen verstehen. Auch brauchen junge Menschen – zur kritischen Einschätzung digita-

ler Texte – ein Verständnis dafür, wie solche Texte produziert werden, z. B. von künstlichen Intelligenzen und in soziotechnischen Systemen wie automatischen Übersetzungsprogrammen, Roboterjournalismus und Suchmaschinen. Was bedeutet all das für den Unterricht im Fach Deutsch, aber auch in anderen Fächern? Wie können Jugendliche lernen, digitale Texte differenziert wahrzunehmen und zu verarbeiten? Wie kann Unterricht das kritische und selbstständige digitale Lesen fördern? Das Handbuch gibt Einblick in Ergebnisse der aktuellen Leseforschung, stellt Facetten des Lesens in digitalen Medien dar und macht konkrete Vorschläge für die Förderung ‚digitalen Lesens‘ im Unterricht.

Frickel, Daniela A./Zepter, Alexandra L. (Hg.)

Textästhetik – Körper – Emotion. Sprachlich-
literarisches Lernen mit Emotionen in
inklusive Settings.

Weinheim, Beltz Verlag 2023

ISBN: 978-3-7799-6770-5

ISBN: 978-3-7799-6771-2 (E-Book)

222 Seiten, EUR 36,00/32,99 (E-Book)

Textästhetik kann als eine Reizkonfiguration betrachtet werden, die auf die Stimulierung kognitiver und emotionaler Prozesse abzielt. Dies im Fokus konzeptualisiert der Band den Körper als Resonanzraum von Literatur und perspektiviert die Auseinandersetzung mit dem literarischen Text als ganzheitliches Phänomen. Ansatzpunkte für literarisches und sprachliches Lernen in einem inklusiven Unterricht werden auf der Grundlage eines interdisziplinären Dialogs aus Literatur- und Sprachwissenschaft, Deutschdidaktik, Kunst- und Sonderpädagogik entwickelt. Besonderes Augenmerk liegt auf der textästhetischen Bedeutung von Emotionen.

Magirius, Marco/Meier, Christel/Kubik, Silke/
Führer, Carolin (Hg.)

Evaluative ästhetische Rezeption als
Grundlage literarischen Verstehens und
Lernens. Theorie und Empirie.

München, kopaed 2023

ISBN: 978-3-96848-095-4

ISBN: 978-3-96848-695-6 (E-Book)

457 Seiten, EUR 34,80/24,99 (E-Book)

Was geschieht bei der Begegnung mit ästhetischen Texten? Gegenstand dieses Bandes ist das Zusammenspiel der Wahrnehmung literarischer Gegenstände und lektürebegleitender Emotionen beim literarischen Verstehen und Lernen. Zunächst werden die eng mit dem unmittelbaren Wertungsgeschehen verknüpften Lektüreprozesse aus fachwissenschaftlicher und -didaktischer Perspektive u. a. mit Bezug auf Foregrounding- und Embodiment-Theorien ausgeleuchtet. Anschließend werden quantitative und qualitative empirische Zugänge zu Aspekten des Textverstehens präsentiert – z. B. über Lautes Denken. Unterrichtsrekonstruktionen und Interventionsstudien zu literarischen Gesprächen und einem intermedialen Kompetenztraining gewähren empirische Einblicke zu evaluativer ästhetischer Rezeption im Klassenzimmer. Anregungen für die Unterrichtspraxis runden den Band ab.

Meier, Christel

Kompetenzfacetten literar-ästhetischer
Sprachreflexion. Theoretische Verortung –
empirische Analysen – Ansatzpunkte didak-
tischer Förderung.

Berlin, Peter Lang Verlag 2022

ISBN: 978-3-631-85269-9

ISBN: 978-3-631-85924-7 (E-Book)

502 Seiten, EUR 91,75

Welche Fähigkeiten benötigt man für einen kompetenten Umgang mit Sprache in Literatur? Im Zentrum dieser Publikation steht ein Kompetenzmodell „literar-ästhetischer Sprachreflexion“ mit den Teilfähigkeiten

„Sprachwahrnehmung“, „Erfassen der Textstrategie“ und „formspezifisches Fachwissen“. Im ersten Teil widmet sich die Autorin der theoretischen Verortung des Modells in Kognitionspsychologie, Literaturtheorie, Sprach- und Literaturdidaktik. Im zweiten Teil erfolgt die empirische Überprüfung des Modells an Daten von Schüler:innen der zehnten Jahrgangsstufe aus dem DFG-Projekt „Literarästhetische Urteilskompetenz“ (Frederking/Meier/Stanat/Roick). Das methodische Vorgehen versteht sich dabei als exemplarisch für eine empirisch fundierte fachdidaktische Forschung.

Neubauer, Anna

Leseunterricht in der Schuleingangsphase.

Lernprozessdiagnostik und Förderung.

Münster, Waxmann 2023

ISBN: 978-3-8309-4650-2

ISBN: 978-3-8309-9650-7 (E-Book)

246 Seiten, EUR 29,90/26,99 (E-Book)

Die ersten zwei Schuljahre stellen eine bedeutsame Phase im Leseerwerb dar, da die hier entstandenen Defizite häufig persistent sind. Die vorliegende qualitative Studie legt den Fokus auf die Forschungsfelder Lernprozessdiagnostik, Förderung und Umgang mit Leistungsheterogenität im Bereich dieses Erstleseunterrichts. Die Untersuchung erfolgte mithilfe problemzentrierter Interviews, die durch Kurzfragebögen ergänzt wurden. Zudem wurden im Zuge der Studie Audiovignetten entwickelt, die als Analysegegenstand Einblicke in das förderdiagnostische Denken und Handeln der Lehrkräfte ermöglichen. Die fallvergleichenden und -kontrastiven Analysen dieser Arbeit zeigen, dass wenige Personen standardisierte Verfahren einsetzen und überwiegend die soziale Bezugsnorm angewandt wird. Viele Lehrende verfügen über ein vielseitiges Förderverständnis, haben aber häufig zu wenige Ressourcen für einen differenzierten Umgang mit Leistungsheterogenität. Aus diesem Zusammenhang entstehen in

manchen Klassen hohe Fördererwartungen an die Eltern.

Röhrs, Steffen/Post, Söhnke (Hg.)
Versehrung verstehen. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven auf physisches und psychisches Erleben in der Gegenwartsliteratur.

Darmstadt, wbg Academic 2023

ISBN: 978-3-534-40754-5

ISBN: 978-3-534-40755-2 (E-Book)

244 Seiten, EUR 46,00/Open Access (E-Book)

Der Band bietet fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven auf das Verhältnis von Versehrung und Verstehen in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Mit dem multidimensionalen Begriff der Versehrung lassen sich vielfältige Erscheinungsformen von Krankheit, Gewalt, psychischer Störung und Traumatisierung fassen, wobei das Phänomen physische und psychische Facetten ebenso umfasst wie gesellschaftlich-soziale und kulturelle Wechselwirkungen. Literarischen Repräsentationen von Versehrung – so die zentrale Annahme – wohnt ein großes Potenzial sowohl für ein emphatisches Nachvollziehen existenzieller Krisen als auch für eine kritische Durchdringung komplexer Sachverhalte inne.

Sosna, Anette

Interpretieren als metakognitiver Prozess im Deutschunterricht. Interpretationskompetenz fördern in den Sekundarstufen I und II.

Weinheim, Beltz Verlag 2023

ISBN: 978-3-7799-6891-7

ISBN: 978-3-7799-6892-4 (E-Book)

386 Seiten, EUR 54,00/48,99 (E-Book)

Das Interpretieren literarischer Texte gehört zu den grundlegenden Kompetenzen, die im Deutschunterricht weiterführender Schularten vermittelt werden, erweist sich aber aus fachwissenschaftlicher wie auch aus fachdidaktischer Perspektive als komplexer und schwer zu fassender Prozess. Die Studie zeigt

grundlegende theoretische und praktische Probleme des Interpretierens auf und entwickelt Lösungsperspektiven zu Operationalisierbarkeit, Modellierung und Förderung von Interpretationskompetenz in den Sekundarstufen I und II. Metakognitive Elemente und Strategien sind dabei von zentraler Bedeutung.

Thielking, Sigrid/Esau, Miriam/Hofmann, Michael (Hg.)

Neue Perspektiven einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik.

Würzburg, Königshausen & Neumann 2023

ISBN: 978-3-8260-7757-9

ISBN: 978-3-8260-8255-9 (E-Book)

332 Seiten, EUR 48,00/48,00 (E-Book)

Die Beiträge dieses Bandes stellen die Frage, wie aktuelle Entwicklungen der Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft in didaktischer Perspektive fruchtbar gemacht werden können. Dabei geht es einerseits darum, traditionelle Konzepte und Fragestellungen neu zu modellieren, und andererseits darum, neuere kulturwissenschaftliche Konzepte in die literaturdidaktische Diskussion einzuführen. So werden Perspektiven des kulturellen Gedächtnisses, der Genderforschung und der inter- und transkulturellen sowie postkolonialen Literaturwissenschaft in didaktischer Perspektive reflektiert, um aktuelle Facetten des Literarischen zu überdenken und auf diese Weise das Gespräch zwischen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik neu zu beleben. Die einzelnen Fallstudien intendieren zu erweisen, dass die kulturwissenschaftliche Profilierung der Literaturdidaktik im Ganzen wie im Detail relevante Perspektiven auf das genuine Potential der Literatur für die schulische Bildung, die Persönlichkeitsentwicklung und die Sozialisation und Enkulturation junger Menschen eröffnet.

V. Mediendidaktik

Heins, Jochen/Jantzen, Christoph/Masaneek, Nicole/Schmerheim, Philipp (Hg.)
 Jenseits der Mediengrenzen: Medienübergreifendes Erzählen für Kinder in didaktischer und literaturwissenschaftlicher Perspektive.
 Würzburg, Königshausen & Neumann 2023
 ISBN: 978-3-8260-7561-2
 ISBN: 978-3-8260-8317-4 (E-Book)
 222 Seiten, EUR 29,80/Open Access (E-Book)

Zeitgenössische Literatur für Kinder erzählt ihre Geschichten oft in Form einer Überschreitung von Mediengrenzen: Verarbeitet werden intertextuelle, interpiktorale oder intermediale Bezüge, zudem sind ursprünglich in anderen Medien erzählte Geschichten in Medienverbünde eingebettet. Kindliche Rezipierende bewegen sich so zunehmend in entgrenzten Medienwelten, deren Erzähltexte wiederum den sich stetig wandelnden medialen Erfahrungshorizont ihres Publikums berücksichtigen müssen. Medienübergreifendes Erzählen steht deshalb zunehmend im Fokus narratologischer und didaktischer Forschung. In diesem Sinne verbinden die vorliegenden Beiträge fachwissenschaftliche und -didaktische Perspektiven in drei Schwerpunkten: Erzählforschung: Welche Formen des medienübergreifenden Erzählens für Kinder gibt es? Rezeptionsforschung: Wie rezipieren Kinder inter- und transmediale Erzählformen? Fachdidaktik: Welche didaktischen Ansätze für inter- und transmediales Erzählen gibt es?

Hillesheim, Karoline/Menzel, Dirk
 Schriftspracherwerb im Kontext digitaler Medien. Heterogenität im Klassenzimmer.
 Bad Heilbrunn, Klinkhardt UTB 2023
 ISBN: 978-3-8252-6041-5
 ISBN: 978-3-8385-6041-0 (E-Book)
 304 Seiten, EUR 24,90/23,99 (E-Book)

Wie können Kinder erfolgreich Lesen und Schreiben lernen? Angesichts der zunehmenden Vielfalt sowie der Möglichkeiten und Herausforderungen digitaler Medien stellt sich

diese Frage heute dringender denn je. Dieser Band bietet einen inklusiven Ansatz für den Schriftspracherwerb im Grundschulunterricht. Dabei wird gezeigt, wie digitale Medien gezielt eingesetzt werden können, um den individuellen Lernerfolg der Kinder zu fördern. Fallbeispiele dienen dazu, die Konzepte zu veranschaulichen, während Leitfragen, Verständnisschecks und Zusammenfassungen den Leserinnen und Lesern helfen, ihren Lernerfolg nachzuvollziehen.