

Didaktik Deutsch

2024

57

Inhalt

EDITORIAL.....	1
DEBATTE	3
Aufschlag zur Debatte Welche Konsequenzen ergeben sich aus der fortschreitenden Ausdifferenzierung der Deutschdidaktik?.....	3
Michael Ritter Von der Medienmächtigkeit zur Medienmündigkeit	6
Thorsten Pohl Differenzierung/Integration und die Deutschdidaktik	13
Elke Grundler Ausdifferenzierte Deutschdidaktik – eine Frage nach dem Kern und den Wegrändern der Disziplin.....	21
FORSCHUNGSBEITRÄGE	27
Dieter Isler, Claudia Hefti, Judith Schönberger & Fabio Sticca Alltagsgespräche als Erwerbskontexte mündlicher Textfähigkeiten im Kindergarten. Eine randomisierte kontrollierte Interventionsstudie zur Professionalisierung von Lehrpersonen der Schuleingangsstufe	27
Jessica Lindner Rezeptive Sprachfähigkeiten zu Schulbeginn und deren Einfluss auf die Lesekompetenz am Ende des ersten und vierten Schuljahres. Eine empirische Longitudinalstudie bei Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache	57
BERICHT	85
Katharina Kellermann, Kristin Börjesson & Lukas Janzon Bericht über das 11. Treffen der AG „Grammatikdidaktik und Sprachbetrachtung“	85
REZENSION	94
Romina Schmidt-Drechsler Für Wissenschaft, Schule oder Gesellschaft? Zur Adressierung zweier wissenschaftlicher Lehrtexte zum Schriftspracherwerb	94
NEUERSCHEINUNGEN.....	100

Editorial

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

29. Jahrgang 2024. Heft 57. S. 1–2

DOI: 10.21248/dideu.733

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

In dem neuen Heft 57, das rechtzeitig zum Symposium in Mainz erscheint, haben wir die fortschreitende Ausdifferenzierung der Deutschdidaktik – die sich u. a. auch an der thematischen Breite der Vortragsangebote auf dem Symposium zeigt – zum Anlass genommen, in einer neuen *Debatte* nach deren Konsequenzen für die Deutschdidaktik zu fragen. Michael Ritter diskutiert in diesem Zusammenhang, inwieweit sich die Deutschdidaktik als Bezugswissenschaft sprachlicher und literarischer Bildung vor dem Hintergrund veränderter medialer Anforderungen neu ausrichten sollte, um als Diskursgemeinschaft bestehen bleiben zu können. Thorsten Pohl hingegen stellt der Problematik einer Ausdifferenzierung der Deutschdidaktik, die er wissenschaftstheoretisch einordnet, ihre Integrationspotenziale gegenüber, zu deren Auslotung er auffordert. Elke Grundler schließlich plädiert dafür, die gemeinsame gegenstandsbezogene und methodische Basis der Deutschdidaktik weiterzuentwickeln, sich dabei über die „Wegränder“ der Disziplin zu verständigen und den Austausch zwischen den (Teil-)Disziplinen – auch über diese Zeitschrift – zu verstärken.

Beide *Forschungsbeiträge* beschäftigen sich mit der Sprachentwicklung im Vorschul- bzw. Grundschulalter. Ausgehend von der bekannten Feststellung, dass Kinder beim Schuleintritt mit Diskurskompetenzen wie Berichten, Erzählen oder Erklären unterschiedlich vertraut sind, untersuchen Dieter Isler, Claudia Hefti, Judith Schönberger und Fabio Sticca mögliche Zusammenhänge zwischen dem erwerbsunterstützenden Handeln von Lehrpersonen und mündlichen Textfähigkeiten von Kindern. Dazu führten sie eine Interventionsstudie durch, in der die Lehrpersonen eine Weiterbildung zum erwerbsunterstützenden Handeln erhielten, und entwickelten außerdem zwei neue Ratinginstrumente zur Erfassung der mündlichen Textproduktionen der Kinder sowie des mündlichen Alltagshandelns der Lehrkräfte. Die Ergebnisse zeigen u. a., dass eine gute Unterstützung der Lehrkräfte den Erwerb mündlicher Textfähigkeiten bei den Kindern begünstigen kann. Jessica Lindner untersucht hingegen in ihrer quantitativ angelegten Longitudinalstudie, welchen Entwicklungsstand Kinder mit unterschiedlichen Spracherwerbsbiografien bei ausgewählten rezeptiven Fähigkeiten im Deutschen zu Schulbeginn erreicht haben und welchen Einfluss dieser auf Lesefähigkeiten am Ende der ersten und vierten Jahrgangsstufe ausübt. Es zeigt sich, dass bei zweitsprachlernenden Kindern die Zusammenhänge zwischen rezeptiven mündlichen Fähigkeiten und späteren Lesefertigkeiten unterschiedlich gewichtet sind im Vergleich zu Kindern, die von Geburt an mit der deutschen Sprache vertraut sind.

Katharina Kellermann, Kristin Börjesson und Lukas Janzon legen einen *Bericht* über das 11. Treffen der AG „Grammatikdidaktik und Sprachbetrachtung“ vor, bei dem u. a. verschiedene grammatikdidaktische Konzepte präsentiert sowie die Legitimierung eines eigenständigen Grammatikunterrichts diskutiert wurden. Die *Rezension* von Romina Schmidt-Drechsler stellt zwei Lehrbücher zum Schriftspracherwerb vor, die sie im Hinblick auf ihre Adressierungen und fachlichen Positionierungen miteinander vergleicht. Den Abschluss des Heftes bilden wie gewohnt die *Neuerscheinungen*.

Abschließend noch eine Mitteilung aus der Redaktion: Im Zuge der Vereinheitlichung und Automatisierung steigen wir auf die Zitierkonventionen nach APA 7 um. Wir bitten darum, diese bei Einreichungen ab jetzt zu berücksichtigen; die angepassten Autor:innenhinweise werden demnächst veröffentlicht.

Wir hoffen, dass das Heft zu anregenden Diskussionen auf dem Symposium in Mainz beiträgt!

Welche Konsequenzen ergeben sich aus der fortschreitenden Ausdifferenzierung der Deutschdidaktik?

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

29. Jahrgang 2024. Heft 57. S. 3–5

DOI: 10.21248/dideu.740

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>

Dass sich die Deutschdidaktik immer weiter ausdifferenziert, lässt sich beispielsweise an der stetig zunehmenden Zahl der Arbeitsgemeinschaften im Symposium Deutschdidaktik e. V. und der Anzahl an CfPs und Einladungen zu Tagungen benachbarter Fachgesellschaften ablesen, aber auch an der Diversifizierung der Zeitschriftenlandschaft. Dies kann als ein Zeichen wissenschaftlichen Wachstums nach innen und außen gedeutet werden, mit dem auch Profilierung und Selbstbewusstsein einhergehen, was insofern gewiss zu begrüßen ist. Zugleich wäre zu diskutieren, inwiefern man z. B. mit Blick auf Sprach-, Literatur- und Mediendidaktik noch von Subdisziplinen sprechen kann (vgl. Stichweh 1979, 2021). Relevanter allerdings erscheint die Frage, welche Konsequenzen sich aus der zunehmenden Ausdifferenzierung der Forschung in den Teilbereichen ergeben – eine Frage, die mit unterschiedlichen Akzentuierungen seit geraumer Zeit in der Disziplin diskutiert wird (prominent: Bräuer 2017). Hierbei sind zwei Richtungen zu unterscheiden: (1) Fragen nach der disziplininternen Kommunikation und (2) Fragen mit Blick auf das Selbstverständnis der Deutschdidaktik als Professionswissenschaft.

Zur ersten Fragerichtung:

Angesichts der sich immer weiter ausdifferenzierenden deutschdidaktischen Forschungslandschaft ist es für die Einzelnen längst nicht mehr möglich, alle Entwicklungen zu übersehen, und auch die gegenseitige Wahrnehmung der disziplininternen Diskurse ist stark eingeschränkt. Dies zeigt sich auch auf dem alle zwei Jahre stattfindenden Symposium Deutschdidaktik, bei dem die thematische Klammer nur bedingt hält und der Austausch zwischen den Sektionen nur ansatzweise gegeben ist. Zugleich sind Bedeutung und Anzahl von Tagungen und Workshops zu spezifischen Fragestellungen stetig gewachsen. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen stellt sich nicht allein die Frage nach dem gemeinsamen Denkraum der Deutschdidaktik (Bräuer 2017) immer dringlicher, sondern womöglich ist gar zu überlegen, ob die potentiellen Schnitt- und Anschlussstellen zwischen den Forschungsrichtungen angesichts der Diversifizierung aus dem Blick zu geraten drohen.

Zur zweiten Fragerichtung:

Mindestens ebenso virulent scheint die Frage, inwiefern die Ausdifferenzierung der Deutschdidaktik in einer Spannung zu ihrem Selbstverständnis als Professionswissenschaft (vgl. zu dieser Debatte bereits Ossner 1993) steht, die zum einen sprachliche, literarische und medienbezogene Lehr-Lern-Prozesse im Deutschunterricht (wenn auch nicht ausschließlich dort) untersucht bzw. rekonstruiert und zum anderen zu dessen Entwicklung konstruktiv beitragen will (Pieper 2018, 4f.). Juliane Köster sieht mit Blick auf die Partialisierung und den Eklektizismus der Deutschdidaktik¹ die Gefahr, dass „das Handlungsfeld des Deutschunterrichts zum blinden Fleck“ (2017, 60) wird. Es geht also u. a. um die Frage, ob „die Problemstellungen, die Lehrkräfte als Entwicklungsfelder betrachten, einen Nexus mit Problemstellungen, die die Forschung identifiziert hat, aufweisen“ (Pieper 2018, 5).² Eine solche (mangelnde) Passung hat mindestens mittelbar gravierende Implikationen für die Entwicklung des Deutschunterrichts und der Professionalisierung mitsamt dem Bereich Weiterbildung. Hinsichtlich der Lehrer:innenbildung ist beispielsweise zu überlegen, wie angesichts der stetig voranschreitenden

¹ „Partialisierung setzt auf Separierung und Denkstil, Eklektizismus auf die Gesamtheit des Fachs und Vernetzung mit anderen Disziplinen. Eklektizismus repräsentiert in gewisser Weise die Konzeption des Schulfachs. Partialisierung den Denkwang wissenschaftlicher Denkkollektive und vornehmlich die methodisch gebotenen Reduktionen und Beschränkungen. Sowohl partialisierende als auch eklektizistische Ansätze verfolgen sinnvolle Ziele, die aber einander weitgehend ausschließen. Insofern stellen sie ein Dilemma dar. Für die Disziplin wird das zum Problem, weil zwischen den beiden polarisierenden Bestrebungen ein blinder Fleck entstanden ist, der die konkreten Inhalte und Herausforderungen des Deutschunterrichts neutralisiert“ (Köster 2017, 68).

² Irene Pieper formuliert dies als eine Voraussetzung für gelingende Kooperationen zwischen universitärer Forschung und schulischer Praxis.

Differenzierung entschieden werden kann, was die professionsrelevanten Wissensbestände sind, die es im Studium zu vermitteln gilt, aber auch, wie Verbindungen zwischen den einzelnen Bereichen für die Hochschullehre hergestellt und vermittelt werden können.

In der Debatte sollen diese Fragen diskutiert werden, wobei eine der Fragerichtungen fokussiert oder auch beide in den Blick genommen werden können. Dabei ist es durchaus gewünscht, dass die skizzierte Problematik hinterfragt wird: Gibt es die angedeuteten Problematiken überhaupt? Ebenso erwünscht sind aber weitere Ausdifferenzierungen der sich zeigenden Problemlagen wie auch die Auslotung möglicher oder auch notwendiger Gegenbewegungen.

Literatur

- Bräuer, C. (Hg.) (2017): Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Köster, J. (2017): Die dilemmatische Disziplin: Deutschdidaktik zwischen Eklektizismus und Partialisierung. In: Bräuer, C. (Hg.): Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang. S. 59–77.
- Pieper, I. (2018): Zumutungen erkennen, Verhältnismäßigkeiten im Blick behalten: Für mehr Balance in einer feldnahen Deutschdidaktik. In: Didaktik Deutsch (44). S. 4–9. <https://www.didaktik-deutsch.de/index.php/dideu/article/view/543>
- Ossner, J. (1993): Praktische Wissenschaft. In: Bremerich-Vos, A. (Hg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo zum 65. Geburtstag. Frankfurt am Main: Diesterweg. S. 186–199.
- Stichweh, R. (1979): Differenzierung der Wissenschaft. In: ZfS – Zeitschrift für Soziologie. 8 (1), S. 82–101.
- Stichweh, R. (2021): Disziplinarität, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität. Strukturwandel des Wissenschaftssystems (1750–2020). In: Schmohl, T./Philipp, T. (Hg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld: transcript. S. 433–448. <https://doi.org/10.1515/9783839455654-039B>

Michael Ritter

Von der Medienmächtigkeit zur Medienmündigkeit

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

29. Jahrgang 2024. Heft 57. S. 6–12

DOI: 10.21248/dideu.736

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>

Ein neuer Fokus für Deutschdidaktik und Deutschunterricht?¹

Der dieser Debatte zugrundeliegende Aufschlag („Welche Konsequenzen ergeben sich aus der fortschreitenden Ausdifferenzierung der Deutschdidaktik?“) formuliert die Prämisse, dass die Deutschdidaktik als Disziplin und Fachcommunity in den letzten Jahrzehnten eine starke Ausdifferenzierung erfahren hat, was sich z. B. in einer größeren Vielfalt an teildisziplinären Diskursarenen widerspiegelt. Daraus ergeben sich Fragen nach der disziplininternen Kommunikation: Kann überhaupt noch von einer Diskursgemeinschaft gesprochen werden? Wie kann man über die Vielfalt der Diskurse einen wenigstens oberflächlichen Überblick behalten? Gibt es noch ein mehr oder weniger kohärentes Selbstverständnis der Deutschdidaktik? Ich möchte im Folgenden allerdings fragen, inwiefern sich die Deutschdidaktik als Bezugswissenschaft schulischer Sprach-, Medien- und Literaturbildung viel grundsätzlicher neu ausrichten sollte, um dem Gefühl der ‚Zerfaserung‘ einer Diskursgemeinschaft entgegenzuwirken und zugleich einen (oder mehrere) passendere(n) „Denkrahmen“ (Bräuer 2017) des Fachs zu etablieren.

Warum eine Grundsatzdiskussion?

Schaut man auf die Debattenbeiträge der letzten Jahre in *Didaktik Deutsch*, ist erkennbar, dass immer wieder Fragen nach einer Erweiterung der Deutschdidaktik und nach ihrer gesellschafts- und bildungspolitischen Verantwortlichkeit gestellt werden. Nur exemplarisch: 2022 wiederholt Klaus Maiwald die Forderung,² die Deutschdidaktik stärker als Mediendidaktik zu begreifen und die starke Schrift- und Buchorientierung des Fachs zu erweitern (vgl. Maiwald 2022). Michael Krelle fordert eine offensivere Forschung ein, die sich gesellschaftspolitischen Fragen stellt und diese auch zu beantworten versucht, z. B. durch das Eingehen forschungsparadigmen- und disziplinübergreifender Kooperationen (vgl. Krelle 2023). Auch Heidi Rösch schlägt jüngst mehr gesellschaftliche Einmischung der Deutschdidaktik vor, über die Bereiche Lesen und Bildungssprache hinaus und mit neuen, gesellschaftspolitisch relevant erscheinenden Themen (vgl. Rösch 2024). Johannes Odendahl verweist darauf, dass zur Klärung einer solchen Wirkungsrichtung zuvörderst eine „gesellschaftspolitisch reflektierte Deutschdidaktik“ (2024: 8) nötig sei, die sich ihrer (ggf. neuen) Gegenstände und Anliegen erst einmal gewahr werden müsse. Oder wie es Anja Ballis in ihrem *Plädoyer für ein Miteinander!* abschließend formuliert:

Und – von der aktuellen Situation ausgehend, ohne platt erscheinen zu wollen – was machen wir mit dem Klima? Ist das nicht eine zentrale Aufgabe, der wir all unsere Kräfte widmen sollten und an der langfristig unser Tun gemessen werden wird? (Ballis 2024: 20)

Was in dieser beliebig erweiterbaren Übersicht³ deutlich wird, ist, dass die Deutschdidaktik sich nicht nur ausdifferenziert, sondern dass ihre innere Substanz wie auch ihre Aufgabenbereiche vielfältiger werden oder werden sollen, folgt man den Thesen der genannten Autor:innen; und mindestens das letzte Beispiel zeigt – wenn auch als rhetorische Frage –, dass die klassischen Grenzen der konventionellen Diskursfelder Sprach- und Literaturdidaktik, die zum Beispiel schon um die Mediendidaktik ergänzt wurden, immer stärker durch neue Herausforderungen aktualisiert werden, denen sich Bildungsdiskurse offenkundig nicht zu entziehen vermögen. Konsequenter scheint es in diesem Zusammenhang,

¹ Ich danke Stefanie Granzow, Christoph Jantzen, Stephanie Jentgens, Petra Josting, Norbert Kruse, Nadine Naugk und Alexandra Ritter für die hilfreichen Rückmeldungen und die teilweise schon begonnene Anschlussdiskussion.

² Diese Forderung wird in der AG Medien schon seit Ende der 1990er-Jahre diskutiert.

³ Zu nennen wären auch Fragen sozialer Ungleichheit, Inklusion und Diversität, Multilingualität, aber auch paradigmatische Differenzen im Spektrum von kompetenzorientierter Bildungsforschung und rekonstruktiver Kulturwissenschaft, methodologisch-methodische Vielfältigkeit u. v. a. m.

dass das Symposium Deutschdidaktik 2024 in Mainz unter dem Motto einer *Über/fachliche[n] Deutschdidaktik* steht, nachdem schon das Wiener Symposium 2022 mit den *Dimensionen des Politischen* einer gleichzeitig genuin fachlichen wie fachexternen Frage nachgegangen war.

Als Zwischenbefund möchte ich festhalten: Die Deutschdidaktik differenziert sich aus, weil sie sich als Fach in einer sich grundlegend ändernden und eben ausdifferenzierenden Medienlandschaft mitentwickeln muss; aber auch – das zeigen die letzten Debattenbeiträge anschaulich –, weil sie den selbstbewussten Anspruch einer sich einmischenden und mitgestaltenden Wissenschaftsdisziplin ausgeprägt hat, die in Zeiten multipler Krisen Verantwortung übernehmen kann und möchte. Das erzeugt Reibungsflächen und eben auch diesen Eindruck von Unübersichtlichkeit und Kohärenzverlust, manchmal sogar (inter-)disziplinärer Vielsprachigkeit (inkl. damit verbundener Kommunikationsprobleme), der Ausgangspunkt dieser Debatte ist – und den man insofern als erwartbares Symptom im Zuge transformativer Prozesse abtun kann, den ich hier aber als Problemmarker aufgreifen und ernst nehmen möchte.

Interessanterweise sprechen die zitierten Kolleg:innen vor allem von Erweiterungen der Gegenstandsbereiche und Aufgabenfelder der Deutschdidaktik. Solche Erweiterungen führen zu Überforderung oder zu Spezialisierung und Profilierung und damit dann eben auch zum Eindruck der Unübersichtlichkeit und des Kohärenzverlustes. Und vielleicht liegt das, so meine These, eben daran, dass es gar nicht in erster Linie um Erweiterung gehen sollte, sondern dass die Frage viel fundamentaler ist: nämlich, ob sich mit dem Übergang der *Gutenberg-Galaxis* (McLuhan 1962/68) in das digitale Zeitalter nicht auch ganz neue Fragen in den Mittelpunkt drängen, die die Deutschdidaktik nicht nur oberflächlich, sondern auch in ihrem Selbstverständnis verändern können.

Exkurs: Transformation der Weltaneignung unter dem Einfluss der Digitalisierung

Um diesen Überlegungen nachgehen zu können, möchte ich ein wenig ausholen und die Frage diskutieren, wo denn mit Blick auf die Transformation unserer Kommunikationskanäle und Medienwelten in der digitalen Realität des frühen 21. Jahrhunderts Schwungmassen und Zugzwänge zu erkennen sind, die für die Selbstvergewisserung der Deutschdidaktik von Relevanz sein könnten. Und ich möchte dafür dem Medienwissenschaftler Bernhard Pörksen das Wort geben, der in seinem Buch *Die große Gereiztheit* (2018) über das Problem von Kommunikation und Debattenkultur im Umfeld der sozialen Medien nachdenkt.

Ausgangspunkt von Pörkens Analysen ist die Beobachtung einer Aufsplitterung der Gesellschaft in ideologische Diskursgemeinschaften, die miteinander kaum im Dialog sind, sich dafür gegenseitig und teils mit großer Abneigung beobachten. Schmiermittel dieser Entwicklung ist eine Krise der Information, die im Internet und speziell in den sozialen Netzwerken erkennbar ist.

Dabei lehnt Pörksen den Begriff des *Postfaktischen Zeitalters* (Keyes 2004) ab. „Wahrheit ist ein intersubjektiv gültiges, jedoch vielfältig bedingtes, unvermeidlich zeitspezifisches, deswegen jedoch keinesfalls beliebiges Konstrukt [...]“ (Pörksen 2018: 41). Das sei die Bedingung, von einer grundsätzlichen Befangenheit aller Menschen im Prozess der Weltwahrnehmung auszugehen. Im Unterschied zu einer Zeit analoger Medien sei die „Deutungs- und Inszenierungsautorität“ (66) heute aber nicht mehr im Besitz „publizistischer Großmächte“ (66) wie der großen Leitmedien, vielmehr seien die ehemaligen Konsument:innen publizistischer Aktivität – also alle Mitglieder einer Gesellschaft – heute selbst viel stärker involviert in die Dynamiken der Herstellung von Information und Wahrheit. Und das hat zur Folge, dass abweichende Meinungen und Sichtweisen nicht mehr von zentralisierten Medienmächten

marginalisiert werden könnten. In dieser Entwicklung stecken also grundsätzlich positive Tendenzen radikaler Partizipation und Demokratisierung des Medienmarktes.

Allerdings: Die personalisierte Auswahl von Informationen (algorithmisch in Suchmaschinen und sozialen Netzwerken) führt nun in einen Tunnel der Selbstbestätigung: „Man sieht, was einen interessiert. Man erfährt, was die eigenen Vorannahmen bestätigt“ (119). Und man trifft andere, die die Welt ähnlich sehen wie man selbst und in deren Gemeinschaft die gefühlten Wahrheiten zu Fakten zu werden scheinen. So wird der vernetzte Computer zur Weltmaschine.

Das eigentliche Problem dabei sei aber nicht die „Weltkurzsichtigkeit“ (118) der hermetischen *Filterblasen* (Pariser 2012). Im Gegenteil beschreibt Pörksen den „Terror des Augenblicks“ (120) als alltägliche Erfahrung, das ungefilterte und hochfrequente Aufeinandertreffen ganz verschiedener Informationen, auf die sich der nur vermittelt informierte Mensch nicht mehr einlassen kann, weil ihre Substanz in radikaler Weise widersprüchlich ist und die permanente Notwendigkeit der Validitätsprüfung und der Diskursarbeit hoffnungslos überfordert. Dies führt zu zweierlei: Menschen flüchten sich in ein Bestätigungsmilieu, in dem die eigene Weltsicht geteilt und damit der „Filter Clash“ (118) abgefedert werden kann. Und nach außen wird die damit gewonnene Souveränität durch aggressive Abgrenzung verteidigt. Statt Dialog und Diskurs erfolgen Delegitimierung und entwertende Übertreibung – und eine maximale Verhärtung der Fronten.

Was hier dystopisch anmutet, bleibt bei Pörksen in einer hoffnungsvollen Ambivalenz: Denn die radikale Demokratisierung der öffentlichen Diskurse bietet auch viele Chancen. Der Fehler, so Pörksen, liegt in der Vorstellung, man könne diesen virtuellen Erfahrungsraum analog zu den Strukturen vergangener Wissenswelten beschreiben. Statt als sortiertes Archiv der Welt ist das Internet eher als chaotisches und unstrukturiertes „Anarchiv“ (109) zu beschreiben, das in seinen unendlichen Verzweigungen Informationen und Emotionen, Zentrales und Peripheres, Relevantes und Interessantes, Systematisches und Narratives in fast untrennbarer Gleichzeitigkeit und oberflächlicher Gleichwertigkeit anbietet. Sich hier zurechtzufinden, dieses Anarchiv aber auch mitzugestalten, stellt völlig neue Anforderungen, die in klassischen Konzepten kommunikativer Praktiken des Analoges nur unzureichend angelegt sind. So ist der Zugang zum Wissen heute nicht mehr nur an die Fähigkeit zum Dekodieren zeitgenössischer semiotischer Codes gebunden, diese Codes müssen auch eingeschätzt und kontextualisiert werden. In einem Interview spitzt Pörksen noch einmal zu: Wir befinden uns nicht am Abgrund der Geschichte, sondern angesichts einer veränderten Medienwelt in einem Moment mentaler Pubertät im Umgang mit den Medienmöglichkeiten. Wir sind medienmächtig geworden, medienmündig müssen wir erst noch werden (vgl. Pörksen 2020: 57:55–58:33).

Neuausrichtung einer gesellschaftspolitisch engagierten Deutschdidaktik in der digitalen Moderne

Und hier wird aus der Gegenwartsdiagnose ein Bildungsauftrag, den Pörksen selbst auch formuliert – ‚Medienmündigkeit‘. Er beschreibt eine redaktionelle Kompetenz⁴, die in Zeiten analoger Medienwelten ein professionelles Handwerkszeug von Journalist:innen darstellte. Mit der Entwicklung der „vernetzten Vielen“ zur fünften Gewalt im Staat „als Publikaive eigenen Rechts“ (Pörksen 2018: 83) wird diese Kompetenz zum Gegenstand der Allgemeinbildung – und für Pörksen Aufgabe der Schule in einem eigenen Schulfach (205). Doch warum eigentlich ein eigenes Schulfach? Geht es im

⁴ Dazu gehören: Wahrheitsorientierung, Skepsis, Verständigungs- und Diskursorientierung, Relevanz und Proportionalität, Kritik und Kontrolle, ethisch-moralische Abwägung und Transparenz (Pörksen 2018: 190ff.).

Deutschunterricht doch um Sprache, Kommunikation und Kultur, um medial vermittelte Weltzugänge und deren Aneignung als Grundlage gesellschaftlicher Mündigkeit, so gehört die veränderte diskursive Substanz der neuartigen Medienkanäle unbedingt dazu – das wäre nichts Neues und ist auch schon in der Vergangenheit zum Anlass für die curriculare Entwicklung des Deutschunterrichts geworden.

Nun zeigt sich aber, dass eine weiterführende Auffächerung der Deutschdidaktik zwar Expertisen und auch Zuständigkeiten erzeugen kann, dass die aber angesichts des starken Transformationsdrucks in der Deutschdidaktik zu domänenspezifischer Unübersichtlichkeit und Kohärenzverlust führen – und damit dem eigentlichen Problem nichts Adäquates entgegensetzen haben. Mir scheint hier stattdessen ein Anlass vorzuliegen, zu fragen, inwiefern die Deutschdidaktik mit dem Konzept der Medienmündigkeit in Abgrenzung zu den tradierten Gegenstandsfeldern ein geeignetes Fokuskonstrukt vorfindet, das ins Zentrum der Disziplin gerückt werden könnte und um das sich ein neuer Denkraum aufspannen lassen müsste. Der Beitrag der Deutschdidaktik zu einer gesellschaftspolitischen Bildungsreform wäre so ziemlich offenkundig, berücksichtigt man die oben genannten Überlegungen. Aber: Was bedeutet das für die Disziplin und ihre Diskursgemeinschaften?

Ein Angebot zum Weiterdenken

Sucht sich die Deutschdidaktik als Bezugswissenschaft des Deutschunterrichts ein neues Fokuskonstrukt, hätte das selbstverständlich Auswirkungen auf ihre innere Struktur. Das kann hier keinesfalls ausbuchstabiert werden. Der Platz wäre nicht gegeben und ehrlicherweise bin ich auch selbst noch gar nicht sicher, was die Konsequenzen wären. Aber an drei Gedanken möchte ich das hier Angedeutete ganz verkürzt erproben:

- (1) Die veränderte Fokussierung der Deutschdidaktik macht die tradierten Gegenstandsfelder des Deutschunterrichts keinesfalls überflüssig. Weiterhin wird es z. B. um Schriftspracherwerbsprozesse gehen müssen – sicherlich wird das Dominanzverhältnis der Buchstabenschrift noch stärker durch multimodale Strukturen ergänzt werden –, um Sprachgebrauch, Sprachbetrachtung und auch um literarisches Lernen. Gerade an Letzterem kann man aber gut erkennen, wie die Perspektivierung auf Medienmündigkeit die Diskussionen verändern könnte. Während der Umgang mit Literatur heute noch eher in einem Spannungsverhältnis von Individuierung (Persönlichkeitsentwicklung) und Enkulturation (Aneignung von Rezeptionskompetenzen als kulturelle Bildung) konzipiert wird, käme vor dem Hintergrund der oben genannten Überlegungen eine weitere Dimension hinzu: Der fiktionale Charakter von Literatur und ihre kategoriale Ambiguität bieten einen Zugang zur Konstruktion von Wirklichkeitsmodellen, die nicht nur im Hinblick auf Fiktionalität, sondern auch in ihrem Verhältnis zur faktualen Welt zu erschließen sein können. Nicht nur die fiktionale Konstruktion offenzulegen, kann dabei erkenntnisreich sein, auch die Möglichkeit abweichender Deutungen durch verschiedene Individuen verstehen zu lernen, bietet wichtige Erfahrungen. Denn dabei wird erkennbar, dass semiotische Strukturen immer deutungsbedürftig sind und damit subjektiv angeeignet werden – und eben zu subjektiv eingefärbten Interpretationen führen. Dafür zu sensibilisieren, kann z. B. ein Zugang zur Ausbildung von Wahrheitsvorstellungen sein, der die subjektive Dimension jeglicher Weltaneignung nicht ausblendet, sondern Wissen als Ergebnis der Aushandlung notwendig perspektivengebundener Weltzugänge erfahrbar machen.
- (2) Als weitere Konsequenz wäre der Umgang mit den zu Monitoringzwecken erhobenen Befunden hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzen Heranwachsender – wie sie in den letzten Jahren im Rahmen der großen (internationalen) Leistungsvergleichsstudien regelmäßig für Furore sorgen – zu überdenken. Einerseits wäre zu prüfen, inwiefern die untersuchten

Konstrukte im Blick auf das Grobziel Medienmündigkeit in der untersuchten Form überhaupt von zentraler Relevanz wären. Ggf. müsste z. B. beim Konstrukt Lesekompetenz das ‚Informationsmodell‘ viel stärker im Hinblick auf seine interpretatorische Substanz verändert werden und eine Art Deutungssensibilität miterhoben werden; also die Fähigkeit, ambige und perspektivengebundene Textimplikationen zu erkennen und in die Deutung einzubeziehen.⁵

- (3) Zu erwarten wäre schließlich, dass die Neuperspektivierung der tradierten Gegenstandsfelder der Deutschdidaktik zu einer (teil)disziplinübergreifenden Diskussion über das Selbstverständnis unserer Fachdidaktik führen wird. Diese wäre keinesfalls sich selbst zu überlassen, sondern zu moderieren, böte aber den Anlass und die Chance, den oben genannten ‚Zerfaserungstendenzen‘ zwischenzeitlich durch gemeinsame Diskussionsfluchtpunkte und Denkrahmen wieder eine neue Kohärenz zu bieten. Bei aller Ambivalenz solcher Prozesse – keinesfalls wären Spannungsfelder und (inter)disziplinäre Kompatibilitätsprobleme einzuebnen, unser Fach profitiert davon ungemein! – böte sich darin doch eine Chance zur Selbstverständigung und Selbstvergewisserung, die angesichts tiefgreifender Transformationen und der damit verbundenen Verunsicherung konstruktiv sein könnte.

Sicherlich wirkt ein solcher Ausblick nicht nur einladend: Prozesse der Neuausrichtung sind anstrengend. Dennoch könnte sich hier die Möglichkeit auftun, der in (wenigstens in großen Teilen) der Community spürbaren tiefen Sehnsucht nach gesellschaftspolitischer Relevanz mehr Gewicht zu verleihen, ohne sich auf mehr oder weniger anachronistisch wirkende und oft kulturpessimistisch grundierte Vorstellungen einlassen oder einer positivistischen Verengung dieser Aufgabe im Sinne technokratischer Lehr-/Lernkonzepte folgen zu müssen. Der Blick könnte stattdessen geschärft werden, um die auch heute bekannten – und ohne Zweifel relevanten – Teilhabeprobleme genauer zu beschreiben und zu bearbeiten; vielleicht auch als Antwort auf Johannes Odendahls Frage nach einer stärker gesellschaftspolitischen Reflexion der Deutschdidaktik. Und vielleicht wäre das auch der Bogen zum Anfang, der dann zwar nicht gleich das Klima in den Blick rückt, aber wenigstens den viel größeren Rahmen einer BNE, zu der auch eine demokratie- und diversitätssensible Deutschdidaktik einen zentralen Beitrag zu leisten hat.

Literatur

- Ballis, Anja (2024): „Plädoyer für ein Miteinander!“ Aus dem Tagebuch einer Deutschdidaktikerin. In: *Didaktik Deutsch* 29 (56), S. 16–22. <https://doi.org/10.21248/dideu.710>
- Bräuer, Christoph (Hg.) (2017): *Positionen der Deutschdidaktik*. Bd. 1. Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Keyes, Ralph (2004): *The Post-Truth Era. Dishonesty and Deception in Contemporary Life*. New York: St. Martin's Press.
- Krelle, Michael (2023): Weniger „kontrollierte Offensive“ – mehr Tiki-Taka in der Deutschdidaktik! In: *Didaktik Deutsch* 28 (55), S. 10–14. <https://doi.org/10.21248/dideu.686>
- Maiwald, Klaus (2022): „Deutschdidaktik deutlicher auch als Mediendidaktik?“ Die Frage ist weiterhin zu stellen und weiter zu fassen. In: *Didaktik Deutsch* 27 (52/53), S. 3–9. <https://doi.org/10.21248/dideu.99>

⁵ In Ansätzen berücksichtigt das schon die PISA-Sonderauswertung *Lesen im 21. Jahrhundert* (Sälzer 2021), indem die Glaubwürdigkeit von Textquellen auch mit Blick auf deren Perspektivität untersucht wird. Solche Ansätze gilt es konsequent weiterzuentwickeln, auch mit Blick auf ein offeneres Konstrukt des Textverstehens.

McLuhan, Marshall (1968): Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters. Düsseldorf: Econ (engl. Erstausgabe 1962).

Odendahl, Johannes (2024): Education washing? Warum es eine gesellschaftspolitisch reflektierte Deutschdidaktik braucht. In: Didaktik Deutsch 29 (56), S. 3–9. <https://doi.org/10.21248/dideu.706>

Pariser, Eli (2012): Filter Bubble: Wie wir im Internet entmündigt werden. München: Hanser.

Pörksen, Bernhard (2018): Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erregung. München: Hanser.

Pörksen, Bernhard (2020): Jung & live. #28 mit Bernhard Pörksen.

https://www.youtube.com/watch?v=qmGoXe456_s&t=51s. Abgerufen am 21.05.2024.

Rösch, Heidi (2024): Deutschdidaktik bildungs-, sprach- und literaturpolitisch gestalten. Beitrag zur Debatte „Braucht es eine gesellschaftlich offensivere Deutschdidaktik?“. In: Didaktik Deutsch 29 (56), S. 10–15. <https://doi.org/10.21248/dideu.708>

Sälzer, Christine (2021): Lesen im 21. Jahrhundert. Lesekompetenzen in einer digitalen Welt. Deutschlandspezifische Ergebnisse des PISA-Berichts „21st Century Readers“. OECD und Vodafone Stiftung Deutschland. https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2021/05/Studie_Vodafone-Stiftung_Lesen-im-21-Jahrhundert.pdf Abgerufen am 24.06.2024.

Anschrift des Verfassers:

Michael Ritter, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 06099 Halle/Saale

michael.ritter@paedagogik.uni-halle.de

Thorsten Pohl

Differenzierung/Integration und die Deutschdidaktik

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

29. Jahrgang 2024. Heft 57. S. 13–20

DOI: 10.21248/dideu.735

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>

Differenzierung und Integration sind wohl die beiden grundlegendsten Bewegungen des Denkens, Erkennens und Forschens überhaupt – also minimal: etwas von etwas anderem unterscheiden und etwas mit etwas anderem im Zusammenhang sehen. In der öffentlichen Wahrnehmung – und vielleicht auch wissenschaftsintern – werden die Differenzierungsprozesse in der Regel stärker oder prominenter (und oftmals zugleich als problematisch) wahrgenommen, wie auch im Aufschlag zu dieser Debatte von *Didaktik Deutsch*, dem das Gegenkonzept zur Differenzierung sogar fehlt. Trotzdem reüssieren wissenschaftsintern die integrativen Prozesse und Ansätze in stärkerem Maße als ihre differenzierenden Pendanten u. a. als Paradigmen, Schulen und dergleichen mehr. Um es an einem aktuellen Beispiel zu veranschaulichen: Die empirische Bildungsforschung – auch mit deutschdidaktischen Gegenständen und von deutschdidaktischen Kolleg:innen betrieben – verästelt sich zusehends in differenzierter oder segmentierter orientierten Forschungsfragen und entsprechenden Untersuchungen. Der je einzelne Beitrag darin ist dem im differenzierten Segment Forschenden wohl bekannt, sonst aber nicht unbedingt. Gut bekannt hingegen sind integrative Konzepte oder Untersuchungen, die sich in diesem Feld konzeptuell u. a. als sogenannte Dimensionen der Unterrichtsqualität oder methodisch in Form von Metaanalysen realisieren (man denke etwa, aber nicht nur, an die sogenannte Hattie-Studie).

Epistemologisch und wissenschaftstheoretisch wird man davon ausgehen können, dass Prozesse zunehmender Differenzierung notwendiger Fortgang des Erkennens und Forschens sind, dass umgekehrt aber auch notwendig integrative Perspektiven zu realisieren sind, womit nicht nur die Forschungsdisziplin konturiert bleibt/wird, sondern auch Forschungsfelder der Differenzierung neu oder wieder erschlossen werden. Dieses ‚Pulsieren‘ von Differenzierung und Integration, so zumindest die hier vertretene Auffassung, ist ganz normal für wissenschaftliche Erkenntnisprozesse, das Denken im Allgemeinen wie auch das Fortbestehen wissenschaftlicher Disziplinen. Trotzdem wird man so etwas wie Schwellenwerte oder Grenzen annehmen können, ab denen die betreffenden Prozesse in die eine wie in die andere Richtung für das Denken und Forschen ‚ungesund‘, dem Erkenntnisprozess und ggf. auch einer potentiellen ‚Anwendung‘ von Erkenntnissen (wie bei uns zuweilen) abträglich werden. Ob man diese Schwellen a priori theoretisch ableiten oder gar analytisch exakt bestimmen kann, erscheint zweifelhaft. Durchaus möglich ist indes, a posteriori etwaige Sinnkrisen, wie sie sich durch zu starke oder fehlende Differenzierung/Integration ergeben können, aus der Sicht von an Forschung Beteiligten zu konstatieren – und genau in diesem Sinne ist wohl der Aufschlag zur aktuellen Debatte in *Didaktik Deutsch* intendiert, eben mit besonderem Fokus auf Aspekte der Differenzierung.

Die einleitenden Bemerkungen haben schon anklingen lassen, dass Differenzierung und Integration ambivalente Konzepte bilden, die wechselseitig aufeinander bezogen sind. So sind Differenzierungsprozesse nur möglich unter einem ‚Dach‘ minimaler Integration (etwa gegenstandsbezogen oder auch forschungsmethodisch), und Integrationsprozesse bauen ihrerseits Potentiale oder Räume für Differenzierung auf. In dieser Hinsicht sind beide Prozesse komplexitätsreduzierend und exkludierend, nur auf unterschiedlichen Ebenen. In ihrer Eigenschaft der Komplexitätsreduktion zeigen beide für Neuankömmlinge in der Wissenschaft ihren je eigenen Charme oder Reiz: Differenzierung versetzt Forschende an exakt eine Stelle im Forschungsprozess, an der nach (überwiegend) etablierten Mustern ‚weiter‘, ‚tiefer‘ oder ‚genauer‘ zu forschen ist. Integration, sofern sie nicht vom Novizen selbst betrieben wird, ordnet und versteht die wissenschaftliche Gegenstandswelt vorab und belegt sie mit entsprechenden Forschungszielen: „Jedes Erkennen bedeutet zunächst: bei bestimmten aktiv

vorgenommenen Voraussetzungen die zwangsmäßig, passiv sich ergebenden Zusammenhänge festzustellen“ (Fleck 1980: 85).¹

Unterschiede zeigen sich eher, wenn man danach fragt, was genau die Prozesse jeweils vorantreibt oder ggf. auch anstößt. Im Falle der Differenzierung sind es tendenziell gegenstands- und forschungsdiskursgetriebene Effekte, im Falle der Integration kommen zum einen Effekte überbordender Komplexität, zum anderen außeninduzierte Faktoren hinzu. Man denke etwa mit Blick auf die Letzteren und in unserer Disziplin an *Bildungsstandards*, *Migration*, *Inklusion*² und aktuell *Automatisierung*. In wissenschaftssoziologischer Perspektive werden solche außeninduzierten Integrationskonstellationen allerdings mit *Interdisziplinarität* identifiziert:

Interdisziplinäre Forschung ist in der Regel problemorientiert. Sie nimmt externe Problemvorgaben auf, die aus der gesellschaftlichen Umwelt der Wissenschaft an die Wissenschaften kommuniziert werden [...]. Der Problembegriff der interdisziplinären Forschung ist nicht der Problembegriff der Wissenschaft. Interdisziplinäre Forschung ist darauf angewiesen, ihre Probleme invariant zu halten, um Rückkommunizierbarkeit der angebotenen Problemlösung an die gesellschaftliche Umwelt zu sichern. (Stichweh 1979: 94)

Auch wenn uns die betreffenden interdisziplinären Effekte wohlbekannt sind und diese sogar seit geraumer Zeit in der Frage nach einer „Verortung innerhalb der empirischen Bildungsforschung“ kulminieren, die allerdings „dringlich und strittig erscheint“ (Wieser 2016: 127),³ zeigt die Deutschdidaktik m. E. durchaus auch eine eigenständige „Evolution ihrer Probleme“, wie sie nach Stichweh (1979: 94) für wissenschaftliche Disziplinen wesentlich ist:

Für Wissenschaft hingegen ist charakteristisch, daß sie die Probleme, mit denen sie anfängt, im Verlauf von Forschungsprozessen nicht garantieren kann. Evolution von Wissenschaft ist vor allem auch eine Evolution ihrer Probleme. Wissenschaft gibt nicht etwa auf eine Ausgangsfragestellung immer genauere und bessere Antworten, vielmehr ersetzt sie ständig ihre Ausgangsfragestellungen durch neue Problemformulierungen, die am Anfang noch gar nicht gedacht werden konnten.

Ein solcher Prozess ist für unsere Disziplin (wie wohl auch für andere Fachdidaktiken) in der Verschiebung dominierender globaler Forschungsfokusse während der letzten Jahrzehnte zu erkennen:⁴

Gegenstandsorientierung

→ Lernenden-Orientierung

→ Lehrenden-Orientierung

→ Unterrichtsorientierung

Zumindest ‚rein äußerlich‘ zeigt diese Entwicklung globaler Forschungsfokusse ein ganz erhebliches integratives Potential. Ob wir dieses tatsächlich in unserer Forschung ausgeschöpft resp. eingelöst

¹ Vielleicht zeugt es von institutioneller Weisheit, dass Habilitationsordnungen über Jahrzehnte von den Habilitierenden ein zweites Forschungsprojekt forderten, das zwar in der identischen Disziplin, aber dort auf einem anderen Gegenstandsfeld verortet sein musste. Dadurch eröffneten sich für die Forschenden vielfältige Vergleichs- und Integrationsperspektiven – allerdings mit der Folge, dass Habilitationsschriften zuweilen eine inhaltlich-konzeptuelle Komplexität erzielten, die ihrer wissenschaftlichen Rezeption abträglich wurde.

² Hier bspw. programmatisch im Titel eines Sammelbandes: „Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma“ (Kagelmann/Frickel [Hg.] 2016).

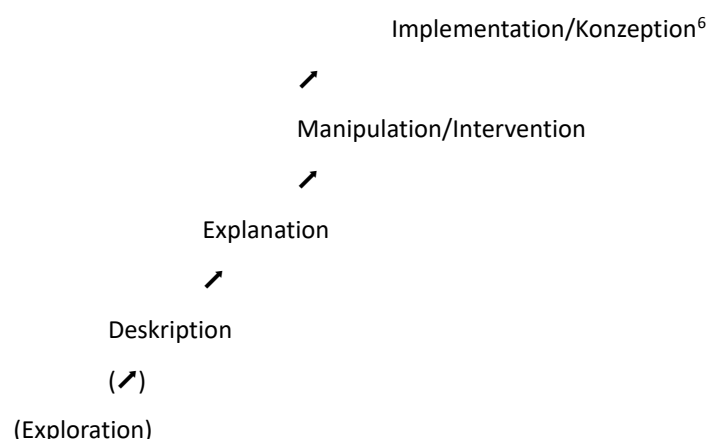
³ Stichweh meint: „Die Disziplin ist expansiv und imperialistisch“ (2021: 439). Dies mag man mit Blick auf eine der beiden beteiligten Disziplinen vielleicht so ‚empfinden‘; umgekehrt scheint aber durchaus auch die Gegenbewegung zu existieren – etwa nach dem Motto: *Das ist nicht mein Gebiet, das geht mich nichts an*. Wo man hier die Deutschdidaktik verorten möchte, entscheide die Leserschaft für sich selbst.

⁴ Und kann z. B. an den Forschungsbeiträgen in *Didaktik Deutsch* nachvollzogen werden (vgl. Nußbaum/Pohl 2021: 217; dort allerdings ohne „Unterrichtsforschung“).

haben, bedürfte eingehender Untersuchungen; mein genereller Eindruck ist aber, dass es sich weniger um einen Integrations- als um einen Differenzierungsprozess (hier eben auf der Ebene globaler Forschungsfokusse) handelt, mit der Folge, dass die jeweils zuvor entwickelten Perspektiven und erzielten Forschungsergebnisse (zumindest zum Teil) abgespalten wurden und verloren gegangen sind. Diese Überlegungen lassen jedoch auch erkennen, dass Integrationsprozesse und -effekte irgendwann und -wo notwendig an Grenzen stoßen, die durch Komplexitätspotenzierung entstehen und integrativ kaum noch wissenschaftlich zu bewältigen sind. Integration reagiert dann, wie oben bereits herausgestellt, mit Exklusion, Selektion oder schlicht diskursivem Vergessen.⁵

Bei seinem Versuch, „im Wissenschaftssystem wirksame integrative Mechanismen zu identifizieren“ (1979: 82), kommt Stichweh zu einem Aspekt, dem wir wohl im ersten Moment mit Befremden begegnen würden: „die Relevanz von Hierarchisierung für die Integration der Wissenschaft“. Er konstatiert: „Hierarchisierung ist offensichtlich von erheblicher integrativer Bedeutung“ (1979: 93). Lässt man sich auf diesen Gedanken ein, erscheint er weniger unplausibel oder befremdlich: Forche ich in einer hierarchisch durchstrukturierten Disziplin, weiß ich, auf welche Forschungsergebnisse ich aufbaue und von welchen Erkenntnissen meine Forschung abhängig ist (etwa Grundlagenforschung). Ich weiß auch, von welcher Art von Forschung mit welchen Zielen meine eigenen Forschungsergebnisse weiterverarbeitet werden könnten (etwa Anwendungsforschung), und ich habe ein Bewusstsein davon, welche Forschung ‚rechts‘ und ‚links‘ von mir betrieben wird, wo ggf. ähnliche Forschungsprobleme bestehen und wo sich Transfers anbieten könnten. Hierarchisierung bedeutet dergestalt Orientierungsintegration und letztthin das Forschen in einer arbeitsteilig organisierten Disziplin. Von all dem scheinen wir doch relativ weit entfernt, auch wenn zuweilen einige von uns für sich proklamieren, so etwas wie „eine Art sprachdidaktischer Grundlagenforschung“ (Birkhofer et al. im Erschei.: 3) oder auch eine „fachdidaktische Grundlagenforschung“ (Pflugmacher 2016: 79) zu betreiben.

Dabei bestünde ein derartiges Hierarchisierungs- und damit auch Integrationspotential durchaus aufgrund der unterschiedlichen Forschungsmodi, mit denen wir an unsere Forschungsgegenstände herantreten, grobschlächtig etwa:



Diese von uns betriebenen Forschungsmodi bergen forschungslogisch ein erhebliches Integrationspotential; dies allerdings sicherlich nicht innerhalb des einzelnen Forschungsbeitrags und auch nicht für das einzelne Forschungsprojekt, da die inhaltliche und methodische Komplexität wohl unweigerlich zu

⁵ Und wiederum gilt dies auch für Prozesse der Differenzierung gleichermaßen: Beispielsweise kann man mit dem Konzept „profilierter Schreibaufgaben“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010) den kommunikativen Aufsatzunterricht der 70er Jahre (Boettcher et al. 1973) ‚wiederentdecken‘.

⁶ Bekanntlich stand (und steht z. T.?) Letzteres bei deutschdidaktischen Beiträgen als praxisorientierten Umsetzungsvorschlägen ehemals isoliert da.

groß würde, als dass man sie mit den gängigen Projektformaten und -ressourcen vollumfänglich bearbeiten könnte. Das Integrationspotential besteht hier in den Möglichkeiten strukturierter Arbeitsteilung, der gezielten Weiterverarbeitung von Forschungsergebnissen und damit auch in einer ansatzweise hierarchischen Strukturierung der Disziplin. Sicherlich nutzen wir die sich hier bietenden Optionen teilweise bereits,⁷ dennoch ist wiederum zu fragen, ob wir das Integrationspotential umfänglich ausschöpfen; konkret etwa, ob tatsächlich eine Integrationsbeziehung z. B. zwischen qualitativ hypothesenbildenden Untersuchungen und quantitativ hypothesenprüfenden Untersuchungen dergestalt besteht, dass die Hypothesen der Ersteren in die Letztere eingehen.

Kommen wir von der Nicht-Haben-Seite zur Haben-Seite: Mit fortschreitender interner Differenzierung – so nochmals Stichweh (hier im Anschluss an Parsons 1961) – „werden die gemeinsamen Grundlagen, die alle Teile des Systems miteinander verbinden, stärker abstrahiert, aber sie treten in dieser Form auch deutlicher in ihrer Eigenständigkeit hervor“ (2021: 445). Letzteres scheint für unsere Disziplin gerade nicht zu gelten, jenes „in ihrer Eigenständigkeit“-Hervortreten. Und genau daraus erwächst ein gesteigertes Bedürfnis, das ‚Abstrahierte‘ zu explizieren, was sich zugleich als Integrationsbemühen deuten lässt, Differenzierung und Differenziertheit zumindest konzeptuell einzubremsen. Es wird oft über den Topos des Selbstverständnisses oder der Selbstvergewisserung der Disziplin von den betreffenden Autor:innen dargeboten. Beispiele wären etwa: Deutschdidaktik als „praktische Wissenschaft“ (Ossner 1993), „Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft“ (Kepser 2013) oder „Deutschdidaktik als transdisziplinäre, anwendungs- und grundlagenorientierte empirische Wissenschaft“ (Frederking 2014). So verdienstvoll diese Vorschläge sind, müssen wir uns doch fragen, ob substantielle Effekte für unsere Forschungsintegration erwartbar wären, wenn sich viele oder alle einem dieser Konzepte unterordneten oder zu ihm bekennen würden, also ob fortschreitende Differenzierung dadurch maßgeblich integrativ rückgekoppelt würde.

Auf der Haben-Seite wäre auch die Struktur unseres Forschungsgegenstandes zu verorten: Die Differenzierung in „prozessbezogene“ vs. „domänenspezifische Kompetenzen“ wird zwar durch die Bildungsstandards in ihren jüngsten Fassungen klar akzentuiert (z. B. KMK [Hg.] 2022: 8), bildet jedoch genau *kein* außeninduziertes Merkmal im obigen Sinne, sondern ist unseren Gegenständen fundamental immanent, also ob Lernende sprachlich/literarisch *handeln* (rezeptiv wie produktiv) oder ob sie über Sprachliches/Literarisches *reflektieren*, es selbst zum Betrachtungsgegenstand machen. Theoretisch daraus ableiten ließen sich eine Reihe von Oppositionen, die für die vorfindlichen Gegenstandsfelder der Forschung maßgeblich sind und weitreichende Integrationsräume sowie Transferpotentiale eröffnen, etwa:

⁷ Womit allerdings nicht gemeint ist, dass derzeit gefühlt jeder zweite deutschdidaktische Beitrag mit einem Verweis auf den aktuellen IQB-Bildungstrend startet, um daran tatsächlich oder vermeintlich anzuschließen; bei näherem Hinsehen haben wir es z. T. lediglich mit einer Strategie der Relevanzmarkierung zu tun.

domänenspezifisch

Modus fachlichen Denkens
 kognitive Aktivierung
 kontextentbunden
 problemkonzeptualisierend
knowing that
 Auf- und Ausbau sprachlich/literarisch expliziten Wissens
 terminologisch orientiert
 Operationen als Erkenntnisinstrumente
 etc.

prozessbezogen

Modus kommunikativen Handelns
 gerade auch Automatisierung (*fluency*)
 kontexteingebunden
 problemlösend
knowing how
 Auf- und Ausbau sprachlich/literarisch impliziten Könnens
 terminologisch fakultativ/idiosynkratisch
 Strategien als Ausführungsstützen
 etc.

Die Gegenüberstellungen sollen andeuten, dass sich innerhalb der prozessbezogenen wie auch der domänenspezifischen Kompetenzbereiche substantielle Integrationszusammenhänge ergeben, die derart auch Brücken zwischen den eher sprach- und den eher literatur-/medienbezogenen Teilbereichen bilden: also mit Blick auf die prozessbezogenen (rezeptiven wie produktiven) Kompetenzen etwa ihre Abhängigkeit von Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses mit Konsequenzen für entsprechende Übungsformate und Strategietrainings und mit Blick auf die domänenspezifischen Kompetenzbereiche etwa ihr Zusammenhang zum Fachlichkeitsverständnis mit Konsequenzen für entsprechende Modi fachlichen Denkens.

Diese ‚Logik‘ des Gegenstandes überträgt sich aber nicht auf die ‚Logik‘ unserer Forschung: Meinem Vorschlag z. B., den domänenspezifischen Kompetenzbereich in der Sprache konsequent propädeutisch zu verstehen (2019), um die Lernenden mittels „Basiserkenntnis-konzepten“ (andernorts z. B. auch als „fundamentale Ideen“: Schwill 1993) an Prinzipien linguistischen Denkens teilhaben zu lassen, steht Zabka (2015) für das Pendant in der Literatur gänzlich anders gegenüber und erteilt einer ausschließlichen Orientierung an der Literaturwissenschaft eine – wohlbegründete – Absage; und auch innerhalb des sprachbezogenen Kompetenzbereichs würde mein Vorschlag wohl Widerstand und Gegenpositionen wachrufen. Selbst im Feld prozessbezogener Kompetenzen, die fortwährend durch den Erfolg/Misserfolg junger Menschen in unserer literalisierten Gesellschaft ‚geeicht‘ werden, erzielen wir keinen Konsens, wovon in Sonderheit der Debattenbeitrag von Odendahl im vorausgehenden Heft Zeugnis ablegt (2024).⁸

Vor diesem Hintergrund müssen wir uns fragen, ob a) unsere Forschungsgegenstände trotz der ausgewiesenen Integrationspotentiale letztlich doch derart facettenreich sind, dass sie anhaltende Differenzen und Differenzierungen notwendig hervortreiben, oder ob wir b) habituell einem falsch verstandenen Konzept von wissenschaftlicher Abgrenzung und Positionierung folgen. Davon zunächst unberührt ist der Umstand, dass wissenschaftliches Argumentieren und Streiten einen zentralen epistemischen Mechanismus jedweder wissenschaftlichen Disziplin bildet.⁹ Dennoch könnte man auf die Idee verfallen, unser wissenschaftlicher Habitus (unser Denkstil im Fleck’schen Sinne?) sei zu stark auf

⁸ Befremdlich stimmt, dass seinem Autor anscheinend nicht bewusst ist, es mit statistischen Zusammenhangsmaßen zu tun zu haben, die kausal nicht gerichtet sind: Selbst wenn man staatlich die betreffenden Familien massiv mit sozioökonomischem Kapital ausstattete, könnten ihre Kinder potentiell nicht besser lesen und bliebe die Bildungsaufgabe identisch. Pointiert: Man kann durchaus Kommunist/Sozialist sein und sich für die Defizite in unserem Bildungssystem verantwortlich fühlen.

⁹ Vgl. zu den epistemischen Funktionen wissenschaftlichen Argumentierens Pohl (2007: 347 ff.).

Differenzierung bezogen. „Kognitive Innovationen als Artikulationen von Differenz in einem breiten Umfeld von Konsens sind [...] das Ziel von Forschungskommunikationen“ (Stichweh 1979: 96). Wo genau begegnen wir diesem „breiten Umfeld von Konsens“ innerhalb unserer Disziplin? Zumindest mir fällt es schwer, diesen Ort zu bestimmen.¹⁰

Selbst wenn diese Überlegungen gänzlich unzutreffend sind – was ja gut sein kann (intendiert sind sie lediglich als offene Fragen an uns) – und also Punkt a) oben uneingeschränkt gilt, scheint mir eine Entwicklungsaufgabe unserer Disziplin noch weitestgehend uneingelöst zu sein, die Hubert Ivo bereits 1977 eingefordert hat; es handelt sich um den dritten und letzten Punkt seiner Anforderungen:

Die wissenschaftliche Bearbeitung der Fragen des Deutschunterrichts wird auf die Dauer nur erfolgversprechend sein, wenn [...] 3. die „Synthetisierung“ der je gewonnenen Ergebnisse und ihrer Aspekte als eigenes wissenschaftliches Problemfeld anerkannt und bearbeitet wird. (Ivo 1977: 54)

Eine solche genuine *Integrationsforschung*, wie sie im Schatten unserer forcierten empirischen Orientierung in der jüngeren Vergangenheit wohl vernachlässigt wurde, hätte idealerweise theoretisch, letzthin aber auch empirisch zu ergründen, wie unsere differenzierten und ggf. auch disparaten Forschungsergebnisse aufeinander zu beziehen, gesamthaft zu verstehen und zu modellieren sind. Minimal aber hätte sie zu erklären, warum – neuerlich mit Bezug auf Punkt a) oben – unsere Forschung scheinbar anhaltend Differenzierungen hervortreibt, die integrativ und konsensual kaum oder sogar gar nicht bearbeitbar erscheinen.

Literatur

- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke. 191–209.
- Birkhofer, Thomas et al. (im Erschein.): Zur Akustik des Unterrichtsdiskurses: Stille, Echo und Intonation. Demnächst als: krude! Nr. 2 abrufbar unter: <http://www.krude.org/nummer2>
- Boettcher, Wolfgang et al. (1973): Schulaufsätze. Texte für Leser. Düsseldorf: Schwann.
- Fleck, Ludwig (1980) [1935]: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frederking, Volker (2014): Deutschdidaktik als transdisziplinäre, anwendungs- und grundlagenorientierte empirische Wissenschaft. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Jg. 61. H. 2. S. 109–119.
- Ivo, Hubert (1977): Zur Wissenschaftlichkeit der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Vorüberlegungen zu einer Fachunterrichtswissenschaft. Frankfurt am Main u. a.: Diesterweg.
- Kagelmann, Andre/Frickel, Daniela (Hg.) (2016): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kepser, Matthis (2013): Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: Didaktik Deutsch. 18 (34), S. 52–68.
- KMK Hg. (2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Primarbereich. Berlin u. Bonn: Sekretariat der KMK.

¹⁰ Und das sei gar nicht unbedingt auf ‚klassische‘ Kontroversen wie etwa um einen textanalytischen oder einen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht bezogen, die sich epistemisch als durchaus produktiv einschätzen lassen.

- Nußbaum, Alena/Pohl, Thorsten (2021): 50 Hefte Forschungsbeiträge ‚Didaktik Deutsch‘. Versuch einer Vermessung. In: Didaktik Deutsch. 26 (50). S. 96–119.
- Odendahl, Johannes (2024): Education washing? Warum es eine gesellschaftspolitisch reflektierte Deutschdidaktik braucht. In: Didaktik Deutsch. 29 (56). S. 3–9.
- Ossner, Jakob (1993): Praktische Wissenschaft. In: Bremerich-Vos, Albert (Hg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Frankfurt am Main: Diesterweg. S. 186–199.
- Pflugmacher, Thorsten (2016): Abstand durch Nähe – Nähe durch Abstand. Deutschdidaktik als reflexive Wissenschaft. In: Bräuer, Christoph (Hg.): Denkraumen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 79–94.
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese des wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Niemeyer.
- Pohl, Thorsten (2019): Propädeutischer Grammatikunterricht. Eine sprachdidaktische Utopie. In: Betz, Anica/Firstein, Angelina (Hg.) (2019): Schülerinnen und Schülern Linguistik näher bringen. Perspektiven einer linguistischen Wissenschaftspropädeutik. Baltmannsweiler: Schneider. S. 15–41.
- Schwill, Andreas (1993): Fundamentale Ideen der Informatik. In: Zentralblatt für Didaktik der Mathematik. 25 (1). S. 20–31.
- Stichweh, Rudolf (1979): Differenzierung der Wissenschaft. In: ZfS – Zeitschrift für Soziologie. 8 (1). S. 82–101.
- Stichweh, Rudolf (2021): Disziplinarität, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität: Strukturwandel des Wissenschaftssystems (1750–2020). In Schmohl, Tobias/Philipp, Thorsten (Hg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld: transcript. S. 433–448.
- Wieser, Dorothee (2016): Zum Verhältnis von Rekonstruktion, Konstruktion und Normfragen in der Deutschdidaktik. In: Bräuer, Christoph. (Hg.): Denkraumen der Deutschdidaktik: Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 127–145.
- Zabka, Thomas (2015): Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? Didaktik Deutsch. 20 (38). S. 136–150.

Anschrift des Verfassers:

Thorsten Pohl, Arbeitsgruppe Schriftlichkeit, Universität zu Köln, Innere Kanalstr. 15, 50823 Köln
thorsten.pohl@uni-koeln.de

Elke Grundler

Ausdifferenzierte Deutschdidaktik

– eine Frage nach dem Kern und den Wegrändern der Disziplin

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

29. Jahrgang 2024. Heft 57. S. 21–26

DOI: 10.21248/dideu.732

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>

Einleitung

Während Alena Nußbaum und Thorsten Pohl im 50. Heft von *Didaktik Deutsch* den Zeitraum von 1996 (Heft 1 DD) bis 2021 (Heft 50 DD) als „Phase gegenstandsbezogener Fokussierung und forschungsmethodischer Konsolidierung“ und vielleicht auch als „eine Phase gegenstands- und forschungsbezogener Umorientierung oder Verengung“ (Nußbaum/Pohl 2021: 96) der Disziplin interpretieren,¹ wird nur drei Jahre später mit der vorliegenden Debattenthematik eine zunehmende Ausdifferenzierung der Deutschdidaktik hervorgehoben. Dass sich die Forschungsdynamik innerhalb einer wissenschaftlichen Fachrichtung in nur drei Jahren derart stark wendet und demzufolge geradezu konträre Beobachtungen über ihren Zustand gemacht werden, ist kaum anzunehmen. Um über Konsequenzen der Ausdifferenzierung der Deutschdidaktik für die Disziplin und ihr Selbstverständnis nachdenken zu können, ist es sinnvoll, zuerst die Grundlagen der sich scheinbar widerstreitenden Aussagen zu fokussieren. Danach werde ich an einem Beispiel exemplarisch die Frage stellen, in welchem Verhältnis Tendenzen der Ausdifferenzierung oder vielleicht auch die Weiterentwicklung der Forschungsinteressen zum Selbstverständnis der Deutschdidaktik stehen. Den Abschluss bilden kurze Überlegungen zu möglichen Konsequenzen für den deutschdidaktischen Diskurs.

Ich nehme dazu zunächst den Innenblick des Symposions Deutschdidaktik als Wahrnehmungsraum bezüglich der Frage ein, in welcher Hinsicht Ausdifferenzierungen stattfinden, um diesen mit den Erwartungen an die Deutschdidaktik von außen in Beziehung zu setzen.

Verengung statt Ausdifferenzierung der Deutschdidaktik?

Obwohl die Forschungsbeiträge in *Didaktik Deutsch* zweifelsohne nicht die Deutschdidaktik in ihrer Gesamtheit abbilden, können sie m. E. zumindest als grober Gradmesser auf vergleichsweise hoher Flughöhe für Forschungsgegenstände und -methoden in ihrer möglichen Vielfalt innerhalb der Disziplin herangezogen werden. Die Zeitschrift stellt nicht nur eines der zentralen Publikationsorgane der Deutschdidaktik dar, sondern machte sich mit ihrer Gründung zur Aufgabe, ein Spiegel des Selbstverständnisses der Disziplin zu sein. Bereits die erste Redaktion stellte 1996 eine Differenziertheit der Disziplin fest: „Ohne Zweifel wird jeder Deutschdidaktiker überzeugt sein, bestimmen zu können, wohin die Deutschdidaktik gehöre, um festzustellen, daß sich in der Zusammenschau aller viele Orte ergeben“ (Symposion Deutschdidaktik 2022: 9). Daher sei es notwendig, dass „das Wegesystem zwischen den einzelnen Standorten ausgebaut und die Wegränder deutlich markiert werden. Dies zu leisten, hat sich die neue Zeitschrift *Didaktik Deutsch* zur Aufgabe gesetzt“ (ebd.).

Nußbaum/Pohl (2021) haben 25 Jahre später mit ihrer Zusammenschau der Forschungsbeiträge aller bis dato erschienenen *Didaktik Deutsch*-Hefte sowohl die Veränderungen als auch die Tendenzen in der Forschungslandschaft herausgestellt. Zusammenfassend erkennen sie klare gegenstands- und forschungsmethodische „Einseitigkeiten und Leerstellen“ (ebd.: 96) in den Forschungsbeiträgen. Hinsichtlich der angewandten *Forschungsmethodik(en)* in den Beiträgen wird eine Entwicklung von überwiegend theoretisch ausgerichteten Beiträgen in den ersten zehn Heften hin zu fast ausschließlich quantitativ-empirisch fundierten Forschungsbeiträgen seit Heft 31/2011 konstatiert (ebd.: 111f.). In den Folgeausgaben 51/2021 bis 56/2024 wird der Trend fortgeführt. Damit scheint die Deutschdidaktik auf den *ersten* Blick methodisch, zumindest in ihrem Zentrum, wenig ausdifferenziert zu sein. Vielmehr könnte sie den Eindruck erwecken, sich zu einer gefestigten fachdidaktischen Disziplin entwickelt

¹ „Erstaunlich fanden wir auch den Facettenreichtum der früheren Hefte im Vergleich zu den heutigen. [...] Insgesamt finden wir [...] eine starke Vereinheitlichung der Zeitschriftenbeiträge“ (Nußbaum/Pohl 2021: 117).

zu haben, welche ein sich selbst reproduzierendes Methodenrepertoire (Stichweh 2021: 434) aufgebaut hat und damit anschlussfähig in Richtung Bildungsforschung ist – oder gar als ein Teil von ihr verstanden werden könnte (vgl. Becker-Mrotzek 2023: 17).

Diese Entwicklung überrascht angesichts der durchaus vorhandenen qualitativ angelegten deutschdidaktischen Forschungsarbeiten. In den 72 digital abrufbaren Mitgliederbriefen des Symposions Deutschdidaktik (Symposion Deutschdidaktik 2002–2024) ist die kontinuierliche und gezielte Hinwendung zu unterschiedlichen empirischen Forschungsmethoden durch die ausgebrachten Methodenworkshops im Nachwuchsnetzwerk gut dokumentiert. Mit der damit verbundenen Nachwuchsförderung werden seit über 20 Jahren junge Wissenschaftler:innen gezielt und erfolgreich mit vielfältigen methodischen Zugängen in die empirische Forschung eingeführt. Angesichts der mit den Nachwuchswissenschaftler:innen immens angestiegenen Zahl der Deutschdidaktiker:innen² innerhalb des Beobachtungszeitraums verwundert es, dass sich eine Art methodischer Mainstream innerhalb der Deutschdidaktik entwickelt haben soll.

Einen weiteren Blick werfen Nußbaum/Pohl (2021) auf die in den Forschungsarbeiten versammelten *Forschungsgegenstände*. Die Arbeiten seien einer „sich abzeichnenden Verschlinkung“ (ebd.: 115) zugunsten sprachdidaktischer Arbeiten, die sich v. a. dem „Lesen und Schreiben“ (ebd.) widmeten, unterworfen. Diese Fokussierung lässt sich an die bildungspolitischen Erwartungen an die Deutschdidaktik anbinden: Angesichts der unbefriedigenden Ergebnisse der Leistungsstudien kann es sicher nicht dem Zufall überlassen werden, ob Kinder die basalen Fähigkeiten des Lesens und Schreibens erwerben oder nicht (Becker-Mrotzek 2023: 17). Ob dies alleine die deutschdidaktische oder auch interdisziplinäre Forschung und die evidenzbasierte Entwicklung von Förderkonzepten zu leisten vermögen, soll hier nicht diskutiert werden. Wie dies bildungspolitisch einzuschätzen ist, war Thema der letzten Debattenrunde in den Heften 55 und 56. Gleichzeitig stellen diese Erwartungen von außen eine Rahmung dar, die die gegenstandsbezogene Forschung in ihrer Hauptausrichtung seit der ersten PISA-Studie, d. h. seit grob 20 Jahren, auch hinsichtlich der Vergabe von Drittmitteln und Förderprogrammen, tendenziell eher verengt als erweitert zu haben scheint. Offenbar spiegelt sich dies auch in den in erster Linie in *Didaktik Deutsch* aufgenommenen Forschungsbeiträgen wider.

Ausdifferenzierung statt Verengung der Deutschdidaktik!

Dass die Deutschdidaktik aber deutlich ausdifferenzierter ist, als dies in den von Nußbaum/Pohl (2021) präzise erfassten Forschungsbeiträgen gespiegelt wird, wissen wir dennoch. Im Aufschlag für diese Debattenrunde wird zu Recht auf die zunehmende Anzahl der Arbeitsgemeinschaften innerhalb des Symposions Deutschdidaktik, aber auch auf die steigende Zahl deutschdidaktischer Zeitschriften und Publikationsmöglichkeiten sowie die große Menge ausspezifizierter Workshops und Tagungen mit deutschdidaktischen Themenstellungen hingewiesen.

Auf der aktuellen Website des Symposions Deutschdidaktik findet man neun Arbeitsgemeinschaften, von denen einige bereits seit ca. 20 und mehr Jahren bestehen (AG Medien seit 1997, AG DaZ seit 2003, AG Mündlichkeit seit 2006). Weitere Arbeitsgemeinschaften kamen hinzu und bestehen seither kontinuierlich (z. B. AG Theater_Performance); andere kamen und gingen (z. B. AG Lehr- und Lernmedien). Neu angekündigt wurden außerdem die AG „Macht – Wissen – Subjekt(e)“ (Mitgliederbrief 75/2023) sowie die AG „Postmigrantische Deutschdidaktik“ (Mitgliederbrief 77/2023). Schließlich gibt

² Im Newsletter 9/2004 wird von 375 Mitgliedern des SDD berichtet, zum Stand Juli 2024 hat das SDD e. V. 1159 Mitglieder.

es noch Arbeitsgemeinschaften, die bestehende AGs durch deren Neukonzeption abgelöst und unter einem neuen Namen ihren Gegenstandsbereich präzisiert oder an neue Perspektiven angepasst haben. So ging etwa jüngst aus der AG „Inklusion und Gender“ programmatisch die AG „Diversitätsorientierte Deutschdidaktik“ hervor (AG Diversitätsorientierte Deutschdidaktik 2024).³ Gerade in den Neu- und Umbenennungen kann eine Präzisierung und feingliedrige Ausdifferenzierung der in den jeweiligen Arbeitsgemeinschaften fokussierten Themenstellungen gesehen werden.

Damit beschäftigen sich aktuell elf Arbeitsgemeinschaften mit unterschiedlichen Teilbereichen der Deutschdidaktik. Dies ist eine stolze Zahl. Entgegen der oben postulierten Verengung des Gegenstandsbezugs von Forschungsarbeiten kann damit sehr wohl eine Ausdifferenzierung deutschdidaktischer (Forschungs-)Interessen und Beschäftigungsfelder bestätigt sowie eine methodische Vielfalt erkannt werden.

Grundlage der Arbeitsgemeinschaften in ihren gegenstandsbezogenen Interessen sind m. E. Fragestellungen, die sich aus dem Deutschunterricht im Kontext einer sich ausdifferenzierenden Lebenswelt und seinen normativ gesetzten Kompetenzbereichen fast zwangsläufig entwickeln. Wenn z. B. die AG Medien in ihrem AG-eigenen Publikationsorgan *MiDU* Beiträge versammelt, in denen Konzepte des Narrativen in seinen aktuellen, vielfältigen Entwicklungen aufgezeigt und die damit verbundenen Herausforderungen für die Deutschdidaktik diskutiert werden (Herz et al. 2024), dann handelt es sich um eine Ausdifferenzierung, die den veränderten narrativen Erfahrungswelten und den damit verbundenen Herausforderungen nicht nur von Kindern und Jugendlichen folgt. Wenn man es bei all den unterschiedlichen Perspektiven auf die Identität der Disziplin (Bräuer 2016) als Konsens versteht, dass die Deutschdidaktik „ihr Forschungsfeld im Deutschunterricht und dessen Lehr- und Lernprozesse[n]“ (Winkler 2016: 176) hat, dann bilden sich die Arbeitsgemeinschaften im Kontext eines faktisch immer komplexeren sowie als komplexer wahrgenommenen Forschungsfelds.

Ausdifferenzierung oder Überschreitung der deutschdidaktischen Wegränder?

Wirft man den Blick auf die beiden jüngsten Arbeitsgemeinschaften und ihre Konzepte, findet man m. E. jedoch eine abweichende gegenstandsbezogene Profilbildung. Ausgehend von einer spezifischen Weltinterpretation der Mitglieder ist es das Ziel, machtkritische Aspekte erzieherischen Handelns aus der „deutschdidaktischen Wissensproduktion herauszuarbeiten und zu analysieren“ (Mitgliederbrief 75: 2). Ich möchte an dieser Stelle ausdrücklich nicht den Weltzugang selbst als solchen in den Blick nehmen oder gar problematisieren. Vielmehr möchte ich an diesem Beispiel die sicher kontrovers zu diskutierende Frage aufwerfen, inwiefern die Profilbildung dieser Arbeitsgemeinschaften (noch) innerhalb der Wegränder der Deutschdidaktik liegt. Mit anderen Worten geht es darum, ob solche Formen der Ausdifferenzierung nicht eine Überschreitung darstellen. Steht hier die Erforschung sprachlicher und literarischer Lehr-Lern-Prozesse im Sinne des Selbstverständnisses der Deutschdidaktik als Professionswissenschaft noch im Fokus? Oder wird die Perspektive gedreht, um eine umfassende Gesellschaftskritik *anhand* der Deutschdidaktik zu validieren, indem gesellschaftliche Missstände identifiziert werden sollen? In der Außenperspektive, die von einer Deutschdidaktik „theoretisch fundierte und evidenzbasierte Konzepte“ (Becker-Mrotzek 2023: 17) erwartet, die den Erwerb sprachlicher Basiskompetenzen für alle Kinder ermöglichen, könnte es fraglich werden, ob der Zugang der neuen Arbeitsgemeinschaften noch damit kompatibel ist.

³ Ähnlich verhielt es sich u. a. mit den folgenden AGs: AG SchriftSPRACHERwerb (im Elementar- und Primarbereich) und AG Grammatik und Sprachbetrachtung.

Wenn dem so ist, dann ist dies eine Frage der oben zitierten „Wegränder“ der Deutschdidaktik. Diese kann jedoch nicht nur durch an die Deutschdidaktik herangetragene Erwartungen beantwortet werden, sondern muss in einem intradisziplinären Diskurs bearbeitet werden.

Folgerungen

Die Frage nach den Folgen einer sich immer weiter ausdifferenzierenden Deutschdidaktik bei einem scheinbar (!) gleichzeitigen methodischen und gegenstandsbezogenen Mainstream sowie einem bildungspolitisch bedingten und gesellschaftlich gewollten Fokus auf Basiskompetenzen bringt – neben vielen anderen – zwei wichtige Aufgaben für die Deutschdidaktik mit.

Erstens: Bezogen auf die Ausweitung der Forschungsgegenstände der Deutschdidaktik bedarf es m. E. zunehmend der Vergewisserung durch den deutschdidaktischen Diskurs in Bezug darauf, wo die thematischen Wegränder der Disziplin liegen. Zwar wurde die Deutschdidaktik zur Bearbeitung ihrer komplexen Fragestellungen schon immer als hybride, transdisziplinäre oder interdisziplinär orientierte Wissenschaft bezeichnet, doch ist es unbestritten, dass sprachliches und literarisches Lernen im weitesten Sinne im Mittelpunkt der Forschungsinteressen einer Professionswissenschaft stehen. Wenn diese zentrale Orientierung, z. B. durch Theorien, in denen Sprache und Literatur zwar eine Rolle spielen, aber nicht mehr im Mittelpunkt stehen, überlagert wird, werden m. E. Perspektiven verschoben, die für das Selbstverständnis der Deutschdidaktik aufgegriffen und diskutiert werden müssen. Möglicherweise geht es dabei darum, den deutschdidaktischen Anteil entsprechender Theorien im Diskurs zu schärfen und somit die Wegränder zu weiten. Möglicherweise könnte aber auch eine Engführung eine Folge sein. Dies ist m. E. auch aus der Perspektive der Lehre von Bedeutung, die Kernbereiche der Deutschdidaktik für Studierende erkennbar zu erhalten.

Damit folgt eine zweite Aufgabe: Trotz der erfreulichen Entwicklung hin zu einer ausdifferenzierten Disziplin mit großer Expertise in Einzelfragen darf die Deutschdidaktik den „Blick fürs Ganze“ und für die von außen an ihre Forschungen gesetzten Erwartungen sowie ihre Orientierung auf sprachliches und literarisches Lernen nicht verlieren. Daher ist es durchaus notwendig, neben der Entwicklung von kreativen Forschungsfragen innerhalb des eigenen Bereichs die gemeinsame gegenstandsbezogene und methodische Basis der Deutschdidaktik zu suchen und weiterzuentwickeln. Möglicherweise wurde genau dies in den vergangenen Jahren mit der von Nußbaum/Pohl (2021) konstatierten Verengung der in *Didaktik Deutsch* publizierten Forschungsbeiträge versucht. Möglicherweise – und davon bin ich überzeugt – ist diese Basis aber breiter. Um die Deutschdidaktik nicht der Gefahr auszusetzen, ihre Basis aufgrund einer immer unübersichtlicheren Zerfaserung zu verlieren, ist es zwingend, den „innerinterdisziplinären“ Austausch der einzelnen Facetten zu stärken, um – in der Perspektive der Deutschdidaktiker:innen – Expert:in und Generalist:in in einem zu sein. Dazu müsste sich z. B. auch die Breite der publizierten Forschungsbeiträge in *Didaktik Deutsch* vergrößern,⁴ damit die Mitglieder der Community sich wechselseitig stärker wahrnehmen und darüber in den disziplinären Diskurs kommen. Nur so können wir das Forschungsfeld der Deutschdidaktik auch für Studierende (hochschul)didaktisch rekonstruieren und unser Wissen damit mittelbar für sprachliches und literarisches Lernen zur Verfügung stellen.

⁴ Mit dem Wunsch, „ein Stück weit die Farben des Regenbogens zurückzugewinnen“, halten auch Nußbaum/Pohl (2021: 118) die Erweiterung der Forschungsbeiträge auf das gesamte Spektrum der Deutschdidaktik für notwendig.

Literatur

- Anschrift der AG Diversitätsorientierte Deutschdidaktik (2024): Über uns. <https://symposion-deutschdidaktik.de/2024/06/12/ueber-uns/>. Abgerufen am 31.07.2024.
- AG DaZ (2023): Ziele und Geschichte. <https://www.uni-flensburg.de/daf-daz/daz-ag/ziele-und-geschichte>. Abgerufen am 20.06.2024.
- AG Theater_Performance (o. J.): Konzeptpapier AG Theater_Performance. [SDD-Symposion-Deutschdidaktik-Arbeitsgemeinschaft-Arbeitsgemeinschaft-Theater_Performance-2021.pdf](https://www.uni-flensburg.de/daf-daz/daz-ag/ziele-und-geschichte). Abgerufen am 19.06.2024.
- Becker-Mrotzek, Michael (2023): Es braucht eine gesellschaftlich relevante deutschdidaktische Forschung. In: Didaktik Deutsch 28 (55). <https://doi.org/10.21248/dideu.688>. Abgerufen am 12.06.2024
- Bräuer, Christoph (Hg.) (2016): Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Herz, Cornelius/Köncke, Luisa/Andermann, Marvin (2024): How to tell stories digitally (fast?). Digitale Perspektiven auf Deutschdidaktik und Erzählen. In: MiDu 6 (1). S. 1–5. <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/issue/view/291>. Abgerufen am 15.06.2024.
- Nußbaum, Alena/Pohl, Thorsten (2021): 50 Jahre Forschungsbeiträge Didaktik Deutsch. Versuch einer Vermessung. In: Didaktik Deutsch 26 (50). S. 96–119.
- Stichweh, Rudolf (2021): Disziplinarität, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität. Strukturwandel des Wissenschaftssystem (1750–2020). In: Schmohl, Tobias/Philipp, Thorsten (Hg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld: transcript. S. 433–448. <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.5555/9783839455654>. Abgerufen am 01.06.2024.
- Symposion Deutschdidaktik (2002–2024): Mitgliederbriefe des Symposions Deutschdidaktik e.V. <https://symposion-deutschdidaktik.de/beitraege/mitgliederbriefe/>. Abgerufen am 30.06.2024.
- Symposion Deutschdidaktik (2022): Vereinsgeschichte des SDD. https://symposion-deutschdidaktik.de/wp-content/uploads/2022/11/Vereinsgeschichte_2022.pdf. Abgerufen am 05.06.2024.
- Winkler, Iris (2016): Deutschdidaktik – eine Anwendungswissenschaft? In: Bräuer, Christoph (Hg.): Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang. S. 169–185.

Anschrift der Verfasserin:

Elke Grundler, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg
elke.grundler@ph-ludwigsburg.de

Dieter Isler, Claudia Hefti, Judith Schönberger & Fabio Sticca

Alltagsgespräche als Erwerbskontexte mündlicher Textfähigkeiten im Kindergarten

Eine randomisierte kontrollierte Interventionsstudie zur Professionalisierung von Lehrpersonen der Schuleingangsstufe

Zusammenfassung

Kinder sind beim Schuleintritt unterschiedlich vertraut mit mündlichen Textfähigkeiten wie Berichten, Erzählen oder Erklären. Für die Nutzung schulischer Bildungsangebote sind solche sprachlich-diskursiven Fähigkeiten grundlegend. Ihre gezielte Förderung im Kindergarten kann deshalb zu einer Stärkung der Bildungschancen aller Kinder beitragen. Mit der Interventionsstudie EmTiK wurden Zusammenhänge zwischen dem erwerbsunterstützenden Lehrpersonenhandeln und den mündlichen Textfähigkeiten der Kinder untersucht. Zu drei Erhebungszeitpunkten wurden 65 zufällig ausgewählte Lehrpersonen während jeweils 90 Minuten gefilmt. Vier bis fünf Kinder aus jeder Klasse (N = 293) absolvierten jeweils zwei Tests: eine Nacherzählung eines sprachfreien Trickfilms und einen Test zur Messung der exekutiven Funktionen. Die mündlichen Textproduktionen der Kinder und die Alltagskommunikation der Lehrpersonen wurden mit den neu entwickelten Ratinginstrumenten MuTex und EULE eingeschätzt. Die Lehrpersonen der Interventionsgruppe besuchten eine intensive Weiterbildung. Die Ergebnisse zeigen, dass a) die Kinder im Zeitraum von eineinhalb Jahren ihre mündlichen Textfähigkeiten um rund 50 % ausbauen, b) die Lehrpersonen ihre Erwerbsunterstützung durch Weiterbildung signifikant verbessern und c) eine gute Unterstützung der Lehrpersonen den Erwerb mündlicher Textfähigkeiten begünstigen kann.

Schlagwörter: mündliche Textfähigkeiten, Erwerbsunterstützung, Lehrpersonenhandeln, Alltagsgespräche, Kindergarten, randomisierte Interventionsstudie

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

29. Jahrgang 2024. Heft 57. S. 27–57

DOI: 10.21248/dideu.734

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>

Abstract

Everyday conversations as contexts for acquiring oral text abilities in kindergarten A randomized controlled intervention study on professional teacher development

When children start school, their familiarity with oral texts such as reports, stories or explanations differs widely. However, such linguistic and discursive abilities are necessary to realize the potentials of learning opportunities at school. Their purposeful promotion in kindergarten can therefore contribute to academic success of all children. The EmTiK intervention study investigated the relationship between teachers' scaffolding practices and children's oral text abilities. In three waves of data collection, 65 randomly selected teachers were filmed for 90 minutes each. Four to five children from each class (N=293) each completed two tests: a retelling of a wordless animated film and a tablet-based test to measure executive functions. The children's oral text productions and teachers' communicative practices were rated using the newly developed instruments MuTex and EULE. The teachers in the intervention group attended an intensive training program. The results show that a) the children's oral text abilities increased by around 50% over a period of one and a half years, b) the teachers significantly improved their scaffolding practices through a professional development and c) high quality teacher support could facilitate the acquisition of oral text abilities.

Keywords: Oral text abilities, acquisition support, teachers' practices, everyday conversations, kindergarten, randomized intervention study

1 Einführung

Die Weitergabe von Wissen, Fähigkeiten und Haltungen an nachfolgende Generationen ist ein gesellschaftlicher Grundauftrag der Schule (Fend 1981) und für den Zusammenhalt und die Weiterentwicklung von Gesellschaften fundamental (Berger/Luckmann 1980). Zur Erfüllung dieser Aufgaben hat sich seit der Einrichtung öffentlicher Schulen eine «forme scolaire» (Thévenaz-Christen 2005) herausgebildet, die sich von ausserschulischen Lebenswelten in verschiedener Hinsicht unterscheidet. Zur schulischen Form gehören auch sprachliche Praktiken bzw. «ways with words» (Heath 1983), die bei der Weitergabe von Wissen, Fähigkeiten und Haltungen als «Fundament und Instrument eines kollektiven Wissensbestandes» (Berger/Luckmann 1980: 72f.) eine zentrale Rolle spielen: Schulische Lerngegenstände sind meist dekontextualisiert (distant und/oder abstrakt) und müssen (auch) sprachlich repräsentiert werden (Cummins 1981). Für die Bearbeitung solcher kommunikativer Aufgaben haben sich Sprachhandlungsmuster wie Beschreiben, Berichten, Erzählen, Erklären oder Argumentieren etabliert (Ehlich/Rehbein 1979). Sie werden am Schulanfang als Diskursmuster ausschliesslich medial mündlich, später als Textmuster (Bachmann 2014) zunehmend medial schriftlich realisiert. Die Vertrautheit mit Diskurs- und Textmustern ist eine Grundvoraussetzung für die Nutzung schulischer Bildungsangebote (Helmke et al. 2007). Da die kommunikativen Repertoires der Familien stark variieren (Heller 2012), können diese Diskursmuster von der Schule nicht vorausgesetzt, sondern müssen im Sinne einer rationalen Pädagogik (Bourdieu 2001) bewusst vermittelt werden. Die grundlegende Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für schulische Bildung lässt sich auch empirisch untermauern: Sprachliche Leistungsrückstände zu Beginn der ersten Klasse werden im Verlauf der obligatorischen Schulzeit kaum mehr aufgeholt (Angelone et al. 2013). In der Deutschschweiz wird damit der Kindergarten als Schuleingangsstufe zum zentralen Handlungsfeld der frühen Sprachbildung.¹ Sprachhandlungsmuster wie Berichten, Erklären, Erzählen oder Begründen werden im Kindergarten allerdings noch kaum bewusst gefördert (Schneider 2020). Mit der erwerbsförderlichen Ausgestaltung von Unterrichtsgesprächen können Lehrpersonen einen wichtigen Beitrag zur Förderung diskursiver Fähigkeiten leisten (Heller/Morek 2015). Die Aus- und Weiterbildung von Kindergarten-Lehrpersonen bietet sich damit als vielversprechender Ansatz zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit im Bildungswesen an.

Zur Erforschung von Unterrichtsgesprächen als Erwerbskontexten *diskursiver* Fähigkeiten geben Heller und Morek (2019) einen hilfreichen Überblick. Unter den zahlreichen referierten Studien finden sich auch einige Interventionsstudien, die Wirkungen von Professionalisierungsmassnahmen auf die Leistungen der Schüler:innen untersuchen. Das sprachlich-diskursive Lernen wird allerdings nur in einer einzigen Interventionsstudie (Veen et al. 2017) – und auch hier wenig spezifisch – erhoben. In ihrem Fazit konstatieren Heller und Morek (2019) einen klaren Forschungsbedarf: Es fehlt an methodisch belastbaren Interventionsstudien zur Wirkung von Unterrichtsgesprächen auf sprachlich-diskursive Aneignungsprozesse, und es fehlt – als Voraussetzung für solche Interventionsstudien – an Instrumenten zur gegenstandsangemessenen und differenzierten Messung sprachlich-diskursiver Fähigkeiten der Schüler:innen (ebd.: 116f.).

¹ Der Deutschschweizer Kindergarten war früher eine sozialpädagogische Einrichtung. Seit gut 20 Jahren ist er vollständig in das Schulsystem integriert. Der Besuch ist in den meisten Kantonen obligatorisch und kostenlos. Das Curriculum wird durch den Lehrplan 21 definiert. Die Lehrpersonen absolvieren ein Bachelorstudium an einer pädagogischen Hochschule, sind den Primarlehrpersonen weitgehend gleichgestellt und in geleitete Schulteams integriert. Kindergartenklassen sind jahrgangsgemischt (sie bestehen aus vier- und fünfjährigen, vereinzelt auch sechsjährigen Kindern), und der Unterricht ist nicht fächer-, sondern themenspezifisch und «entwicklungsorientiert» (AV TG 2021, 89) strukturiert.

Für den Zusammenhang zwischen dem Lehrpersonenhandeln in Gesprächen und dem Erwerb *sprachlicher* Fähigkeiten bei den Kindern gibt es mehr belastbare Befunde: Girolametto et al. (2003) konnten zeigen, dass zwei- bis fünfjährige Kinder, deren Erzieherinnen eine Weiterbildung zu pädagogischen Interaktionen besucht hatten, mehr und längere Äusserungen produzierten und sich im Gespräch häufiger an andere Kinder wandten als die Kinder der Kontrollgruppe. Piasta et al. (2012) belegten in einer quasiexperimentellen Studie mit vier- bis fünfjährigen Kindern einen Zusammenhang zwischen der Teilnahme der Lehrpersonen an einer Weiterbildung zu pädagogischen Interaktionen und den kindlichen Sprachproduktionen: In der Interventionsgruppe produzierten die Kinder mehr und komplexere Äusserungen und verwendeten einen vielfältigeren Wortschatz als in der Kontrollgruppe.

Dass sich das spracherwerbsunterstützende Lehrpersonenhandeln durch Professionalisierungsmassnahmen optimieren lässt, ist durch verschiedene Studien belegt (Girolametto et al. 2003, Hamre et al. 2012, Piasta et al. 2012, Kupietz 2013, Cabell et al. 2015; vgl. auch die Metastudie von Egert 2015). Eine nähere Betrachtung der Professionalisierungsmassnahmen dieser Studien zeigt: Zeitlich umfangreichere und kontinuierliche Weiterbildungen (Hamre et al. 2012) sowie Weiterbildungen mit ergänzendem videobasiertem Feedback (Cabell et al. 2015, Piasta et al. 2012) oder Coaching (Girolametto et al. 2003) scheinen kompakten Weiterbildungen, die primär auf den Erwerb von neuem, berufsbezogenem Wissen ausgerichtet sind, überlegen zu sein. Dass sich das professionelle Wissen von Lehrpersonen nicht direkt, sondern vermittelt über ihr Unterrichtshandeln auf das Lernen der Schüler:innen auswirkt, bestätigen auch die Ergebnisse der aktuellen Unterrichtsforschung (Blömeke et al. 2022).

Der Nachweis der Wirkungskette von der Professionalisierungsmassnahme über das Lehrpersonenhandeln bis zu den Leistungen der Kinder ist ein wichtiges Desiderat (ebd.), welches allerdings grosse methodische Herausforderungen bedeutet, auch im Feld der frühen Sprachbildung (Sachse et al. 2012; vgl. auch Lipowsky/Rzejak 2022). Dabei spielt die Komplexität des Forschungsgegenstands eine zentrale Rolle: Wirkungsketten müssen zwingend längsschnittlich und unter Berücksichtigung ihrer Mehrebenenstruktur untersucht werden. Dabei kommen zahlreiche Einflussfaktoren auf den Ebenen der Kinder (wie Alter, kognitive Leistungsfähigkeit, Sprachkontakte und elterliche Bildungsressourcen) und Lehrpersonen bzw. Klassen (wie Berufserfahrung, Klassengröße und -zusammensetzung) ins Spiel. Der Einbezug relevanter Kovariaten stärkt die Aussagekraft der Ergebnisse, allerdings nur, wenn die Daten den erhöhten Anforderungen komplexer Auswertungsmodelle genügen. Dadurch werden hohe Fallzahlen und bewährte Messinstrumente notwendig; Anforderungen, die in der (sprachdidaktischen) Unterrichtsforschung besonders schwer zu erfüllen sind (vgl. auch Heller & Morek 2019).

2 Fragestellungen der EmTiK-Studie²

Dieser Forschungsüberblick zeigt, dass eine Interventionsstudie zum Zusammenhang des erwerbsunterstützenden Lehrpersonenhandelns mit den diskursiven Fähigkeiten junger Kinder beim Schuleintritt bislang fehlte. Mit dem Projekt «Erwerbsunterstützung mündlicher Textfähigkeiten im Kindergarten» (EmTiK) sollte diese Forschungslücke bearbeitet werden. Dazu war es notwendig, im Vorfeld und zu Beginn der Studie zwei neue Instrumente zu entwickeln, die eine zuverlässige Einschätzung sowohl des Lehrpersonenhandelns als auch der mündlichen Textfähigkeiten der Kinder ermöglichten (zur

² Die EmTiK-Studie wurde von der Pädagogischen Hochschule Thurgau in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Zürich, dem Marie Meierhofer-Institut für das Kind und der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik durchgeführt und vom Schweizerischen Nationalfonds (Projektnummer 100019_182425) gefördert.

theoretischen Modellierung und Operationalisierung dieser Konstrukte s. unten, Abschnitt «Erhebungsmethoden»).

Mit der Studie wurden folgende Hypothesen überprüft:

H1: Die Kinder beider Gruppen (Interventionsgruppe und Kontrollgruppe) verzeichnen im Lauf von ein- einhalb Jahren einen Zuwachs mündlicher Textfähigkeiten.

H2: Klassen der Interventionsgruppe zeigen nach der Intervention höhere durchschnittliche mündliche Textfähigkeiten als Klassen der Kontrollgruppe.

H3: Lehrpersonen der Interventionsgruppe zeigen nach der Intervention eine verbesserte Erwerbsunterstützung.

H4: Eine gute Erwerbsunterstützung durch die Lehrpersonen begünstigt die durchschnittlichen mündlichen Textfähigkeiten der Klassen nach eineinhalb bis zwei Schuljahren (zu T1 und T2).

3 Methoden

Studiendesign

Im Verlauf der Interventionsstudie EmTiK wurden drei Erhebungen durchgeführt: T0 im Herbst des ersten Kindergartenjahres (November–Dezember 2019), T1 im Januar des zweiten Kindergartenjahres (Januar–Februar 2021; 13 Monate später) und T2 am Ende des zweiten Kindergartenjahres (Juni–Juli 2021; weitere fünf Monate später). Zu jedem Erhebungszeitpunkt wurden die mündlichen Textfähigkeiten und exekutiven Funktionen der Kinder getestet und die Lehrpersonen im Unterrichtsalltag gefilmt. Zwischen T0 und T1³ erhielt die Interventionsgruppe eine Weiterbildung zur Erwerbsunterstützung mündlicher Textfähigkeiten. Die Kontrollgruppe erhielt dieselbe Weiterbildung nach T2.

Stichprobenbeschreibung

Lehrpersonen. Die Stichprobe umfasste $N = 65$ Lehrpersonen. Die Bildungsverwaltungen der Kantone Thurgau und Zürich stellten dem Projekt die Berufsadressen aller Kindergarten-Lehrpersonen zur Verfügung, die im Januar 2019 zu mehr als 50 % als Klassenlehrpersonen angestellt waren. In drei Durchgängen wurden insgesamt 1279 Lehrpersonen zufällig gezogen und zur Studienteilnahme eingeladen. Die Antwortquote lag insgesamt bei 54 %, die Zusagequote bei 10 % der Antworten. Von den Studienteilnehmerinnen⁴ beteiligten sich $n = 65$ (100 %) an der ersten, $n = 60$ (92.3 %) an der zweiten (T1) und $n = 57$ (87.7 %) an der dritten Erhebung (T2). 53.8 % der Lehrpersonen wurden zufällig der Interventionsgruppe zugeordnet.⁵ Die Lehrpersonen waren zu Beginn der Studie im Schnitt 42.5 Jahre alt ($SD = 11.3$) und seit durchschnittlich 14.7 Jahren ($SD = 10.3$) als Kindergarten-Lehrpersonen berufstätig, 64.6 % im Kanton Zürich und 35.4 % im Kanton Thurgau. Alle sprechen zu Hause Deutsch.

Testkinder. Aus jeder Klasse wurden vier bis fünf Kinder im ersten Kindergartenjahr zufällig für die individuellen Testungen ausgewählt. Bei den Erhebungen zu T1 und T2 fielen einzelne Kinder aus und

³ In der Deutschschweiz waren die Schulen pandemiebedingt vom 16. März bis 11. Mai 2020 (während sechs Schul- und zwei Ferienwochen) geschlossen. Danach bestand bis Juni 2021 eine Maskenpflicht für Lehrpersonen. Bedingt durch die Schulschliessung wurden die Weiterbildungsnachmittage 2–4 der Interventionsgruppe und die Erhebungen zu T1 um jeweils zwei Monate verschoben.

⁴ Es haben sich ausschliesslich weibliche Lehrpersonen beteiligt.

⁵ Die Vergleichbarkeit der beiden Gruppen ist gegeben, die signifikanten Unterschiede sind minimal (Hefti et al. 2023, 279).

es wurden neue Kinder in die Stichprobe aufgenommen. Insgesamt beteiligten sich $N = 293$ Testkinder an der Studie. 74 % der Kinder nahmen an allen Erhebungen und Testungen teil. Tabelle 1 gibt Auskunft über die Testkinder zu den drei Erhebungszeitpunkten:

Erhebung	Anzahl Kinder	Alter in Monaten; $M(SD)$	Mädchen	Interventionsgruppe
T0	280	58.42 (4.46)	46 %	53 %
T1	245	72.66 (4.38)	46 %	53 %
T2	242	77.42 (4.35)	46 %	52 %

Tab. 1. Beteiligte Testkinder zu den drei Erhebungszeitpunkten

52 % der Testkinder sprachen zu Hause nur Deutsch, 30 % Deutsch und eine andere Sprache und 18 % kein Deutsch. Der elterliche Bildungsstand bezieht sich auf den höchsten Abschluss, der bei einem oder beiden Elternteilen vorkommt. Die vier Abschlussniveaus waren in den Familien der Testkinder wie folgt verteilt: 35 % Hochschule (Fachhochschule, pädagogische Hochschule oder Universität), 22 % höhere Fachhochschule, 34 % Berufslehre oder Matura, 9 % ohne qualifizierte Abschlüsse (Berufsattest, nur obligatorische Schule oder gar kein Abschluss).

Intervention

Die EmTiK-Intervention erstreckte sich über etwas mehr als zwölf Monate, war als Blended Learning (Bersin 2004) aufgebaut und insgesamt entlang der Merkmale wirksamer Lehrer:innen-Weiterbildung nach Lipowsky (2011) konzipiert. Die Weiterbildung beinhaltete ein individuelles Videocoaching, vier Umsetzungsphasen, vier Weiterbildungsnachmittage und vier Online-Lerneinheiten. Abbildung 1 zeigt die Intervention mit allen Elementen in ihrer zeitlichen Abfolge:

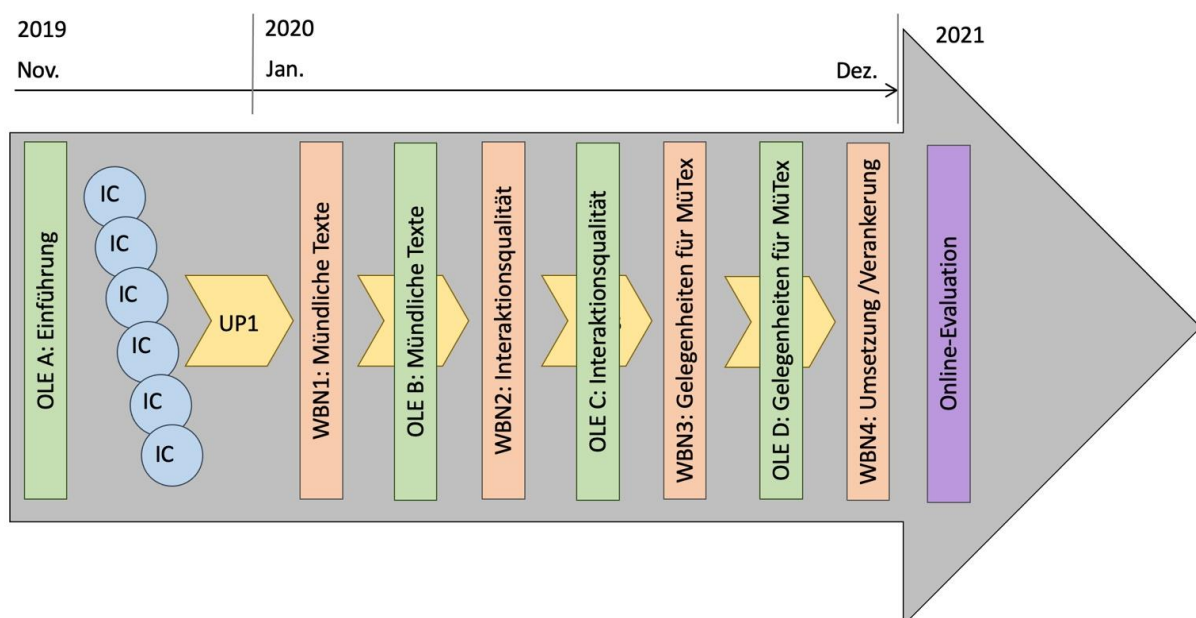


Abb. 1. Anlage der EmTiK-Weiterbildung. OLE = Online-Lerneinheiten A–D, IC = individuelles Videocoaching, UP = Umsetzungsphasen 1–4, WBN = Weiterbildungsnachmittage 1–4 in Kleingruppen

Nach der ersten Erhebung T0 sowie einer onlinebasierten Einführung in die Thematik der alltagsintegrierten Sprachbildung fand am Arbeitsort der Lehrperson ein *individuelles 1:1-Video coaching (IC)* statt (vgl. Isler/Neugebauer 2019). Dabei analysierte die Lehrperson zusammen mit einer Coachin zwei bis drei ausgewählte kurze Videosequenzen (ca. 2–5 Minuten) aus dem kurz zuvor gefilmten Video-material ihres Kindergartens. Die Erheber:innen hatten beim Filmen mögliche für das Coaching geeignete Szenen festgehalten, woraus die Coachinnen nach vorgegebenen Kriterien Sequenzen auswählten. Besonders beachtet wurde bei dieser Auswahl, dass längere Interaktionen über mehrere Züge sichtbar waren, dass die Lehrperson ein Kind oder mehrere Kinder bei der Interaktion unterstützte und dass die ausgewählte Sequenz grundsätzlich eine Weiterentwicklung des Handelns der Lehrperson ermöglichte. Ziel der Videocoachings war es, das Handeln der Lehrpersonen in Alltagsgesprächen unter die Lupe zu nehmen. Dabei agierten die Lehrpersonen in einer beobachtenden und analysierenden Rolle und wurden durch die Coachinnen bei ihrer Selbstreflexion unterstützt. Entsprechend verstand sich die Coachin nicht als Vermittlerin von Wissen und Rezepten oder als Expertin für richtiges oder falsches Handeln. Stattdessen ging es darum, die von den Lehrpersonen selbst als relevant thematisierten Beobachtungen aufzugreifen, am Videodatum zu untersuchen, zu diskutieren und ggf. Schlüsse für das eigene Handeln zu formulieren (vgl. auch Lipowsky/Rzejak 2022). Abschliessend entwickelten die Lehrpersonen individuelle Entwicklungsziele, an denen sie in einer Umsetzungsphase von etwa acht Wochen in ihrem Unterricht arbeiteten.

Ein zweites Element der Intervention waren die *Weiterbildungsnachmittage (WBN)*. Diese vier Treffen fanden in konstanten Kleingruppen von fünf bis sieben Personen statt, wobei jedes Treffen ähnlich aufgebaut war: Ein wiederkehrendes Element war eine Reflexionsphase, in der die Teilnehmerinnen ihre Umsetzungsziele auswerteten und reflektierten. Ausserdem wurden an jedem Nachmittag spezifische Inhalte vermittelt und reflektiert: Beim ersten Treffen ging es um mündliche Texte, beim zweiten um die Interaktionsqualität der Lehrpersonen, beim dritten Treffen um spontane und didaktisierte Gelegenheiten für mündliche Textproduktionen im Kindergarten und beim vierten Treffen um die Verankerung und zukünftige Umsetzung des Ansatzes. An jedem Nachmittag fand zudem ein Gruppen-coaching statt. Ähnlich wie in den individuellen Videocoachings analysierten die Teilnehmerinnen jeweils eine weitere Videosequenz einer Person aus der Gruppe, wobei die Teilnehmerinnen ihre Beobachtungs- und Analysefähigkeiten weiter vertieften. Schliesslich formulierten die Teilnehmerinnen thematisch passende Ziele, an denen sie in einer nächsten Umsetzungsphase in ihrem Unterricht arbeiteten.

Zur Vertiefung der Inhalte der Weiterbildungsnachmittage bearbeiteten die Teilnehmerinnen individuell vier jeweils etwa 90 Minuten dauernde *Online-Lerneinheiten (OLE)*. Zur Verfügung standen weitere thematische Inputs sowie verschiedene Übungen und kurze Quizze, die ebenfalls meist videobasiert aufbereitet waren. Eine detailliertere Darstellung der Weiterbildung findet sich in Hefti et al. 2023.

Erhebungsmethoden

Wie eingangs ausgeführt fehlten bislang geeignete Instrumente zur Einschätzung sprachlich-diskursiver Fähigkeiten und ihrer Erwerbsunterstützung in Unterrichtsgesprächen (Heller/Morek 2019). Für die EmTiK-Studie wurden deshalb zwei Instrumente eigens neu entwickelt.

Mündliche Textfähigkeiten (MuTex). Die mündlichen Textfähigkeiten der Kinder wurden in einer standardisierten individuellen Testsituation erhoben. Zunächst schauten sich die Kinder einen sprachfreien

Trickfilm von rund drei Minuten Dauer an. Anschliessend forderte die Testleitung das Kind zum Nacherzählen der Geschichte auf. Während des Nacherzählens machte die Testleitung Notizen, um dem Kind zu signalisieren, dass es in der Rolle der primären Sprecherin bzw. des primären Sprechers war und die Testleitung nur zuhörte. Die Produktionen der Kinder wurden audiografiert und durch geschulte Hilfskräfte transkribiert. Die mündlichen Texte der Kinder wurden aus den Transkripten exzerpiert und anhand von vier Facetten geratet (Isler et al. 2018): Die erste, interaktionale Facette «solistische Produktionsweise» (SP) erfasst, inwiefern das Kind fähig ist, die Rolle des primären Sprechers einzunehmen und einen mündlichen Text (hier: eine Nacherzählung) selbständig zu produzieren (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996, Becker-Mrotzek/Vogt 2009). Mit der zweiten, referenziellen Facette «Repräsentation distanter Inhalte» (RD) wird die Fähigkeit erfasst, Inhalte sprachlich zu repräsentieren, die in der Gesprächssituation nicht (mehr) wahrnehmbar sind (hier: Inhaltselemente der vorgängig audiovisuell rezipierten Geschichte; vgl. Koch/Österreicher 1994, Isler 2014). Die dritte, strukturelle Facette «textuelle Organisation» (TO) fokussiert die Anordnung der Aussagen (hier: den Handlungsverlauf der Geschichte) und ihre Verknüpfung durch Kohäsionsmittel (vgl. Bachmann 2005, Peyer 2019). Die vierte, konventionelle Facette «genretypische Muster» (GP) untersucht, inwiefern die Kinder Erzählaufgaben (z. B. Darstellung von Figuren, Problem und Lösung) bearbeiten und erzähltypische Ausdrucksmittel (z. B. Figurenstimmen) verwenden (vgl. Bakhtin 1986 [2006], Erard/Schneuwly 2005). Für eine detailliertere Darstellung der Facetten und ihrer Operationalisierung s. Isler et al. (2018).

Eine zufällig ausgewählte Teilmenge von 20 % der Kindertexte wurde doppelt geratet, um die Reliabilität der Einschätzungen berechnen zu können. Die Interrater-Korrelationen (ICC) des manifesten Mittelwerts der vier Facetten zeigten sehr gute Werte von .92 bis .95. Die interne Konsistenz weist mit McDonalds Omega von .77 bis .82 ausreichende bis gute Werte auf. Weiter konnte, nachdem zwei Facetten variant gelassen worden waren, eine längsschnittliche skalare Messinvarianz mit folgenden Werten erreicht werden: $\chi^2 = 74.91/76.95/79.48$; $df = 39/41/43$; $CFI = .97/.97/.97$; $RMSEA = .06/.05/.05$; $SRMR = .04/.04/.03$. Genauere Angaben zur Überprüfung des Instruments anhand der EmTiK-Stichprobe finden sich bei Schönberger et al. (under review).

Erwerbsunterstützung der Lehrperson (EULE). Das erwerbsunterstützende Lehrpersonenhandeln wurde in natürlichen Alltagssituationen erhoben, indem die ersten 90 Minuten eines Kindergartenvormittags gefilmt wurden. Dabei folgte eine mobile Handkamera der Lehrperson, wobei der Fokus immer auf der Lehrperson und den mit ihr interagierenden Kindern lag. Die Videodaten wurden anhand von vier Facetten eingeschätzt. Mit der ersten Facette «Rahmung und Steuerung» (RS) wird erfasst, wie Lehrpersonen in Gesprächen räumlich-körperliche Situationen schaffen, Rollen verwalten und Gespräche vor Störungen schützen (vgl. Mehan 1979). Die zweite Facette «Adaption» (AD) fokussiert die Anpassung des Lehrpersonenhandelns an das Handeln des Kindes (z. B. durch Zeit geben, Themen aufgreifen, Anzeigen und Bearbeiten von Verstehensproblemen; vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996). Mit der dritten Facette «Anregung» (AN) werden Handlungen der Lehrperson beleuchtet, die Kinder ermutigen, mündliche Texte zu initiieren, weiterzuführen, zu vertiefen und zu variieren. Auch das Modellieren eigener mündlicher Texte durch die Lehrperson gehört zu dieser Facette (vgl. Bruner 1983 [2002]). Bei der vierten Facette «sprachliche Mittel» (SM) geht es darum, die Kinder beim Verstehen und Produzieren sprachlicher Äusserungen zu unterstützen (z. B. durch multimodales Kommunizieren, Begriffsklärungen oder Modellformulierungen; vgl. Feilke 2014). Für das Rating wurden die 90-minütigen Videos in sechs Zyklen von jeweils 15 Minuten unterteilt. Für jeden Zyklus wurde zunächst das Videomaterial durchgesehen und das interaktive Geschehen stichwortartig festgehalten. Darauf folgte ein erstes, holistisches Basisrating der vier Facetten. Anschliessend wurden die Notizen strukturiert. Auf dieser Grundlage wurde ein zweites, kriteriengeleitetes Zusatzrating vorgenommen. Die

Einschätzungen des Basis- und des Zusatzratings wurden pro Facette zusammengeführt. Aus den Einschätzungen aller Facetten aller sechs Zyklen resultierte der EULE-Gesamtwert.

Auch beim Instrument EULE wurde eine zufällig ausgewählte Teilmenge von 20 % der Videos doppelt geratet (Zweitrating). Die Interrater-Korrelationen (ICC) der einzelnen Facetten fielen unterschiedlich aus und waren für die Facette «sprachliche Mittel» teils ungenügend. Die ICC des EULE-Gesamtwerts (des manifesten Mittelwerts über die vier Facetten) war mit Werten von .66 (T0) bis 0.77 (T1) jedoch ausreichend bis gut. Die Werte für die interne Konsistenz des Konstrukts (McDonalds Omega) lagen mit .88 bis .90 sehr hoch. Für die EULE-Gesamtwerte zu T0, T1 und T2 konnte vollständige (skalare) Messinvarianz bei guten Modell-Fit-Werten (Modellpassung konfigural/metrisch/skalar: $\chi^2 = 69.36/67.93/77.78$; $df = 40/46/52$; $CFI = .94/.95/.95$; $RMSEA = .11/.09/.09$; $SRMR = .09/.10/.10$) festgestellt werden. Genauere Angaben zum Instrument EULE und seiner Überprüfung finden sich in Isler et al. (under review).

Neben diesen eigens für die EmTiK-Studie entwickelten Instrumenten kamen bei der Datenerhebung verschiedene weitere Verfahren zum Einsatz. Die *exekutiven Funktionen* der Testkinder wurden zu allen drei Erhebungszeitpunkten mithilfe eines digitalen Instruments, der Minnesota Executive Function Scale (MEFS; Reflection Sciences 2021a), gemessen. In einer individuellen Testsituation hatten die Kinder die Aufgabe, auf einem Tablet Bildkarten mit mehreren Merkmalen nach immer komplexeren Regeln zu sortieren. MEFS ist ein ökonomisches Testverfahren mit guter Test-Retest-Reliabilität ($r_{tt} = .86$), das altersbezogene Trends in den exekutiven Funktionen erfasst und stark mit dem Dimensional Change Card Sorting Test (DCCS; Zelazo 2006), einem weiteren etablierten Instrument zur Messung exekutiver Funktionen, korreliert. Der Gesamtscore berücksichtigt sowohl Genauigkeit als auch Reaktionszeit (Reflection Sciences 2021b). Die Eltern und Erziehungsberechtigten aller Kinder im ersten Kindergartenjahr gaben mit der *Einverständniserklärung* zur Studienteilnahme auch Auskunft über das Alter ihres Kindes (Geburtsstag), ihre Familiensprachen und ihre höchsten Bildungsabschlüsse (mit den Antwortoptionen kein Abschluss, obligatorische Schule, Berufsattest (2 Jahre), Berufslehre (3–4 Jahre), Matura, höhere Fachschule, Hochschule). Die Lehrpersonen beantworteten noch vor der ersten Erhebung einen *Online-Fragebogen*. Dabei wurden Angaben über ihr Alter, ihre Familiensprache(n), ihre Ausbildung, ihre Berufserfahrung in Jahren, ihre früheren und aktuellen Beschäftigungsgrade, ihre Berufsrolle(n) und ihre Weiterbildungserfahrung zum Thema Sprache erhoben. Ausserdem wurden Informationen zur aktuellen Klasse erfragt: die Anzahl Kinder im ersten bzw. zweiten/dritten Jahr, die Anzahl besonders junger Kinder (mit Geburtsstag in den Monaten Mai–Juli), die Anzahl Kinder mit besonderen pädagogischen Fördermassnahmen (DaZ, Therapien, heilpädagogische Förderung, andere) sowie die Anwesenheit integrativ mitarbeitender Personen in der Klasse.

Die verschiedenen Informationen zur Sprachensituation der Testkinder und Klassen wurden für die Auswertungen (s. unten) in zwei Variablen operationalisiert: «Vertrautheit mit Deutsch» (wird in der Familie (auch) Deutsch gesprochen?) ist ein Personenmerkmal der 293 Testkinder, das auf der Elternbefragung beruht. «Klassenzusammensetzung» ist ein berechnetes Merkmal der Halbklassen. Es basiert auf der Elternbefragung zu T0 (mit den Eltern aller Kinder des ersten Kindergartenjahres) und wurde aus zwei Variablen berechnet: «Vertrautheit mit Deutsch» (Anteil der Kinder, die zuhause kein Deutsch sprechen) und «höchster Bildungsabschluss der Eltern» (Anteil der Kinder, deren Eltern keinen Abschluss haben, nur die obligatorische Schule abgeschlossen haben oder nur über ein Berufsattest

verfügen). Aus der Anzahl dieser Kinder wurden zunächst die Anteile am Kinderbestand der Halbklassse berechnet und diese Anteile anschliessend summiert.⁶

Selektivität des Ausfalls. Mittels T-Tests wurden systematische Effekte von Ausfällen aus der Stichprobe auf den Ebenen der Testkinder und der Lehrpersonen untersucht. Auf der Ebene der Testkinder wurde überprüft, ob sich die Testergebnisse der Kinder, die an allen Testungen teilnahmen, im Vergleich zu denen, die nur an einer bis zwei Testungen teilnahmen, zu T0 unterschieden. Die Ergebnisse zeigen, dass es keine signifikanten Unterschiede in den Ausprägungen zu T0 gab, weder für MuTex ($t = 0.53$, $df = 106.2$, $p = .60$) noch für die exekutiven Funktionen ($t = -0.79$, $df = 124.73$, $p = .43$). Auf der Ebene der Lehrpersonen wurden mögliche Unterschiede bezüglich der Ausprägung von EULE (zu T0), des Alters sowie der Berufserfahrung der Lehrpersonen überprüft. Die Lehrpersonen unterschieden sich bezüglich der EULE-Werte ($t = 0.30$, $df = 8.14$, $p = .77$), des Alters ($t = 0.71$, $df = 8.87$, $p = .50$) und der Berufserfahrung ($t = 0.57$, $df = 10.11$, $p = .58$) nicht signifikant. Die fehlenden Werte wurden folglich mittels *Full Information Maximum Likelihood* adressiert (Enders/Bandalos 2001).

Evaluation der Weiterbildung. Im Anschluss an die Weiterbildung zur Erwerbsunterstützung mündlicher Textfähigkeiten füllten die Teilnehmerinnen online einen Evaluationsfragebogen aus. Er bestand aus Frageblöcken zum Ansatz der alltagsintegrierten Sprachbildung, zu Veränderungen im Denken und Handeln der Lehrpersonen sowie zur Zufriedenheit mit der Weiterbildung und ihren Komponenten. In der Regel wurden vierstufige Antwortskalen verwendet. Die Weiterbildung wurde von den Lehrpersonen insgesamt ausgesprochen positiv beurteilt. Der Faktor «Einschätzung des Ansatzes der alltagsintegrierten Sprachbildung» erzielte einen sehr hohen Wert von 3.79. Die Veränderungen durch die Weiterbildung wurden anhand der verschiedenen Faktoren (Wissen, Wahrnehmungen, Haltungen, Handeln) mit Werten zwischen 3.25 und 3.47 ebenfalls klar positiv eingeschätzt, und auch der Faktor «Zufriedenheit mit der Weiterbildung» erzielte einen hohen Wert von 3.43. Genauere Angaben zur Evaluation der Weiterbildung finden sich in Hefti et al. (2023).

Auswertungsmethoden

Alle Auswertungen wurden mit der R-Software durchgeführt (R Core Team 2023). *Erstens* wurde untersucht, wie sich die Werte der mündlichen Textfähigkeiten der Kinder sowie die Werte der Erwerbsunterstützung der Lehrpersonen über die drei Messzeitpunkte sowohl in der Kontrollgruppe als auch in der Interventionsgruppe entwickelten. *Zweitens* wurde überprüft, wie die bivariaten Korrelationen zwischen MuTex und EULE ausfielen. *Drittens* wurden zwei autoregressive Modelle konstruiert, um die drei Messungen von MuTex (erstes Modell) und EULE (zweites Modell) vorherzusagen. Für die Vorhersage von MuTex wurden folgende Variablen bzw. Kovariaten verwendet: Alter der Kinder zu T0, exekutive Funktionen der Kinder zu T0, höchster Bildungsabschluss der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, Vertrautheit mit Deutsch. Für die Vorhersage von EULE wurden folgende Kovariaten verwendet: Zugehörigkeit zur Interventionsgruppe, Klassengröße, Klassenzusammensetzung und Berufserfahrung der Lehrperson. *Viertens* wurden die längsschnittlichen Zusammenhänge zwischen MuTex und EULE ermittelt. Zu diesem Zweck wurde ein bivariates Cross-Lagged Model mit Lag-2-Effekten modelliert

⁶ Die Angaben der Eltern über ihre Familiensprachen liegen nur für die halben Klassen vor, weil nur die Eltern der Kinder im ersten Kindergartenjahr dazu befragt wurden. Die Angaben der Lehrpersonen zu Kindern mit DaZ-Fördermassnahmen betreffen dagegen die ganzen Klassen. Wir haben uns für das Extrapolieren der Elternangaben von der halben auf die ganze Klasse entschieden, weil zu Beginn des ersten Kindergartenjahres Fördermassnahmen noch nicht systematisch verordnet sind. Die Elternangaben zu den Kindern im ersten Jahr und die Extrapolierung dieser Werte für die ganze Klasse erschienen uns in dieser Situation verlässlicher.

(CLM-lag2; Lüdtke/Robitzsch 2022). Auf der Basis der gegebenen skalaren Messinvarianz wurde hierzu zunächst ein Lag-2-autoregressives Modell für MuTex und eines für EULE auf Klassenebene konstruiert (ebd.). Die Werte für die Klassenebene von MuTex wurden generiert, indem die Werte aller Kinder derselben Klasse gemittelt wurden. Aufgrund des geringen Stichprobenumfangs auf Klassenebene ($N = 65$) wurde auf eine latente Modellierung verzichtet, sodass die Modellkomplexität tragbar blieb. Die hohe Reliabilität der Konstrukte (siehe oben) legt nahe, dass diese Strategie mit einer akzeptablen Verzerrung der Zusammenhänge durch Messfehler einhergeht. Als Prädiktoren wurden dem Modell anschliessend die Intervention, die exekutiven Funktionen der Kinder zum ersten Messzeitpunkt, die Klassengröße, die Berufserfahrung der Lehrperson sowie die Klassenzusammensetzung hinzugefügt.

4 Ergebnisse

Deskriptive Statistiken

Auf der Ebene der Testkinder sind die Zusammenhänge durchwegs erwartungskonform (Tabelle 2): Bessere mündliche Textfähigkeiten gingen einher mit früheren MuTex-Fähigkeiten, kognitiver Leistungsfähigkeit (erfasst als exekutive Funktionen), dem elterlichen Bildungsstand und der Präsenz von Deutsch in der Familie. Für das Alter zeigte sich lediglich zu T0 (beim Kindergarteneintritt) ein signifikanter Zusammenhang. Systematische Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen (in der Tabelle nicht dargestellt) gab es nicht.

	1	2	3	4	5	6	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. MuTex T0	-						8.99	3.57
2. MuTex T1	.46***	-					12.22	3.52
3. MuTex T2	.44***	.48***	-				13.82	3.38
4. Alter Kinder T0	.22***	.07	.11	-			58.45	4.44
5. Exekutive Funktionen T0	.35***	.32***	.29***	.10	-		45.40	11.81
6. Bildungsstand der Eltern	.14*	.22***	.19**	-.03	.21***	-	1.84	1.01
7. Vertrautheit mit Deutsch	.29***	.29***	.25***	.00	.35***	.32***	1.34	0.77

Tab. 2. Bivariate Korrelationen für MuTex auf Ebene Testkinder ($N = 293$)

Anmerkungen: MuTex = mündliche Textfähigkeiten der Testkinder zu den drei Erhebungszeitpunkten T0, T1 und T2; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Werden die MuTex-Werte aller vier bis fünf Kinder einer Klasse aggregiert (Mittelwert der Testleistungen aller Testkinder einer Klasse), lassen sich Zusammenhänge mit verschiedenen Klassen- und Lehrpersonenmerkmalen untersuchen. Dazu gehören die Klassengröße zu T0, die Berufserfahrung der Lehrpersonen, der Besuch einer Weiterbildung zu Sprache in den letzten fünf Jahren sowie die Klassenzusammensetzung (summierte Anteile der Kinder im ersten Kindergartenjahr, deren Eltern a) keine qualifizierten Bildungsabschlüsse haben und/oder b) zuhause kein Deutsch sprechen). Tabelle 3 zeigt die entsprechenden Ergebnisse:

	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. MuTex T0	-					8.97	2.17
2. MuTex T1	.40**	-				12.28	2.09
3. MuTex T2	.59***	.42***	-			13.79	1.67
4. Klassengröße	.33**	-.22	.11	-		19.66	3.23
5. Klassenzusammensetzung	-.32*	-.26*	-.18	-.12	-	29.03	27.08
6. Berufserfahrung LP	.13	.14	-.08	-.06	-.18	14.68	10.31

Tab. 3. Bivariate Korrelationen für MuTex auf Ebene Klasse (N = 65)

Anmerkungen: MuTex = Klassenmittelwerte der mündlichen Textfähigkeiten zu den drei Erhebungszeitpunkten T0, T1 und T2; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Auf dieser Ebene zeigen sich nur wenige signifikante Zusammenhänge: Die Klassenzusammensetzung korreliert negativ mit den MuTex-Leistungen – zu T0 und T1 signifikant, zu T2 in der Tendenz. Für die Klassengröße ergibt sich über die drei Zeitpunkte hinweg kein konsistentes Muster des Zusammenhangs mit MuTex. Für die Berufserfahrung der Lehrpersonen lassen sich zu keinem Zeitpunkt signifikante Zusammenhänge mit MuTex finden.

Neben den mündlichen Textfähigkeiten der Kinder interessieren auch Zusammenhänge zwischen der Erwerbsunterstützung durch die Lehrpersonen, verschiedenen Klassen- und Lehrpersonenmerkmalen sowie der Zugehörigkeit der Lehrpersonen zur Interventionsgruppe. Die Ergebnisse sind in Tabelle 4 dargestellt:

	1	2	3	4	5	6	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. EULE T0	-						32.60	6.26
2. EULE T1	.56***	-					33.39	6.09
3. EULE T2	.39**	.62***	-				32.26	6.27
4. Klassengröße	.15	-.04	-.04	-			19.66	3.23
5. Klassenzusammensetzung	-.14	-.08	-.23	-.12	-		29.03	27.08
6. Berufserfahrung LP	.23	.20	.09	-.06	-.18	-	14.68	10.31
7. Interventionsgruppe	.03	.25	.38**	-.01	-.02	-.06	.54	

Tab. 4. Bivariate Korrelationen für EULE auf Ebene Klasse (N = 65)

Anmerkungen: Erwerbsunterstützung der Lehrperson zu den drei Erhebungszeitpunkten T0, T1 und T2; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Zunächst zeigt sich auch für EULE, dass aktuelle und früher gemessene Leistungen der Lehrpersonen hoch korrelieren. Die Zugehörigkeit zur Interventionsgruppe hängt zu T0 noch gar nicht, zu T1 tendenziell und zu T2 signifikant mit der Qualität der Erwerbsunterstützung zusammen. Für Klassengröße und Berufserfahrung lassen sich erneut keine signifikanten Korrelationen finden. Für die Klassenzusammensetzung zeigen sich tendenzielle (durchgängig negative) Zusammenhänge. Die Qualität der

Erwerbsunterstützung durch die Lehrpersonen weist keinen Zusammenhang mit den Faktoren Klassengröße, Berufserfahrung und Klassenzusammensetzung auf (eine Korrelationstabelle für MuTex und EULE auf Klassenebene findet sich im Anhang).

Deskriptive Entwicklung von MuTex über drei Erhebungszeitpunkte

Abbildung 2 zeigt die Entwicklung der MuTex-Werte über die drei Erhebungszeitpunkte für die Interventions- und die Kontrollgruppe. Jede dünne schwarze Linie zeigt den Leistungsverlauf eines Testkindes von T0 über T1 bis T2. Die schwarzen Punkte visualisieren die MuTex-Mittelwerte aller Kinder der entsprechenden Gruppe, die dicke schwarze Regressionsgerade den durchschnittlichen linearen Trend und das graue Band das 95 % Konfidenzintervall.

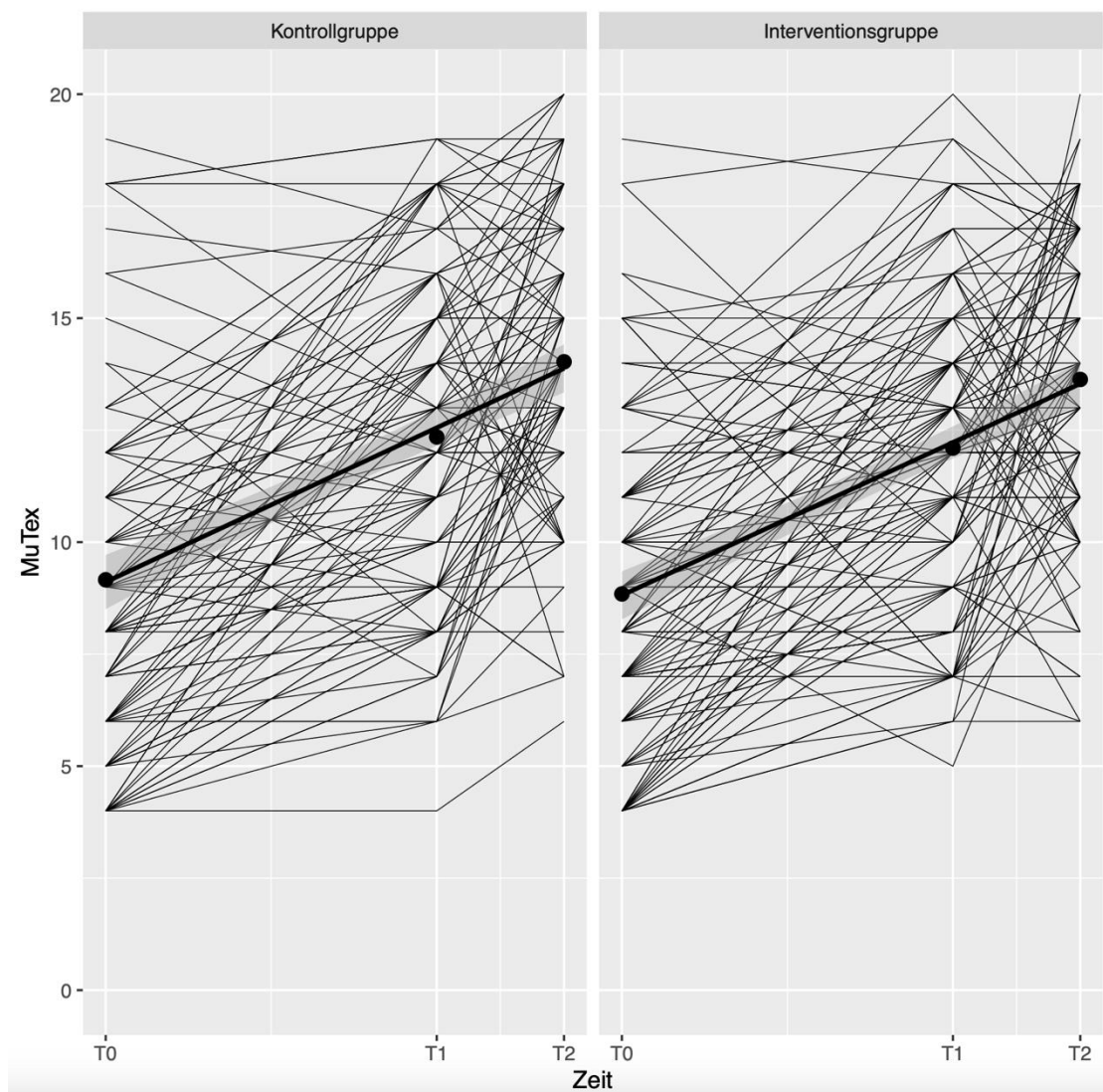


Abb. 2. Verläufe der MuTex-Werte der Testkinder getrennt nach Kontroll- und Interventionsgruppe (N = 293)

Die Ergebnisse zeigen für beide Gruppen, dass die individuellen Entwicklungen nicht in jedem Fall linear verlaufen und dass sich die Kinder bezüglich ihrer Eingangsleistungen und Verläufe stark unterscheiden. Die Regressionsgeraden belegen aber auch einen klaren durchschnittlichen Zuwachs der mündlichen Textfähigkeiten um rund 50 % vom Herbst des ersten bis zum Frühsommer des zweiten Schuljahres. Der Vergleich zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe deutet auf einen gleichartigen Zuwachs der mündlichen Textfähigkeiten hin, unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit der Kinder. Die MuTex-Mittelwerte der Interventions- und Kontrollgruppe sowie der Gesamtstichprobe sind in Tabelle 5 dargestellt:

	MuTex T0	MuTex T1	MuTex T2
Interventionsgruppe	8.84	12.1 (+2.63 %)	13.63 (+2.52 %)
Kontrollgruppe	9.16	12.35 (+2.49 %)	14.03 (+2.72 %)
Gesamtstichprobe	8.99	12.22 (+2.56 %)	13.82 (+2.62 %)

Tab. 5. MuTex-Mittelwerte der Teil- und Gesamtstichproben über alle drei Messzeitpunkte und prozentuale Zunahmen von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt pro Monat.

Sowohl bei der Interventions- wie auch bei der Kontrollgruppe (und entsprechend auch bei der Gesamtstichprobe) nehmen die MuTex-Mittelwerte von T0 über T1 bis T2 kontinuierlich zu. Die Mittelwerte der Kontrollgruppe liegen zu allen drei Messzeitpunkten leicht, allerdings nicht signifikant, über den Werten der Interventionsgruppe.

Deskriptive Entwicklung von EULE über drei Erhebungszeitpunkte

Die Entwicklung der EULE-Werte über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg ist in Abbildung 3 wiederum getrennt für die Lehrpersonen der Kontroll- und der Interventionsgruppe dargestellt. Jede dünne schwarze Linie repräsentiert den Verlauf einer Lehrperson. Die schwarzen Punkte markieren die EULE-Mittelwerte aller Lehrpersonen der entsprechenden Gruppe. Die dicken schwarzen Regressionsgeraden bilden den mittleren linearen Trend über die drei Messzeitpunkte ab, das graue Band um die Regressionsgeraden das 95 %-Konfidenzintervall.

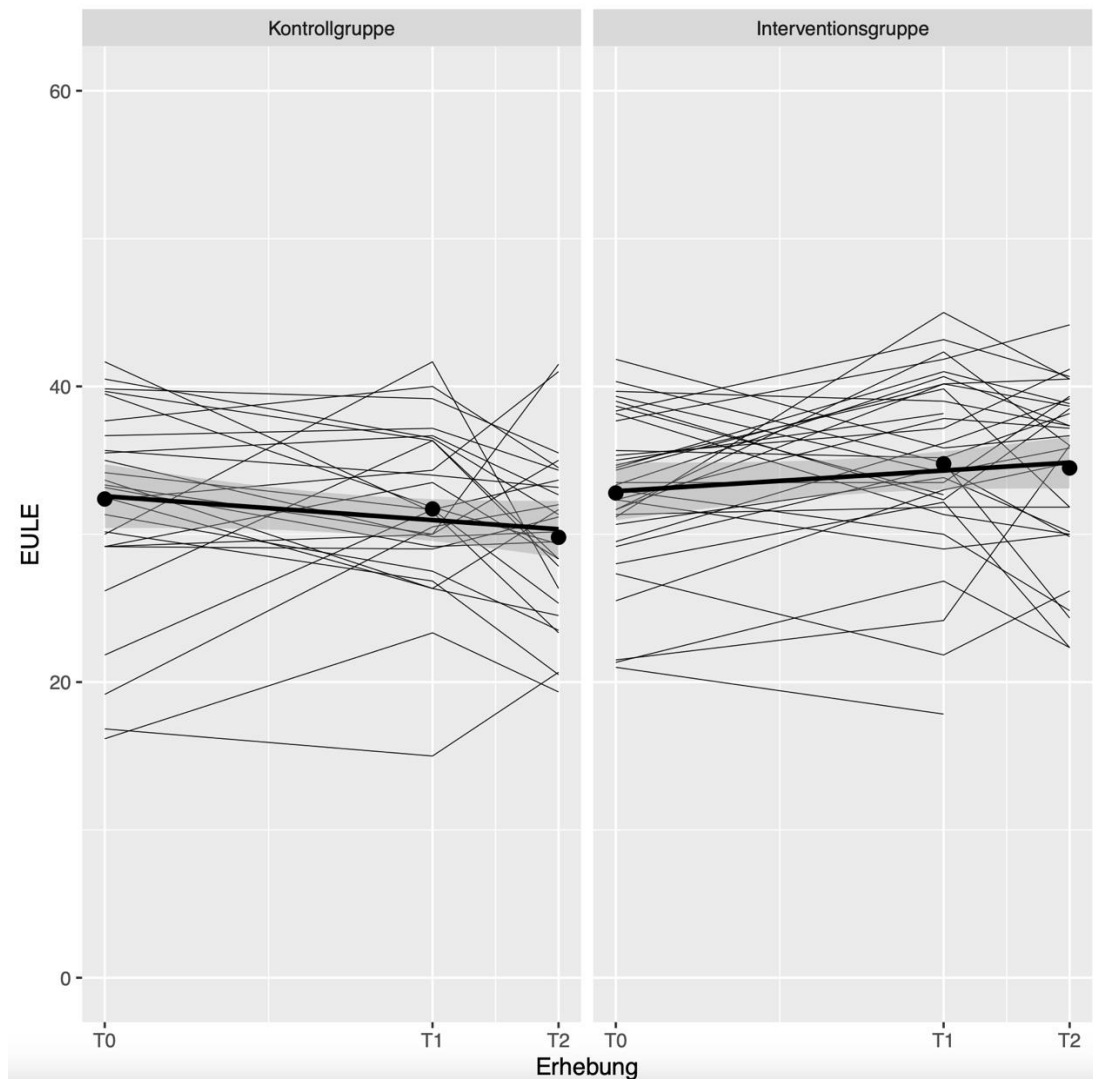


Abb. 3. Verläufe der EULE-Werte der Lehrpersonen getrennt nach Kontroll- und Interventionsgruppe (N = 65)

Auch bei den Lehrpersonen zeigen sich in beiden Gruppen starke Schwankungen der individuellen Entwicklungsverläufe und grosse Unterschiede zwischen den Lehrpersonen. In der Kontrollgruppe lässt sich eine leichte Abnahme der Qualität der Erwerbsunterstützung von T0 bis T2 feststellen. In der Interventionsgruppe zeigt sich dagegen im gleichen Zeitraum eine leichte Verbesserung der Erwerbsunterstützung. Die EULE-Mittelwerte der Interventions- und der Kontrollgruppe sowie der Gesamtstichprobe sind in Tabelle 6 dargestellt:

	EULE T0	EULE T1	EULE T2
Interventionsgruppe	32.43	34.58 (+0.47 %)	34.25 (-0.18 %)
Kontrollgruppe	32.21	31.78 (-0.09 %)	29.84 (-1.22 %)
Gesamtstichprobe	32.6	33.39 (+0.17 %)	32.26 (-0.68 %)

Tab. 6. EULE-Mittelwerte der Teil- und Gesamtstichproben über alle drei Messzeitpunkte und prozentuale Zu- oder Abnahmen von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt pro Monat.

Für die Interventionsgruppe zeigt sich eine deutliche Zunahme des EULE-Mittelwerts von T0 bis T1 und eine minimale Abnahme von T1 bis T2. Bei der Kontrollgruppe sinkt dieser Wert von T0 bis T1 leicht und von T1 bis T2 markant (die prozentuale Verschlechterung pro Monat fällt im letzten Semester 20-mal stärker aus als in den ersten drei Semestern).

Univariate längsschnittliche Ergebnisse: Vorhersage von MuTex

In Tabelle 7 sind die Ergebnisse des autoregressiven Modells zur Vorhersage der Veränderungen in MuTex auf Kinderebene über die drei Messzeitpunkte dargestellt:

Prädiktor	MuTex T0	MuTex T1	MuTex T2
Alter des Kindes zu T0	.24***	-.10	.01
Exekutive Funktionen zu T0	.26***	.07	.07
Bildungsstand der Eltern	.04	.10	.06
Vertrautheit mit Deutsch	.21***	.06	.01

Tab. 7. Standardisierte Regressionsparameter des autoregressiven Modells für MuTex auf Kinderebene mit Kovariaten (N = 293)

Anmerkungen: MuTex = mündliche Textfähigkeiten der Testkinder. *p < .05; **p < .01; ***p < .001

Bezüglich der mündlichen Textfähigkeiten zu T0 zeigt sich, dass ältere Kinder, Kinder mit besserer kognitiver Leistungsfähigkeit (gemessen als exekutive Funktionen) und Kinder, die mit Deutsch vertraut sind, eine signifikant bessere Eingangsleistung im Herbst des ersten Kindergartenjahres haben. Der Bildungsstand der Eltern trägt erwartungswidrig nicht zu einer verlässlichen Vorhersage bei. Die Veränderungen von MuTex im Verlauf des Kindergartens lassen sich durch keine dieser vier Variablen zuverlässig vorhersagen. Die individuellen und familiären Merkmale der Kinder scheinen zwar die Eingangsleistungen, aber nicht deren Weiterentwicklung zu beeinflussen. Zur Vorhersagekraft von Klassen- und Lehrpersonenmerkmalen für die MuTex-Leistungen der Klassen gibt das Gesamtmodell (s. unten) Auskunft.

Univariate längsschnittliche Ergebnisse: Vorhersage von EULE

Die Ergebnisse des autoregressiven Modells zur Vorhersage der Veränderungen in EULE sind in Tabelle 8 wiedergegeben. Zu berücksichtigen ist, dass auf Klassenebene ein wesentlich kleineres N vorliegt als auf Kinderebene (65 vs. 293 Fälle). Entsprechend schwieriger ist es, signifikante Effekte nachzuweisen.

Prädiktor	EULE T0	EULE T1	EULE T2
Interventionsgruppe	.01	.19 ⁺	.12
Berufserfahrung der Lehrperson	.29 [*]	.07	-.08
Klassengröße	.05	-.07	-.06
Klassenzusammensetzung	-.03	-.02	-.14

Tab. 8. Standardisierte Regressionsparameter des autoregressiven Modells für EULE mit Kovariaten (N = 65)

Anmerkungen: EULE = Erwerbsunterstützung der Lehrperson. ⁺p < .10; *p < .05; **p < .01; ***p < .001

Für die Erwerbsunterstützung zu T0 erweist sich die Berufserfahrung der Lehrpersonen als relevanter, auch signifikanter Prädiktor. Die Klassengröße und die Zusammensetzung der Klasse erlauben dagegen keine Vorhersage der EULE-Werte zu T0. Zur Vorhersage der weiteren Entwicklung von EULE im Verlauf der eineinhalb Kindergartenjahre leisten diese Lehrpersonenmerkmale keine Beiträge. Die Zugehörigkeit zur Interventionsgruppe besitzt dagegen erwartungsgemäss eine gewisse Vorhersagekraft für die Entwicklung der EULE-Werte bis T1 und T2. Die untersuchten Klassenmerkmale erweisen sich auch für die Leistungsentwicklung als nicht vorhersagekräftig.

Multivariate längsschnittliche Ergebnisse für MuTex und EULE

In einem ersten Schritt wurden die Korrelationen zwischen den manifesten Mittelwerten von MuTex (auf Klassenebene) und EULE zu allen drei Messzeitpunkten im Rahmen eines Strukturgleichungsmodells berechnet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 9 angegeben:

	1	2	3	4	5
1: Mündliche Textfähigkeiten T0	-				
2: Mündliche Textfähigkeiten T1	.41 ^{**}	-			
3: Mündliche Textfähigkeiten T2	.61 ^{***}	.42 ^{**}	-		
4: Erwerbsunterstützung T0	-.06	.17	-.04	-	
5: Erwerbsunterstützung T1	.08	.28 [*]	.01	.52 ^{**}	-
6: Erwerbsunterstützung T2	.25	.34 [*]	.09	.39 ^{**}	.62 ^{***}

Tab. 9. Manifeste Korrelationen zwischen MuTex (auf Klassenebene) und EULE (N = 65)

Anmerkungen: ⁺p < .10; *p < .05; **p < .01; ***p < .001

Der Blick auf die Zusammenhänge zwischen EULE und MuTex zum *gleichen* Erhebungszeitpunkt zeigt für T0 und T1 erwartungsgemässe Ergebnisse: Zu T0 – zu Beginn des ersten Kindergartenjahres – besteht noch kein Zusammenhang. Zu T1 – in der Mitte des zweiten Kindergartenjahres – zeigt sich eine signifikante Korrelation von mittlerer Stärke. Zu T2 – am Ende des zweiten Kindergartenjahres – ist dieser positive Zusammenhang allerdings nur noch schwach und nicht mehr signifikant.

Die theoretisch erwartbaren *längsschnittlichen* Zusammenhänge zwischen früheren EULE- und späteren MuTex-Werten lassen sich nur tendenziell oder gar nicht belegen: Für EULE T0 und MuTex T1 besteht ein schwach positiver, aber nicht signifikanter Zusammenhang, der sich später für EULE T1 und MuTex T2 nicht mehr nachweisen lässt (zur Interpretation dieser Befunde s. unten, Diskussion).

Unerwartet sind auch die Zusammenhänge, die auf längsschnittliche Einflüsse umgekehrter Richtung hinweisen: So korreliert MuTex T0 zwar nicht signifikant, aber doch deutlich mit EULE T2, und für MuTex T1 und EULE T2 zeigt sich der stärkste Zusammenhang zwischen den Konstrukten überhaupt. Ein höheres Klassenniveau bezüglich mündlicher Textfähigkeiten der Kinder scheint sich positiv auf die Erwerbsunterstützung durch die Lehrpersonen auszuwirken.

Die standardisierten Ergebnisse des Cross-Lagged Modells mit Lag-2-Parametern sind in Abbildung 4 dargestellt. Das Modell passte sehr gut auf die Daten ($\chi^2 = 2.70$, $df = 2$, $CFI = .99$, $RMSEA = .07$, $SRMR = .02$). Die Ergebnisse bezüglich der Kovariaten sind in der Abbildung aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht dargestellt, mit Ausnahme der Effekte der Intervention.

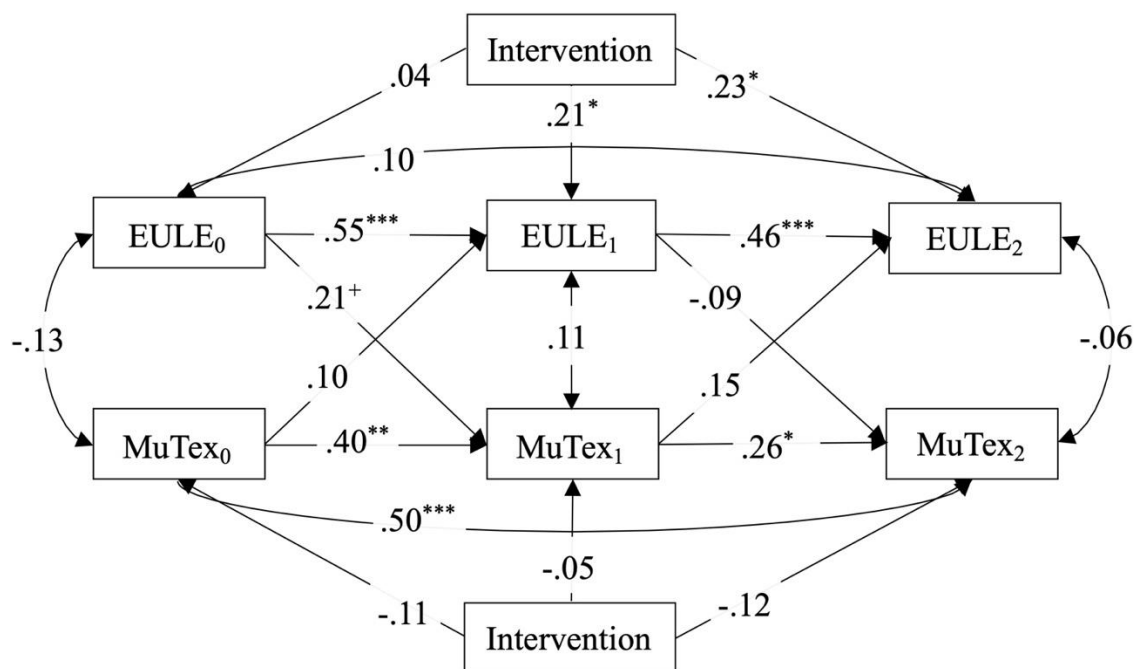


Abb. 4. Standardisierte Ergebnisse des Cross-Lagged Model mit Lag-2-Parametern (n = 65).

Anmerkungen: EULE = Erwerbsunterstützung der Lehrperson. MuTex = mündliche Textfähigkeiten der Kinder (auf Klassenebene aggregiert). +p < .10; *p < .05; **p < .01; ***p < .001

Die Effekte der Intervention zeigen, dass in Klassen aus der Interventionsgruppe die Veränderung von EULE zu T1 und T2 signifikant höher war als in Klassen der Kontrollgruppe. Damit lässt sich eine positive Wirkung der Weiterbildung auf das Handeln der Lehrpersonen empirisch untermauern (s. unten, Diskussion). Bezüglich MuTex auf Klassenebene konnten dagegen keine Effekte der Intervention gefunden werden. Hinsichtlich der Kreuzpfade zeigt sich ein marginal signifikanter Effekt von EULE T0 auf MuTex T1 (.21⁺), der sich von EULE T1 zu MuTex T2 nicht mehr nachweisen lässt. Auch die Effekte von MuTex auf EULE fielen von T0 zu T1 und von T1 zu T2 nicht signifikant aus. Die Effektgrößen waren ebenfalls im kleinen bis sehr kleinen Bereich.

Bezüglich der Effekte der Kovariaten (durchschnittliche exekutive Funktionen der Kinder einer Klasse, Klassengröße, Klassenzusammensetzung und Berufserfahrung) auf die *Erwerbsunterstützung der Lehrpersonen (EULE)* zeigen die Ergebnisse, dass die Ausprägung zu T0 von keiner der Kovariaten signifikant vorhergesagt werden konnte. Lediglich die Berufserfahrung der Lehrperson hatte einen marginal signifikanten positiven Effekt mit einer kleinen bis mittleren Effektgröße ($\beta = .21^+$). Für die

Veränderungen von EULE von T0 zu T1 sowie von T1 zu T2 erwies sich keine der Kovariaten als vorhergesagkräftig. Bei den *mündlichen Textfähigkeiten (MuTex)* liessen sich hingegen einzelne Effekte erkennen: In Klassen, in denen die Testkinder durchschnittlich höhere exekutive Funktionen aufwiesen ($\beta = .28^*$), sowie in grösseren Klassen ($\beta = .33^{**}$) fielen die mündlichen Textfähigkeiten zu T0 signifikant besser aus. Die anderen Kovariaten hatten hingegen keine nennenswerte Vorhersagekraft. Auch die Entwicklung der mündlichen Textfähigkeiten von T0 bis T1 (über 13 Monate) konnte durch die exekutiven Funktionen ($\beta = .31^{**}$) und durch die Klassengröße ($\beta = -.31^*$; grössere Klassen beeinflussten die Entwicklung diesmal negativ) vorhergesagt werden. Für die Entwicklung von MuTex von T1 zu T2 (über fünf Monate) konnte keine der Kovariaten einen signifikanten Beitrag leisten.

5 Diskussion

Im Folgenden werden zunächst die Hypothesen der Studie beantwortet und die Ergebnisse kommentiert. Anschliessend geht es um weitere Erträge der Studie und ihre Limitationen. Der Beitrag schliesst mit der Skizzierung von Perspektiven für die Forschung.

Beantwortung der Hypothesen

H1: Die Kinder beider Gruppen (Interventionsgruppe und Kontrollgruppe) verzeichnen im Lauf von ein- einhalb Jahren einen Zuwachs mündlicher Textfähigkeiten. Diese Hypothese konnte für beide Gruppen bestätigt werden. Der Zuwachs der mündlichen Textfähigkeiten vom Herbst des ersten bis zum Früh- sommer des zweiten Kindergartenjahres (über 18 Monate) betrug rund 50 %. Das Kindergarten- Alter ist damit nachweislich eine wichtige Phase für den Erwerb mündlicher Textfähigkeiten. Gute kognitive Fähigkeiten, die Präsenz von Deutsch im Familienalltag und qualifizierte Bildungsabschlüsse der Eltern begünstigen die mündlichen Textfähigkeiten der Kinder, das Geschlecht spielt dagegen keine Rolle. Auf Klassenebene besteht ein negativer Zusammenhang zwischen dem Anteil bildungsbenachteiligter Kin- der (kein Deutsch zuhause, keine qualifizierten Bildungsabschlüsse der Eltern) und den durchschnittli- chen mündlichen Textfähigkeiten. Für die Klassengröße und die Berufserfahrung der Lehrperson fin- den sich keine konsistenten Zusammenhänge.

H2: Klassen der Interventionsgruppe zeigen nach der Intervention höhere durchschnittliche mündlichen Textfähigkeiten als Klassen der Kontrollgruppe. Diese Hypothese konnte nicht bestätigt werden. Zwar hat sich die EmTiK-Weiterbildung positiv auf das Lehrpersonenhandeln ausgewirkt (s. unten, Hypo- these 3), ein Zusammenhang der Intervention mit den mündlichen Textfähigkeiten liess sich jedoch nicht nachweisen, weder für die einzelnen Kinder noch für die Klassenmittelwerte. Das heisst nicht, dass die Erwerbsunterstützung der Lehrpersonen für den Erwerb mündlicher Textfähigkeiten der Kin- der nicht relevant wäre. Wie die Antworten auf Hypothese 4 (s. unten) zeigen, bestehen durchaus bedeutsame positive Zusammenhänge zwischen EULE und MuTex. Eine kausale Wirkung von EULE auf MuTex, die durch das gewählte quasiexperimentelle Studiendesign aufgezeigt werden sollte, lässt sich aber durch die vorliegenden Ergebnisse nicht bestätigen. Dafür könnten unterschiedliche Schwierig- keiten verantwortlich sein, etwa die für so komplexe Erwerbsprozesse (zu) kurze Zeitspanne zwischen der Post- und der Follow-up-Erhebung, die zu geringe Anzahl an Messzeitpunkten oder der Verzicht auf latente Wachstumskurvenmodelle wegen unzureichender Modellpassungswerte.

H3: Lehrpersonen der Interventionsgruppe zeigen nach der Intervention eine verbesserte Erwerbsun- terstützung. Diese Hypothese konnte bestätigt werden. Die Weiterbildung hat sich nachweislich und nachhaltig positiv auf die Erwerbsunterstützung der Lehrpersonen ausgewirkt. Im Verlauf der rund

eineinhalb Schuljahre von T0 bis T2 nahm die Qualität der Erwerbsunterstützung bei der Kontrollgruppe leicht ab, während sie bei der Interventionsgruppe leicht zunahm. Im letzten Semester (von T1 bis T2) konnten die Lehrpersonen der Interventionsgruppe den durch die Intervention verbesserten EULE-Wert halten, während der Wert der Kontrollgruppe sank. Der negative Trend bei der Kontrollgruppe von T0 bis T1 könnte mit den andauernden Belastungen während der Pandemie zusammenhängen, der Einbruch von T1 zu T2 zusätzlich mit dem Schuljahresende und den damit verbundenen Ermüdungserscheinungen. Für die Zugehörigkeit zur Interventionsgruppe zeigten sich bei allen Analysen signifikante Zusammenhänge und Wirkungen bezüglich der Erwerbsunterstützung der Lehrpersonen. Der robuste Nachweis der Wirksamkeit einer Weiterbildung auf der Ebene des beobachteten Lehrpersonenhandelns ist ein Hauptergebnis der EmTiK-Studie. Relevant sind auch die Befunde, dass eine anspruchsvollere Klassenzusammensetzung eine gute Erwerbsunterstützung durch die Lehrpersonen zwar erschweren kann, aber nicht verunmöglicht.

H4: Eine gute Erwerbsunterstützung durch die Lehrpersonen begünstigt die durchschnittlichen mündlichen Textfähigkeiten der Klassen nach eineinhalb bis zwei Schuljahren (zu T1 und T2). Diese Hypothese konnte vorsichtig bestätigt werden. Für den Zeitraum von T0 (im Herbst des ersten Kindergartenjahres) bis T1 (im Winter des zweiten Kindergartenjahres) zeigt sich ein weitgehend erwartungsgemässes Bild: Zu Beginn des Kindergartens besteht kein Zusammenhang zwischen EULE und MuTex, nach 14 Monaten korrelieren die beiden Konstrukte signifikant, d. h. in Klassen, deren Lehrpersonen eine bessere Erwerbsunterstützung realisieren, sind auch die durchschnittlichen mündlichen Textfähigkeiten der Kinder höher ausgeprägt. Bei einer multivariaten längsschnittlichen Modellierung lässt sich zudem eine marginal signifikante Wirkung von EULE T0 auf MuTex T1 nachweisen, dies auch bei der Kontrolle mehrerer bedeutsamer Kovariaten (kognitive Fähigkeiten, Grösse und Zusammensetzung der Klassen und Berufserfahrung der Lehrperson). Für diesen langen Zeitraum von 14 Monaten lässt sich damit der angenommene Wirkungszusammenhang bestätigen: Eine gute Erwerbsunterstützung der Lehrpersonen in Alltagsgesprächen begünstigt den Erwerb mündlicher Textfähigkeiten der Kinder.

Für den kürzeren Zeitraum von T1 bis T2 (das letzte Semester der zweijährigen Kindergartenzeit) sehen die Befunde anders aus: Zu T2 korrelieren EULE und MuTex nicht mehr, dagegen zeigt sich eine Korrelation von MuTex zu T1 und EULE zu T2. Dieser Zusammenhang zeichnet sich auch bei der längsschnittlichen multivariaten Analyse ab (allerdings nicht signifikant). Die mündlichen Textfähigkeiten der Klasse scheinen in diesem Zeitraum tendenziell positiv auf die Erwerbsunterstützung der Lehrpersonen zu wirken, die von T0 bis T1 gefundenen Zusammenhänge zwischen EULE und MuTex lassen sich dagegen nicht mehr erkennen.

Eine mögliche Erklärung könnte die Durchführung der Erhebung T2 in den letzten sechs Wochen des Schuljahres geben. Zu diesem Zeitpunkt waren viele Klassen bereits mit Aufräumarbeiten und Vorbereitungen auf den Übertritt in die erste Klasse beschäftigt, sodass die Lehrpersonen im Alltag womöglich weniger auf sprachliche Bildungsprozesse fokussiert waren als zu T0 und T1. Der markante Einbruch des EULE-Werts der Kontrollgruppe zu T2 stützt diese Erklärung: Da sich die MuTex- und EULE-Werte von T0 zu T1 parallel, von T1 zu T2 aber gegenläufig entwickelt haben, erscheint es plausibel, dass sich die für die ersten drei Semester gefundenen Zusammenhänge zwischen den Konstrukten im vierten Semester nicht mehr zeigen. Da bei der Interventionsgruppe für den gleichen Zeitraum kein vergleichbarer Einbruch festzustellen ist, scheint es plausibel, dass die durch die Weiterbildung geschärfte Aufmerksamkeit der Lehrpersonen für die Ausgestaltung von Alltagsgesprächen als Schutzfaktor auch unter erschwerten Bedingungen eine gute Erwerbsunterstützung aufrechterhält.

Die Vermutung, dass sich ein höheres Klassenniveau der mündlichen Textfähigkeiten generell positiv auf die Erwerbsunterstützung der Lehrperson auswirken könnte, lässt sich mit den vorliegenden Daten nicht untermauern: Für die ersten drei Semester (von T0 bis T1) gibt es keine signifikanten Zusammenhänge, weder bei der bivariaten Korrelationsanalyse noch bei der multivariaten Analyse. Für das letzte Semester (von T1 bis T2) ist der Zusammenhang nur bei der bivariaten Korrelationsanalyse signifikant und verblasst bei der multivariaten Analyse. Auch eine entwicklungsbezogene Interpretation im Sinne einer sich erst allmählich (im Verlauf der zwei Kindergartenjahre) einstellenden Wirkung des Klassenniveaus auf das Lehrpersonenhandeln kann nicht überzeugen: Da Kindergartenklassen altersgemischt sind und immer sowohl jüngere Kinder (im ersten Jahr) als auch ältere Kinder (im zweiten und dritten Jahr) umfassen, können Lehrpersonen ihre Alltagskommunikation nicht den (sich über zwei Jahre entwickelnden) Kindern des Testsamples anpassen, sondern müssen immer sowohl jüngere als auch ältere Kinder unterstützen. Damit lässt sich dieser unerwartete Befund plausibel als designbedingtes Artefakt erklären: Das Lehrpersonenhandeln bei der letzten Erhebung war wohl durch den problematischen Erhebungszeitpunkt (am Schuljahresende, beim Ausklingen der Pandemie) beeinflusst, und die Lehrpersonen der Kontrollgruppe waren damals noch nicht durch eine erhöhte Aufmerksamkeit für Alltagsgespräche «geschützt».

Die Ergebnisse der EmTiK-Studie zeigen, dass die Kindergartenjahre für den Erwerb mündlicher Textfähigkeiten wichtig sind, eine gute Erwerbsunterstützung der Lehrpersonen in Alltagsgesprächen den Erwerb dieser Fähigkeiten begünstigt und das Handeln der Lehrpersonen durch eine videobasierte Weiterbildung wirksam verbessert werden kann. Daneben stehen weitere Faktoren in Zusammenhang mit dem Erwerb mündlicher Textfähigkeiten: auf Ebene des einzelnen Kindes seine kognitiven Fähigkeiten sowie seine familiären Sprach- und Bildungsressourcen, auf der Ebene der Klasse die Klassenzusammensetzung bezüglich bildungsbenachteiligter Kinder. Diese Faktoren korrelieren zu allen drei Erhebungszeitpunkten signifikant⁷ mit den mündlichen Textfähigkeiten der Kinder. Sie erlauben aber keine zuverlässige Vorhersage der Entwicklung dieser Fähigkeiten. Mit anderen Worten: Sie generieren beim Eintritt in den Kindergarten Unterschiede, die im Verlauf des Kindergartens bestehen bleiben. Sie üben aber keinen zusätzlichen Einfluss auf die Entwicklung aus – weder negativ noch positiv. Der Kindergarten kann herkunftsbedingte Unterschiede bei den mündlichen Textfähigkeiten also nicht kompensieren, aber verhindern, dass sie sich weiter verstärken. Dieser Befund deckt sich mit dem Ergebnis der Zürcher Lernstandstudie von der ersten bis zur neunten Klasse (Angelone et al. 2013). Die Erwerbsunterstützung der Lehrpersonen kann durch die Klassenzusammensetzung erschwert werden. Es finden sich aber auch in grossen Klassen mit vielen bildungsbenachteiligten Kindern Lehrpersonen mit mehr oder weniger Berufserfahrung, die den Kindern eine qualitativ gute Erwerbsunterstützung anbieten.

Diese Ergebnisse bestärken die Annahme, dass der Erwerb sprachlich-diskursiver Fähigkeiten im Kindergarten noch gezielter unterstützt werden kann und dass dadurch alle Kinder die schulischen Bildungsangebote von Anfang an besser nutzen können. Durch Aus- und Weiterbildung der Kindergarten-Lehrpersonen im Hinblick auf die Erwerbsunterstützung mündlicher Textfähigkeiten kann womöglich ein substanzieller und nachhaltiger Beitrag zum Abbau von Bildungsungleichheit geleistet werden. Dabei dürfte – wie dies die EmTiK-Weiterbildung zeigt – die Sensibilisierung für Gespräche als Erwerbskontexte sprachlich-diskursiver Fähigkeiten und ihre interaktive Ausgestaltung durch die

⁷ Die Klassenzusammensetzung korreliert nur zu T0 und T1 signifikant mit den durchschnittlichen mündlichen Textfähigkeiten der Kinder. Dabei wird der negative Zusammenhang kontinuierlich schwächer, belastete Klassen scheinen also das Lernen der Kinder nicht determinierend zu erschweren.

Lehrpersonen eine zentrale Rolle spielen (vgl. auch Heller/Morek 2015). Es geht damit im Kern darum, die Lehrpersonen in der Beobachtung, Reflexion und Weiterentwicklung ihres eigenen Handelns in pädagogischen Interaktionen zu stärken.

Weitere Erträge der Studie

Mit dem Projekt EmTiK konnte eine randomisierte Interventionsstudie mit 65 Kindergartenklassen und 293 Testkindern realisiert werden, die Zusammenhänge der Erwerbsunterstützung durch die Lehrpersonen mit dem Erwerb mündlicher Textfähigkeiten der Kinder untersucht. Die zentralen Konstrukte wurden aus linguistischer und sprachdidaktischer Perspektive (und damit gegenstandsspezifisch) modelliert und in Form von zwei neuen Instrumenten – MuTex und EULE – operationalisiert. Die theoretische Modellierung der Konstrukte konnte mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen empirisch bestätigt werden, die Instrumente sind (auch längsschnittlich) reliabel und testökonomisch bewältigbar. Damit antwortet die Studie auf wichtige Desiderate, die Heller und Morek (2019: 116f.) für die weitere Erforschung von Unterrichtsgesprächen als sprachlich-diskursive Bildungskontexte formuliert haben. Ihre Hauptergebnisse bestehen neben der Beantwortung der Hypothesen in der Entwicklung und Durchführung einer nachweislich wirksamen Weiterbildung zur alltagsintegrierten Sprachbildung im Kindergarten und in der Entwicklung von zwei neuen Instrumenten zur Einschätzung des Lehrpersonenhandelns und der mündlichen Textfähigkeiten der Kinder (beim Nacherzählen einer Geschichte).

Das Ziel, die Wirkungskette von der Weiterbildung über das Lehrpersonenhandeln bis zu den Kinderleistungen nachzuweisen, konnte für den ersten Zeitraum (von rund 14 Monaten) erreicht werden. Für die erwartungswidrigen Befunde der Follow-up-Erhebung (zu T2) liegt eine plausible, auch empirisch gestützte Erklärung vor. Insofern konnte die EmTiK-Studie die Notwendigkeit, aber auch die Komplexität längsschnittlicher Studien in der (fachdidaktischen) Unterrichtsforschung (Blömeke et al. 2022; Lipowsky/ Rzejak 2022) bestätigen und einen Beitrag daran leisten, das methodische Wissen und damit die Erfolgchancen zukünftiger Studien zu wirksamem Lehrpersonenhandeln verbessern.

Limitationen

Die angestrebte Stichprobengröße von 80 Lehrpersonen und 320 Kindern konnte trotz intensiver Bemühungen nicht erreicht werden. Die Zusagequote fiel mit 5,4 % der angefragten Lehrpersonen sehr gering aus, vermutlich weil das Filmen im Unterrichtsalltag, die einjährige Weiterbildung und die lange Dauer der Studienmitwirkung von über zwei Jahren viele Lehrpersonen abschreckten. Das kleinere N von 65 statt 80 Lehrpersonen führte zu weniger statistischer Power sowie zu Problemen bei latenten Modellierungen. Für die vorliegenden Daten der EmTiK-Studie hat sich der Einsatz eines Cross-Lagged Model mit Lag-2-Effekten (CLM-lag2) mit manifester Modellierung bewährt.

Wie bereits ausgeführt wurde der Zeitpunkt für die letzte Erhebung T2 ans Ende des Schuljahres verschoben, um nach der pandemiebedingten Verschiebung der Erhebung T1 den Zeitraum zwischen T1 und T2 möglichst wenig zu verkürzen. In den letzten Wochen des Schuljahres fand in vielen Klassen kein regulärer Unterricht mehr statt, was sich nicht nur in den Beobachtungen der Erheber:innen, sondern auch im Abfall des EULE-Mittelwerts T2 unter den Stand von T1 manifestiert. Entsprechend liessen sich die erwartbaren und für den Zeitraum von T0 zu T1 auch vorgefundenen Zusammenhänge zwischen EULE und MuTex nicht mehr nachweisen. Studien, die den Unterrichtsalltag untersuchen, sollten Erhebungen am Schuljahresende deshalb vermeiden.

Die eher schwachen Zusammenhänge zwischen EULE und MuTex könnten auch mit den Messinstrumenten zusammenhängen: In EULE wird das Handeln der Lehrpersonen in vertrauten und unterstützenden Alltagssituationen beobachtet und eingeschätzt, bei MuTex lösen die Kinder in einer 1:1-Situation mit einer fremden Person mit möglichst wenig Unterstützung eine Testaufgabe. Zwar sind die in EmTiK verwendeten Instrumente sowohl gegenstandsspezifisch (Heller/Morek 2019) als auch theoretisch kompatibel (Brunner 2017), aber die Erhebungssituationen unterscheiden sich grundsätzlich. Zu prüfen wäre, ob sich die mündlichen Textfähigkeiten der Kinder auch in Alltagssituationen zuverlässig einschätzen lassen.

Schliesslich wurde die EmTiK-Studie im Feld des Deutschschweizer Kindergartens durchgeführt. Dieser institutionelle Rahmen ist sehr spezifisch: Der Kindergarten unterscheidet sich markant von der anschließenden Unterstufe (mit Fachunterricht und meist altershomogenen Klassen) sowie vom Kindergarten und der Grundschule in Deutschland und Österreich. Die Ergebnisse der EmTiK-Studie sind deshalb nicht ohne Weiteres mit den im Forschungsüberblick von Heller und Morek (2022) berichteten Ergebnissen zu schulischen Unterrichtsgesprächen auf der Primar- und Sekundarstufe vergleichbar und müssen mit entsprechender Vorsicht diskutiert werden.

Weiterführende Forschungsarbeiten

Die umfangreichen Daten der EmTiK-Studie haben ein grosses Potenzial für weiterführende Analysen. Einerseits könnten anhand der audiografierten Textproduktionen die Sprachstände der Kinder (im Hinblick auf Wortschatz und Grammatik) ermittelt, in ihrer Entwicklung untersucht und zur konvergenten Validierung mit den mündlichen Textfähigkeiten genutzt werden. Andererseits liesse sich das Instrument EULE anhand der Videodaten mit einem anderen Instrument (etwa CLASS; Pianta et al. 2008) validieren. Der Datensatz der Studie ist inzwischen im Sinne der Open-Research-Data-Politik publiziert und kann für Sekundäranalysen genutzt werden (Isler et al. 2024).

Von hoher Relevanz wäre zudem die Untersuchung weiterer Bildungsstufen. Zwar ist der Kindergarten in der Deutschschweiz heute vollständig in die Schule integriert, aber die pädagogischen Grundverständnisse und die Unterrichtsorganisation unterscheiden sich zwischen dem Kindergarten und der Primarstufe erheblich (AV TG 2021). Mit der EmTiK-Studie konnte das Wissen über alltagsintegrierte Sprachbildung im Kindergarten erweitert und vertieft werden. Damit ist eine Sprachbildung gemeint, die (auch) Alltagsgespräche als Erwerbskontexte mündlicher Textfähigkeiten nutzt und dazu das erwerbsunterstützende Handeln der Lehrpersonen weiterentwickelt. Es erscheint plausibel, dass dieser Ansatz auch auf anderen Bildungsstufen gezielt für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten aller Kinder genutzt werden könnte, dies auch im Hinblick auf schriftliche Textfähigkeiten beim Lesen und Schreiben. Ob das Potenzial von Alltagsgesprächen unter den institutionellen Rahmenbedingungen der nachfolgenden Schulstufen tatsächlich besteht und wie es gezielt für die Sprachbildung genutzt werden kann, ist Gegenstand zukünftiger Forschungsarbeiten. Dabei werden auch Bezüge zu schriftlichen Textfähigkeiten (beim Lesen und Schreiben), etablierten Konzepten (wie Scaffolding oder sprachsensibler Unterricht) und schulischen Anforderungen (Curricula, Bildungsstandards) zu berücksichtigen sein. Ziel ist es, zur Klärung und Implementierung einer horizontal und vertikal durchgängigen Sprachbildung für alle Kinder beizutragen.

Literatur

- Angelone, D./Keller, F./Moser, U. (2013): Entwicklung schulischer Leistungen während der obligatorischen Schulzeit. Bericht zur vierten Zürcher Lernstandserhebung zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
<https://www.ibe.uzh.ch/de/publikationen.html>
- AV TG (2021): Lehrplan Volksschule Thurgau. Gesamtausgabe. Frauenfeld: Amt für Volksschule des Kantons Thurgau. https://tg.lehrplan.ch/container/TG_DE_Gesamtausgabe.pdf
- Bachmann, T. (2005): Kohärenzfähigkeit und Schreibentwicklung. In: Feilke, H./Schmidlin, R. (Hg.): Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 155–183.
- Bachmann, T. (2014): Texte produzieren. Schreiben als soziale Praxis. In: Bachmann, T./Feilke, H. (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Filibach bei Klett. S. 35–61.
- Bakhtin, M. (1986 [2006]): Speech Genres and Other Late Essays. Austin: University of Texas Press.
- Becker-Mrotzek, M./Vogt, R. (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer.
- Berger, P./Luckmann, T. (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Bersin, J. (2004). The Blended Learning Book. San Francisco: Pfeiffer.
- Blömeke, S./Jentsch, A./Ross, N./Kaiser, G./König, J. (2022): Opening up the blackbox: Teacher competence, instructional quality, and student's learning progress. In: Learning and Instruction 79. pp. 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101600>
- Bourdieu, P. (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA.
- Bruner, J. (1983 [2002]): Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Hans Huber.
- Brunner, E. (2017): Qualität von Mathematikunterricht: Eine Frage der Perspektive. In: Journal für Mathematik-Didaktik, 38(1). S. 1–28. <https://doi.org/10.1007/s13138-017-0122-z>
- Cabell, S. Q./Justice, L. M./McGinty, A. S./DeCoster, J./Forston, L. D. (2015): Teacher-child conversations in preschool class-rooms: Contributions to children's vocabulary development. In: Early Childhood Research Quarterly, 30. pp. 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004>
- Cummins, J. (1981): The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education (Ed.): Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University. pp. 3–49. <https://doi.org/10.13140/2.1.1334.9449>
- Egert, F. (2015): Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes (Dissertation). Bamberg: Otto-Friedrich-Universität. <https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/45682>
- Ehlich, K./Rehbein, J. (1979): Sprachliche Handlungsmuster. In: Soeffner, H. (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler. S. 243–275.
- Enders, C. K./Bandalos, D. L. (2001): The relative performance of full information maximum likelihood estimation for missing data in structural equation models. In: Structural Equation Modeling, 8(3). pp. 430–457. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0803_5

- Erard, S./Schneuwly, B. (2005): Le didactique de l'oral: savoirs ou compétences? In Bronckart, J.-P./Bulea, E./Pouliot, M. (Ed.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* Villeneuve d'Ascq ce-dex: Presses Universitaires du Septentrion. pp. 69–97.
- Feilke, H. (2014): Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Feilke, H./Pohl, T. (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fend, H. (1981): *Theorie der Schule*. 2., durchgesehene Auflage. München u. a.: Urban und Schwarzenberg.
- Girolametto, L./Weitzmann, E./Greenberg, J. (2003): Training Daycare Staff to Facilitate Children's Language. In: *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12. pp. 299–311.
[https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2003/076\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003/076))
- Hamre, B. K./Pianta, R. C./Burchinal, M./Field, S./Locasale-Crouch, J./Downer, J. T./Howes, C./LaParo, K./Scott-Little, C. (2012): Supporting effective teacher-child interactions through coursework: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. In: *American Educational Research Journal* 49(1). pp. 88–123. <https://doi.org/10.3102/0002831211434596>
- Hausendorf, H./Quasthoff, U. (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Heath, S. (1983): *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hefti, C./Isler, D./Sticca, F. (2023): Sprachliche Bildung in Alltagsgesprächen verstehen und unterstützen. Empirische Überprüfung einer Weiterbildung für Kindergartenlehrpersonen. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung BzL* 2/2023. S. 269–284. <http://dx.doi.org/10.25656/01:27989>
- Heller, V. (2012): *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, V./Morek, M. (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In: *leseforum.ch*, 3/2105. S. 1–23.
<https://doi.org/10.58098/lffl/2015/3/548>
- Heller, V./Morek, M. (2019): Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. In: *Didaktik Deutsch*, 46. S. 102–121. <https://doi.org/10.25656/01:21686>
- Helmke, A./Helmke, T./Heyne, N./Hosenfeld, A./Kleinbub, I./Schrader, F./Wagner, W. (2007): Erfassung, Bewertung und Verbesserung des Grundschulunterrichts: Forschungsstand, Probleme und Perspektiven. In: Möller, K./Hanke, P./Beinbrech, C. u. a. (Hg.): *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten (Jahrbuch Grundschulforschung)*. Bonn: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 17–34.
- Isler, D. (2014): *Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien*. Genève: Université de Genève.
<https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:40025>
- Isler, D./Hefti, C./Kirchhofer, K./Dinkelmann, I. (2018): Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung mündlicher Textfähigkeiten bei Kindergartenkindern. In: *leseforum.ch*, 2018/1. S. 1–20.
<https://doi.org/10.58098/lffl/2018/1/618>
- Isler, D./Neugebauer, C. (2019): Videocoaching als Methode zur Weiterentwicklung der frühen Sprachbildung. In: *Trägerkonsortium BiSS (Hg.): Sprachbezogene Unterrichtsentwicklung*.

- Sprachliche Bildung im Elementarbereich: Konzepte und Berichte aus der Praxis. Bielefeld: wbv Media. S. 14–23. <https://doi.org/10.3278/6004688w>
- Isler, D./Hefti, C./Schönberger, J./Sticca, F. (under review): Sprachbildung im Kindergartenalltag – Entwicklung des Instruments EULE zur Einschätzung des erwerbsunterstützenden Lehrpersonenhandelns. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften SZBW.
- Isler, D./Hefti, C./Schönberger, J./Sticca, F. (2024): Erwerbsunterstützung mündlicher Textfähigkeiten im Kindergarten (EmTiK) [Data set]. <https://doi.org/10.48573/hgf9-b827>
- Koch, P./Oesterreicher, W. (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In Günther, H./Ludwig O. (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit, Band 1. Berlin: De Gruyter. S. 587–604.
- Kupietz, M. (2013): Untersuchung von Schulungseffekten auf das Gesprächsverhalten von Erzieherinnen. In: Kurtenbach, S./Bose, I. (Hg.): Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 51–66.
- Lipowsky, F. (2011): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann. S. 398–417.
- Lipowsky, F./Rzejak, D. (2022): Unterrichtsgespräche erfolgreich führen. Eine zentrale Kernpraktik von Lehrkräften. Journal für LehrerInnenbildung 22 (2022) 3. S. 58–73. <https://doi.org/10.25656/01:26754>
- Lüdtke, O./Robitzsch, A. (2022): A comparison of different approaches for estimating cross-lagged effects from a causal inference perspective. In: Structural Equation Modeling, 29(6). pp. 888–907. <https://doi.org/10.1080/10705511.2022.2065278>
- Mehan, H. (1979): Learning Lessons. Social Organization in the Classroom. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Peyer, A. (2019): Texttheorie. In: Kämper-van den Boogaart, M./Spinner, K. (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 1. Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 34–74.
- Pianta, R./La Paro, K./Hambre, B. (2008): Classroom Assessment Scoring System (CLASS), Manual pre-K. Brookes Pub.
- Piasta, S./Justice, L./Cabell, S./Wiggins, A./Turnbull, K./Curenton, S. (2012): Impact of professional development on pre-school teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. In: Early Childhood Research Quarterly, 27. pp. 387–400. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.01.001>
- R Core Team (2023): R: A language and environment for statistical computing. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. <https://www.r-project.org/>
- Reflection Sciences (2021a): Minnesota Executive Function Scale. MEFS App™ and Admin Portal User Guide. St. Paul, MN: Reflection Sciences, Inc. <https://reflectionsociences.com/wp-content/uploads/MEFS-User-Guide-.pdf>
- Reflection Sciences (2021b): Minnesota Executive Function Scale: Technical Report. St. Paul, MN: Reflection Sciences, Inc. <https://reflectionsociences.com/wp-content/uploads/MEFS-Technical-Report-July-2021.pdf>
- Sachse, S./Budde, N./Rinker, T./Groth, K. (2012): Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. Frühe Bildung, 1(4). S. 194–201. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000062>

- Schneider, H. (2020): Alltagsintegrierte Sprachbildung im Kindergarten. In: Wannack, E./Beeli-Zimmermann, S. (Hg.): Der Kindergarten im Fokus. Empirische und pädagogische Einblicke. Bern: hep Verlag. S. 62–76.
- Schönberger, J./Sticca, F./Isler, D. (under review): Tell me what happened: Validation of a Measurement Tool to Assess Kindergarten Children’s Narrative Ability.
- Thévenaz-Christen, T. (2005): Les prémices de la forme scolaire. Etudes d’activités langagières orales à l’école enfantine genevoise. Genève: Université de Genève. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:711>
- van der Veen, C./Mey, L./van Kruistum, C./van Oers, B. (2017): The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children’s oral communicative competence and subject matter knowledge. In: Learning and Instruction, 48. pp. 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.001>
- Vogt, F./Löffler, C./Haid, A./Itel, N./Schönfelder, M./Zumwald, B. (2015): Professionalisierung für alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe: Videobasierte Analyse zur Veränderbarkeit von Handlungskompetenzen. In: Empirische Pädagogik, 29(3). S. 414–430.
- Zelazo, P. (2006): The Dimensional Change Card Sort (DCCS): a method of assessing executive function in children. In: Nature Protocols 1. pp. 297–301. <https://doi.org/10.1038/nprot.2006.46>

Anschrift der Verfasser:innen:

Dieter Isler, Pädagogische Hochschule Thurgau, Unterer Schulweg 3, CH-8280 Kreuzlingen
dieter.isler@phtg.ch

Claudia Hefti, Pädagogische Hochschule Thurgau, Unterer Schulweg 3, CH-8280 Kreuzlingen
claudia.hefti@phtg.ch

Judith Schönberger, ehemals Pädagogische Hochschule Thurgau, Unterer Schulweg 3, CH-8280 Kreuzlingen
judith.schoenberger@uni-konstanz.de

Fabio Sticca, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Schaffhauserstrasse 239, CH-8050 Zürich
fabio.sticca@hfh.ch

Appendix

Bivariate Korrelationen für MuTex und EULE auf Klassenebene

Tabelle A zeigt die bivariaten Korrelationen von MuTex und EULE zu den drei Erhebungszeitpunkten T0, T1 und T2 untereinander und mit verschiedenen Kovariaten der Kinder, Klassen und Lehrpersonen. Die Konstrukte MuTex und EULE sind manifest modelliert, die Gesamtwerte bilden die Summen der vier Facettenwerte.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. MuTex T0	-											8.97	2.17
2. MuTex T1	.40**	-										12.28	2.09
3. MuTex T2	.59***	.42***	-									13.79	1.67
4. EULE T0	.02	.16	-.08	-								32.60	6.26
5. EULE T1	.04	.26*	-.06	.56***	-							33.39	6.09
6. EULE T2	.25	.34**	.09	.39**	.62***	-						32.26	6.27
7. Bildungsstand der Eltern	.17	.15	.25	.14	.07	.21	-					1.86	0.61
8. Exekutive Funktionen	.33**	.49***	.28*	.13	.21	.31*	.51***	-				50.43	9.78
9. Klassengröße	.33**	-.22	.11	.15	-.04	-.04	.03	-.06	-			19.66	3.23
10. Klassenzus'etzung	-.32*	-.26*	-.18	-.14	-.08	-.23	-.48***	-.43***	-.12	-		29.03	27.08
11. Berufserfahrung LP	.13	.14	-.08	.23	.20	.09	-.04	.10	-.06	-.18	-	14.68	10.31
12. Interventionsgruppe	-.10	-.03	-.15	.03	.25	.38**	-.02	.06	-.01	-.02	-.06	0.54	0.50

Tab. A. Bivariate Korrelationen für MuTex und EULE auf Klassenebene (N = 65)

Die Ausprägungen von MuTex stellen die aggregierten Mittelwerte der Testkinder für jede Klasse dar; MuTex = mündliche Textfähigkeiten der Testkinder zu den drei Erhebungszeitpunkten T0, T1 und T2 (MuTex = Summe der vier Facettenwerte; manifest modelliert); EULE = Erwerbsunterstützung der Lehrperson zu den drei Erhebungszeitpunkten T0, T1 und T2 (EULE = Summe der vier Facettenwerte; manifest modelliert); exekutive Funktionen = Mittelwert über die Messzeitpunkte T0, T1, T2; Klassengröße = Anzahl Kinder in der Klasse zu T0; Klassenzusammensetzung = summierte Anteile der Kinder, deren Eltern a) keine oder nur elementare Bildungsabschlüsse haben und/oder b) zuhause kein Deutsch sprechen (nur Kinder im ersten Kindergartenjahr); Berufserfahrung LP = Anzahl Berufsjahre der Lehrperson; Interventionsgruppe = Zugehörigkeit der Lehrperson zur Interventionsgruppe; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Deskriptive Statistiken für MuTex auf latenter Ebene

Tabelle B zeigt die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse. Die Ladungen für die Facette der Repräsentation distanter Inhalte (RD) fielen jeweils am höchsten aus, diejenigen für die Facette der textuellen Organisation (TO) am niedrigsten. Die Reliabilität der latenten MuTex-Variable war zu allen Messzeitpunkten im guten Bereich. Die Korrelation zwischen den MuTex-Messungen war 0.52 zwischen T0 und T1, 0.55 zwischen T1 und T2 und 0.48 zwischen T0 und T2.

Variable	M	SD	λ
1. Messzeitpunkt T0			
Solistische Produktionsweise	2.27	1.04	.77
Repräsentation distanter Inhalte	1.91	0.90	.80
Textuelle Organisation	2.63	1.22	.66
Genretypische Muster	2.18	1.23	.74
Mündliche Textfähigkeiten MuTex	2.22	0.85	.82
2. Messzeitpunkt T1			
Solistische Produktionsweise	3.03	1.02	.73
Repräsentation distanter Inhalte	2.72	1.18	.84
Textuelle Organisation	3.4	0.98	.35
Genretypische Muster	3.07	1.40	.74
Mündliche Textfähigkeiten MuTex	3.05	0.88	.78
3. Messzeitpunkt T2			
Solistische Produktionsweise	3.49	1.02	.71
Repräsentation distanter Inhalte	3.20	1.19	.87
Textuelle Organisation	3.69	0.95	.40
Genretypische Muster	3.44	1.30	.63
Mündliche Textfähigkeiten MuTex	3.48	0.77	.77

Tab. B. Deskriptive Statistiken für die mündlichen Textfähigkeiten der Kinder (MuTex; n = 292)

Mündliche Textfähigkeiten MuTex = Mittelwert des latenten Konstrukts MuTex

Deskriptive Statistiken für EULE auf latenter Ebene

Tabelle C zeigt die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse. Die Ladungen von «Adaption» fielen jeweils am höchsten und diejenigen von «sprachliche Mittel» am tiefsten aus. Die Reliabilität der latenten EULE-Variable war zu allen Messzeitpunkten im guten bis sehr guten Bereich. Die Korrelation zwischen den EULE-Messungen war 0.61 zwischen T0 und T1, 0.74 zwischen T1 und T2 und 0.51 zwischen T0 und T2.

Variable	M	SD	λ
1. Messzeitpunkt T0			
Rahmung und Steuerung	8.13	2.24	.73
Adaption	8.82	1.86	.95
Anregung	8.22	1.98	.87
Sprachliche Mittel	7.43	1.40	.54
Erwerbsunterstützung EULE	8.22	1.43	.88
2. Messzeitpunkt T1			
Rahmung und Steuerung	8.63	1.77	.74
Adaption	9.09	2.02	.94
Anregung	8.06	2.06	.79
Sprachliche Mittel	7.61	1.26	.70
Erwerbsunterstützung EULE	8.41	1.42	.89
3. Messzeitpunkt T2			
Rahmung und Steuerung	8.06	1.85	.76
Adaption	8.57	2.03	1.00
Anregung	8.08	2.06	.83
Sprachliche Mittel	7.56	1.26	.64
Erwerbsunterstützung EULE	8.03	1.57	.90

Tab. C. Deskriptive Statistiken für das erwerbsunterstützende Lehrpersonenhandeln (EULE; n = 65)

Erwerbsunterstützung EULE = Mittelwert des latenten Konstrukts EULE

Jessica Lindner

Rezeptive Sprachfähigkeiten zu Schulbeginn und deren Einfluss auf die Lesekompetenz am Ende des ersten und vierten Schuljahres

Eine empirische Longitudinalstudie bei Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache

Zusammenfassung

Diese empirische Studie untersucht, welchen Entwicklungsstand Kinder mit unterschiedlichen Spracherwerbsbiografien (N = 212) bei ihren rezeptiven Fähigkeiten im Deutschen (Verbbedeutung, W-Fragen, Negation) zu Schulbeginn erreicht haben und welchen Einfluss er auf Lesefähigkeiten (Leseverstehen auf Wort-, Satz- und Textebene; Lesegeschwindigkeit) am Ende der ersten und vierten Jahrgangsstufe ausübt. Als Messinstrumente wurden die Diagnoseverfahren LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011), ELFE II (Lenhard et al. 2018) und WLLP-R (Schneider et al. 2011) herangezogen. Die statistische Auswertung erfolgt mittels IBM SPSS Statistics und beinhaltet neben der deskriptiven Statistik auch Korrelationsanalysen. Im Fokus der Datenanalyse steht die Frage, ob sich Unterschiede zwischen den Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache abbilden lassen können. Es zeigt sich, dass zweitsprachlernende Kinder mit anderen Ausgangsvoraussetzungen in den (Deutsch-)Unterricht der ersten Jahrgangsstufe eintreten und die Zusammenhänge zwischen rezeptiven gesprochensprachlichen Fähigkeiten und späteren Lesefertigkeiten bei ihnen unterschiedlich gewichtet sind im Vergleich zu Kindern, die von Geburt an mit der deutschen Sprache vertraut sind.

Schlagwörter: rezeptive Sprachfähigkeiten, Lesekompetenzen, Kinder mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

29. Jahrgang 2024. Heft 57. S. 57–84

DOI: 10.21248/dideu.728

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>

Abstract

This empirical study investigates the level of linguistic development that children with different language acquisition biographies (N = 212) have reached in receptive skill areas in German (verb meaning, w-questions, negation) at the beginning of school and the influence of these levels on reading skills (reading comprehension at word, sentence, and text levels; reading speed) at the end of the first and fourth grade. The diagnostic tools used were the assessment procedures LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011), ELFE II (Lenhard et al. 2018), and WLLP-R (Schneider et al. 2011). The statistical analysis was conducted using IBM SPSS Statistics and included descriptive statistics as well as correlation analyses. The data analysis focuses on the question of whether differences between children with German as their first and second language can be mapped. It was found that second language learners enter first-grade instruction with different starting conditions, and the relationships between receptive spoken language skills and later reading abilities are weighted differently than in children who learn German language from birth.

Keywords: receptive language skills, reading competence, children with German as first and second language

1 Einleitung

Die Bevölkerungszusammensetzung Deutschlands verändert sich infolge von Migrationsprozessen kontinuierlich¹ und damit auch die Population in den Bildungseinrichtungen. Es gehört zur Normalität, dass Kinder mit unterschiedlichen Spracherwerbsbiografien die Bildungsinstitutionen besuchen. So gibt der aktuellste Bildungsbericht der Stadt München an, dass im Schuljahr 2020/21 rund 47 % der SchülerInnen an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen Deutsch als Zweitsprache erwerben (vgl. Landeshauptstadt München 2022: 42), was knapp der Hälfte der Population entspricht. Die sprachbezogene Diversität findet allerdings in der deutschdidaktischen Forschung erst in jüngerer Zeit zunehmend Berücksichtigung (vgl. Lütke 2021). Dass (deutsch)sprachliche Fähigkeiten aber als entscheidende Teilnahmevoraussetzung im gesamtgesellschaftlichen Kontext, als Determinante des Schulerfolgs in allen Fächern und als Grundlage des Lese- und Rechtschreiberwerbs gelten, ist unumstritten (vgl. hierzu die Metaanalyse von Kempert et al. 2016). Diese Fakten motivierten das vorliegende Forschungsprojekt, welches zunächst im Rahmen der Qualifikationsarbeit der Autorin ausschließlich auf das erste Schuljahr begrenzt war und in Anlehnung an Marx (2007) neben internalen Faktoren auch externale Bedingungen (u. a. die Covid-19-Pandemie) berücksichtigte (vgl. Lindner 2022). In der Betrachtung der Daten sind (inferenzstatistische) Analysen bislang offen, welche den sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder in zentralen rezeptiven Kategorien der deutschen Sprache zu Schulbeginn abbilden und seinen Einfluss auf Lesefähigkeiten im ersten und vierten Schuljahr überprüfen sowie (möglicherweise bestehende) Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache² (DaE vs. DaZ) herausstellen.

2 Theoretischer Aufriss und Forschungsstand

2.1 Forschungsstand zum (Zweit-)Spracherwerb

Betrachtet man den Forschungsstand in Bezug auf den Erwerb des Deutschen als Erstsprache, kann auf eine langjährige Forschungstradition (vgl. z. B. die frühen Arbeiten von Stern/Stern 1928) und zahlreiche Publikationen verwiesen werden, die sich allerdings meist – mit Ausnahme von phonologischen und literalen Fähigkeiten (vgl. z. B. Gorecki/Landerl 2015 zur phonologischen Bewusstheit oder Quasthoff/Stude 2018 zum Erzählerwerb) – auf die ersten drei Lebensjahre beschränken. So halten Bredel et al. (2010) in ihrem Forschungsüberblick zur kindlichen Sprachaneignung fest: „Im Zentrum der Untersuchungen steht in einem überwiegenden Teil der Arbeiten der Zeitraum von 0 bis 3 Jahren“ (ebd.: 255). Für den Altersbereich ab drei Jahren kann festgehalten werden, dass sich Studien schwerpunktmäßig mit Sprachentwicklungsverzögerungen und -störungen befassen (vgl. z. B. Grimm 2012).

¹ Das Statistische Bundesamt gibt für das Jahr 2024 an, dass rund 23,8 Millionen Menschen (prozentualer Anteil: rund 28 %) in Deutschland einen Migrationshintergrund haben. Dabei nimmt der Anteil der Bevölkerung mit einem Migrationshintergrund seit einigen Jahren kontinuierlich zu. 2009 betrug dieser noch rund 19 % (vgl. Statistisches Bundesamt 2024).

² Kinder, die das Deutsche als Zweitsprache erwerben, unterscheiden sich hinsichtlich des Faktors Lebensalter bei Erwerbsbeginn von Kindern, die einen Erstspracherwerb durchlaufen. Der Erwerb einer weiteren Sprache beginnt beim frühen Zweitspracherwerb zu einem zeitlich versetzten, späteren Zeitpunkt. Die zeitliche Abgrenzung ist dabei nicht klar umrissen und bedient ein Spektrum von kurz nach der Geburt bis zum fünften Lebensjahr (vgl. Genesee 1989). Die vorliegende Forschungsarbeit schließt sich einer gemäßigten Sichtweise an, wonach die Grenzziehung auf das vollendete zweite Lebensjahr fällt (vgl. Ahrenholz 2020: 6, Tracy/Gawlitzwk-Maiwald 2000: 503). Die Abgrenzung ist zum einen dem differenten Kenntnisstand in der Erstsprache, aber auch dem unterschiedlich weit entwickelten kognitiven System und dem erworbenen Weltwissen zuzuschreiben.

Erst in jüngerer Zeit können vermehrt Forschungsbemühungen identifiziert werden, die über diesen Altersbereich hinaus bis in die Schuleingangsphase reichen (vgl. z. B. Ewald/Steinbrink 2023, Grimm/Schulz 2014). Der Fokus der Untersuchungen ist darüber hinaus in den Bereichen lexikalische sowie morphosyntaktische Fähigkeiten zu verzeichnen (vgl. z. B. für einen Überblick zum Wortschatzerwerb Leimbrink 2015, Friederici/Hahne 2000, Penner et al. 2002 und für morphosyntaktische Fähigkeiten z. B. Behrens 2015, 2020, Clahsen 1982, 1986, 1988, Penner 1994, 2002, Weissenborn 2000).

Eine systematische Zweitspracherwerbsforschung etablierte sich in Deutschland erst deutlich später. Im Zuge der Arbeitsmigration entstanden erste Forschungsarbeiten mit einem Fokus auf dem Zweitspracherwerb von Erwachsenen (vgl. z. B. Clahsen et al. 1983, Dittmar et al. 1990, Wode 1993; vgl. für einen Überblick Rothweiler 2007). Zu den ersten Publikationen im Bereich des Zweitspracherwerbs von Kindern zählen die Untersuchungen von Meyer-Ingwersen (1975), Apeltauer (1987) und Piene-mann (1981). Allerdings ist erst seit den Veröffentlichungen der internationalen Schulvergleichsstudien (z. B. PISA, IGLU) ein breites öffentliches und fachwissenschaftliches Interesse am kindlichen Zweitspracherwerb zu erkennen (vgl. z. B. Ahrenholz 2006, 2007, Chilla et al. 2013, Gogolin et al. 2011, Haberzettl 2005, Haberzettl et al. 2013, Kroffke/Rothweiler 2006, Rothweiler 2006, 2007, Thoma/Tracy 2012, Tracy 2008, Tracy/Thoma 2009).

Es kann festgehalten werden, dass der Fokus im monolingualen Erstspracherwerb lange Zeit auf dem Altersbereich bis drei Jahre lag, sodass ein Forschungsdesiderat für die in dieser Untersuchung vorliegende Zielgruppe der SchulanfängerInnen abgeleitet werden kann. Wie die vorausgegangenen Ausführungen außerdem zeigen konnten, hat sich der Forschungsstand auch im Bereich des frühen Zweitspracherwerbs in den letzten Jahren ausdifferenziert, allerdings konnte sich in der kurzen Zeit keine breite empirische Forschung etablieren. Vielmehr fokussieren vorliegende Studien oftmals eine spezifische Erstsprache, eine kleine Anzahl an ProbandInnen und einen bestimmten Kontaktbeginn, sodass die vorliegende Untersuchung diesbezüglich einen breiteren Blickwinkel einnimmt und eine relativ große ProbandInnengruppe mit verschiedenen Erstsprachen und diversen Erwerbsbiografien ins Zentrum stellt. Darüber hinaus kann, wie die Ausführungen in Kapitel 2.2 zeigen, festgehalten werden, dass sowohl für den Erwerb des Deutschen als Erstsprache als auch den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache im Kindesalter ein Fokus auf der Sprachproduktion liegt und nur wenige Publikationen zum rezeptiven Fähigkeitsbereich vorliegen, sodass das Forschungsdesiderat dahingehend erweitert werden kann, den kindlichen (Zweit-)Spracherwerb mit einem Schwerpunkt auf der Rezeption zu betrachten. Im vorliegenden Beitrag wird somit vielfältigen Forschungsdesideraten nachgegangen. Diese betreffen den Erstspracherwerb bei sprachunauffälligen Kindern ab dem Altersbereich von drei Jahren, die Abdeckung des Bereichs der rezeptiven Fähigkeiten und generell die Generierung weiterer Forschungsergebnisse im frühen Zweitspracherwerb.

Im nachfolgenden Kapitel werden empirische Ergebnisse der Spracherwerbsforschung in Bezug auf zentrale Bereiche der rezeptiven Fähigkeiten im Deutschen aufgezeigt, um einen theoretischen Bezugsrahmen für die empirische Datenanalyse zu generieren.

2.2 Rezeptive gesprochensprachliche Fähigkeiten

Die menschliche Sprachfähigkeit umfasst zahlreiche Teilbereiche und jeweils sowohl rezeptive als auch produktive Fähigkeiten (vgl. für einen Überblick Ehlich 2007, Ehlich et al. 2010). Die Unterscheidung zwischen rezeptiven und produktiven Kompetenzen in empirischen Forschungskontexten begründet sich darin, dass die Produktion einer sprachlichen Äußerung nicht mit der korrekten Interpretation einer Struktur gleichzusetzen ist und auch umgekehrt nicht erwartet werden kann, dass, wenn eine

sprachliche Äußerung korrekt interpretiert wird, diese auch produziert werden kann. Es muss somit neben kompetenzbezogenen Unterschieden auch von einer temporalen Sensitivität ausgegangen werden, die eine parallele Entwicklung von rezeptiven und produktiven Fähigkeiten ausschließt.

In Bezug auf den Forschungsstand kann festgehalten werden, dass der Schwerpunkt der bisherigen Spracherwerbsforschung – sowohl für den Erst- als auch für den Zweitspracherwerb – auf der Analyse sprachproduktiver Daten liegt (vgl. die Ausführungen in Grimm/Schulz 2012: 196ff.; vgl. für einen Überblick Schimke 2023) und sich nur wenige Studien explizit mit der Analyse rezeptiver Fähigkeiten befassen (vgl. für bereichsspezifische Forschungsergebnisse z. B. Penner 1998, Schulz 2013, 2017, Seifert et al. 2019).

Eine der wenigen vorliegenden Untersuchungen, die neben produktiven auch rezeptive Fähigkeiten und darüber hinaus erst- und zweitsprachlernende Kinder berücksichtigt, ist das Forschungsprojekt MILA (The Role of Migration Background and Language Impairment in Language Achievement; Grimm/Schulz 2012; Schulz et al. 2017), das in einem längs- und einem querschnittlichen Untersuchungsdesign angelegt ist. Als Stichprobe fungieren sprachauffällige und sprachunauffällige einsprachige und frühe zweitsprachlernende Kinder, die in einem Zeitraum von drei Jahren untersucht wurden (N = 120; 60 DaZ, 60 DaM – je 30 sprach(un)auffällig).

Die folgenden Ausführungen fokussieren sich auf rezeptive Sprachfähigkeiten und betrachten das Verstehen von Verbbedeutungen, von W-Fragen und der Negation, da diese Kategorien als Referenzrahmen für die sprachlichen Kompetenzen der Kinder der vorliegenden empirischen Untersuchung dienen und im Rahmen des herangezogenen Diagnoseinstruments LiSe-DaZ (vgl. Schulz/Tracy 2011; siehe Kapitel 3.3) Verwendung finden.

2.2.1 Verbbedeutung

Im Rahmen der empirischen Sprachdatenanalyse ist die Unterscheidung von prozess- und endzustandsorientierten Verben³ von Interesse. Forschungsarbeiten zum monolingualen Deutscherwerb zeigen, dass das Verstehen von prozess- und endzustandsorientierten Verben zu den frühen Erwerbsleistungen zählt. Einsprachig deutsch aufwachsende Kinder können bereits im Alter von circa drei Jahren eine Unterscheidung verschiedener semantischer Verbklassen vornehmen und diese zielsprachlich korrekt interpretieren (vgl. Penner et al. 2003, Schulz 2017, Wittek 2002).

Erste Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung verweisen darauf, dass Kinder die korrekte Interpretation von prozess- und endzustandsorientierten Verben – in der Zweitsprache Deutsch – mit circa 20 Kontaktmonaten leisten können (vgl. Ose/Schulz 2010).

Da es sich beim Verstehen von Verbbedeutungen um eine Erwerbsaufgabe zu handeln scheint, die im Rahmen des Spracherwerbsprozesses relativ früh gemeistert wird, wird auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstandes angenommen, dass bei den Kindern mit Deutsch als Erstsprache aufgrund des weit fortgeschrittenen Spracherwerbs kaum Fehlinterpretationen vorhanden sind. Für die

³ Beispielsweise ist bei einem Verb wie ‚austrinken‘ der Endzustand notwendiger Teil der Verbbedeutung. Bei prozessorientierten Verben wie ‚bauen‘ ist der Endzustand kein obligatorischer Teil der Bedeutung des Verbs.

zweitsprachlernenden Kinder werden Abweichungen in Abhängigkeit von der Dauer des Kontakts mit der deutschen Sprache erwartet.

2.2.2 W-Fragen

Im Rahmen der vorliegenden Studie sind auch W-Fragen⁴ Gegenstand der empirischen Sprachdatenanalyse. Diese gelten als ein differenzialdiagnostisches Merkmal für Sprachentwicklungsstörungen und kommen bei entsprechenden Testverfahren zum Einsatz (vgl. z. B. Kauschke et al. 2022).

Ergebnisse aus der Erstspracherwerbsforschung zeigen, dass Kinder zu Beginn des Erwerbsprozesses auf W-Fragen mit Ja oder Nein antworten, was darauf verweist, dass das Fragepronomen noch nicht interpretiert wird. In einem nächsten Schritt wird die Frage teilweise mit einem falschen Satzglied beantwortet. Die Interpretation des gesamten Spektrums der W-Fragen gelingt im Erstspracherwerb ab einem Alter von circa drei bis vier Jahren (vgl. Siegmüller et al. 2005).

In einer Teiluntersuchung der MILA-Studie (vgl. Schulz 2013; siehe Kapitel 2.2) wurde eine Gruppe von 31 DaE-Kindern und 17 DaZ-Kindern longitudinal über fünf halbjährlich verteilte Zeitpunkte hinweg untersucht, wobei wie im vorliegenden Beitrag der Untertest „Verstehen von W-Fragen“ des Diagnoseinstruments LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011; siehe Kapitel 4.2.1) verwendet wurde. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Kinder zunächst die Interpretation von Subjekt-W-Fragen (DaZ-Kinder nach 22 Kontaktmonaten) und anschließend von Objekt-W-Fragen (DaZ-Kinder nach 34 Kontaktmonaten) erlernen. Die Interpretation von Adjunkt-W-Fragen bleibt bis zum Alter von 5;8 Jahren sowohl für DaZ- als auch für DaE-Kinder noch unsicher (vgl. Schulz 2013: 328). Spracherwerbstypübergreifend ist damit festzuhalten, dass den Kindern die Interpretation von Argumentfragen leichter fällt als von Adjunktfragen. Innerhalb der Argumentfragen werden wiederum zunächst die Subjekt- und erst später die Objektfragen korrekt interpretiert (vgl. auch Friedman/Novogrodsky 2011).

In Bezug auf die vorliegenden Sprachdaten wird auf der Grundlage des skizzierten Forschungsstandes angenommen, dass Kinder, die zu Beginn des Erwerbsprozesses stehen, die W-Fragen mit Ja oder Nein beantworten. Bei den Kindern mit Deutsch als Erstsprache dürften entsprechende Fehlinterpretationen aufgrund des weit fortgeschrittenen Entwicklungsstandes nicht mehr zu identifizieren sein. Die dargestellte Erwerbsreihenfolge (Subjekt- vor Objekt- vor Adjunktfragen) impliziert die Annahme einer Häufung der Fehler in der Kategorie Adjunktfragen.

2.2.3 Negation

Im Rahmen der vorliegenden empirischen Studie steht die Satznegation mit der Partikel „nicht“ im Zentrum des Interesses. In diesem Zusammenhang können verneinte Aussagen eine Situation zutreffend beschreiben (zutreffende Negative) oder nicht (nicht-zutreffende Negative). Es konnte gezeigt werden, dass nicht-zutreffende Negative leichter zu verstehen sind als zutreffende Negative (vgl. Wojtecka et al. 2011).

Forschungsergebnisse zum Erstspracherwerb zeigen, dass die Kinder verneinte Sätze zunächst wie positive Sätze interpretieren. Erst ab einem Alter von vier Jahren werden einfache negierte Aussagen

⁴ W-Fragen (auch Ergänzungs- oder Informationsfragen) lassen sich aus sprachwissenschaftlicher Sicht in Argument- und Adjunktfragen unterteilen. Während Argumentfragen nach dem Subjekt oder einem Objekt des Satzes fragen, stehen bei Adjunktfragen Teile des Satzes im Zentrum, die zusätzliche Informationen liefern und fakultativ sind.

verstanden (vgl. Grimm 2015, 2016, Schulz 2007). Komplexe Negationsstrukturen werden hingegen erst mit circa sieben bis acht Jahren erworben (vgl. Musolino et al. 2000).

Die korrekte Interpretation der Satznegation können zweitsprachlernende Kinder nach circa 30 Kontaktmonaten vornehmen. Ebenso wie für den Erstspracherwerb hat sich für den frühen Zweitspracherwerb herausgestellt, dass negierte Sätze, die auf eine Situation nicht zutreffen, für Kinder leichter zu interpretieren sind als solche, die zutreffen (vgl. Wojtecka et al. 2011).

In Bezug auf die vorausgegangenen Ausführungen kann für die eigenen Sprachdaten die Vermutung abgeleitet werden, dass allen Kindern die korrekte Interpretation zutreffender Negative schwerer fallen wird als die nicht-zutreffender Negative. Aufgrund des kürzeren Kontakts mit dem Deutschen wird angenommen, dass bei den zweitsprachlernenden Kindern mehr Fehler zu identifizieren sind.

Ein summarischer Blick auf die Forschung zeigt, dass dem Bereich rezeptiver Fähigkeiten bei der kindlichen Sprachaneignung – sowohl in Bezug auf den Erst- als auch hinsichtlich des Zweitspracherwerbs – bislang vergleichsweise wenig fachwissenschaftliche Aufmerksamkeit zukam, sodass, Bredel et al. (2010) folgend, konstatiert werden kann, dass „wir vor einer Landkarte [stehen], die mehr weiße Flecken aufweist als schon bearbeitete Teilbereiche“ (ebd.: 255). Die wenigen vorliegenden Forschungsarbeiten verweisen darauf, dass im frühen Zweitspracherwerb sehr ähnliche Erwerbsmuster und -verläufe identifiziert werden können wie im monolingualen Erstspracherwerb. Unterschiede bestehen hauptsächlich hinsichtlich eines zeitlich versetzten Erwerbsverlaufs. Schulz et al. (2017) halten diesbezüglich resümierend fest: „Zusammengefasst holen Kinder mit DaZ in vielen, aber nicht in allen Bereichen ihren durch den späteren Erwerbsbeginn bedingten sprachlichen Entwicklungsrückstand bis zum Schuleintritt rasch auf“ (ebd.: 200). Die Unterschiede in den Subtests W-Fragen und Negation sind allerdings beim Schuleintritt signifikant (Grimm/Schulz 2014).

2.3 Der Zusammenhang zwischen rezeptiven gesprochensprachlichen Fähigkeiten und Lesefähigkeiten

Bisherige Befunde zeigen sowohl für den nationalen als auch den internationalen Forschungskontext einen Zusammenhang zwischen mündlicher Sprachkompetenz und Lesefähigkeiten, wobei auch hier ein Fokus auf sprachproduktiven Prädiktoren (Babayigit 2014, Bushati et al. 2023, Goldammer et al. 2010, Reese et al. 2010) sowie lexikalischen Fähigkeiten (Kigel et al. 2015, Quinn et al. 2015, Röthlisberger et al. 2021) zu verzeichnen ist.

Im internationalen Forschungskontext wird die mündliche Sprachkompetenz als „key driver in the development of reading skills“ (Reese et al. 2010: 27) verhandelt, und auch im Kontext des Zweitspracherwerbs wird davon ausgegangen, dass „children with better oral language skills make earlier and faster progress in acquiring literacy skills through the elementary school years“ (Uchikoshi et al. 2016: 237). In diesem Zusammenhang kommt eine Studie von Babayigit (2014) zu dem Ergebnis, dass die mündliche Sprachkompetenz in der Zweitsprache Englisch (operationalisiert als lexikalische und morphosyntaktische Fähigkeiten) einen signifikanten Einfluss auf das Leseverständnis in der Zweitsprache ausübt. Die individuellen Unterschiede in den mündlichen Sprachkenntnissen erwiesen sich als wichtigster Faktor, der die Unterschiede zwischen erst- und zweitsprachlernenden Kindern beim Textverständnis erklärt ($N = 125$; $M_{\text{Alter}} = 121,5$ Monate; $SD = 4,65$).

Eine der wenigen Studien aus dem internationalen Forschungskontext, die explizit rezeptive Sprachfähigkeiten und deren Einfluss auf Lesekompetenzen betrachtet, ist die longitudinale angelegte Untersuchung von Babayiğit et al. (2021). Es stellte sich heraus, dass das Sprachverständnis im Alter von fünf Jahren einen eindeutigen und direkten Beitrag zu den Lesekompetenzen im Alter von 10 und 14 Jahren leistet, auch nachdem die kognitiven und phonologischen Fähigkeiten, der Bildungshintergrund der Mutter und frühere Lesefähigkeiten berücksichtigt wurden ($N = 716$; $M_{\text{Alter}} = 67$ Monate; $SD = 2,13$).

Inwiefern diese Ergebnisse auf den deutschen (Zweit-)Spracherwerbskontext übertragen werden können, ist nicht eindeutig, zumal bisherige Studien sich auf lexikalische (vgl. z. B. Röthlisberger et al. 2021) oder morphosyntaktische Fähigkeiten (vgl. z. B. Duzy et al. 2013) als Prädiktor späterer Lesekompetenzen bei Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache fokussieren. Nichtsdestotrotz werden im deutschsprachigen Forschungsraum verbale Fertigkeiten bereits seit den 1990er Jahren als zentrale Voraussetzung der Lesekompetenz diskutiert (vgl. Näslund/Schneider 1991) und finden auch in theoretischen Modellen des Schriftspracherwerbs Berücksichtigung (Gough/Tunmer 1986).

Zusammenfassend ist sowohl für den nationalen als auch den internationalen Forschungskontext festzuhalten, dass neben der schwerpunktmäßigen Berücksichtigung sprachproduktiver Fähigkeiten (v. a. Wortschatz und Morphosyntax) als Prädiktor auch das Leseverständnis als abhängige Variable im Fokus steht. Im vorliegenden Beitrag werden deshalb rezeptive gesprochensprachliche Kompetenzen und neben dem Leseverständnis auf Wort-, Satz- und Textebene auch die Lesegeschwindigkeit berücksichtigt, da Studien zeigen konnten, dass diese in Ländern mit relativ transparenten Orthografien am besten zwischen leseschwachen und durchschnittlich lesenden Kindern differenzieren kann (Wimmer 1993).

3 Forschungsfragen und Hypothesen

Der in den vorangegangenen Kapiteln zusammengefasste Stand der Forschung zur Bedeutung der gesprochensprachlichen Fähigkeiten für die Entwicklung von Lesefähigkeiten motiviert die Fragestellungen des vorliegenden Beitrags. Es sollte deutlich geworden sein, dass für die Annahme von Zusammenhängen zwischen den gesprochensprachlichen Fähigkeiten und den Lesekompetenzen, insbesondere dem Leseverstehen, eine umfassende theoretische Begründung sowie empirische Evidenz vorliegt. Es konnte außerdem herausgestellt werden, dass Studien, die explizit einen Fokus auf den rezeptiven Fähigkeitsbereich setzen, bislang sehr wenig vertreten sind, weshalb der vorliegende Beitrag diesem Forschungsdesiderat nachgeht. Die angenommene Bedeutung der rezeptiven gesprochensprachlichen Fähigkeiten für spätere Lesekompetenzen bekräftigt außerdem die Fokussierung auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, die aufgrund der großen Variation in der Kontaktdauer mit diversen (sprachlichen) Ausgangsbedingungen den Deutschunterricht der Grundschule besuchen und in der deutschdidaktischen Forschung nach wie vor eine marginalisierte Gruppe darstellen.

Die vorausgegangenen Ausführungen münden in folgende forschungsleitende Fragestellungen:

Forschungsfrage 1:

- (a) Bestehen zu Schulbeginn zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache statistisch signifikante Unterschiede in den rezeptiven gesprochensprachlichen Fähigkeiten (Verbbedeutung, W-Fragen, Negation)?

- (b) Können darüber hinaus signifikante Unterschiede innerhalb der Gruppe der zweitsprachlernenden Kinder in Bezug auf die Dauer des Kontakts mit der deutschen Sprache (Erwerbsbeginn vor oder nach Vollendung des 4. Lebensjahres) herausgestellt werden?

Forschungsfrage 2:

- a) Welche Zusammenhänge lassen sich zwischen den rezeptiven gesprochen sprachlichen Fähigkeiten und den Lesefähigkeiten (Lesegeschwindigkeit, Leseverstehen auf Wort-, Satz- und Textebene) am Ende des ersten und am Ende des vierten Schuljahres nachweisen? Welche Interkorrelationen liegen innerhalb der Bereiche rezeptiver Fähigkeiten (Hör- und Leseverstehen) vor?
- b) Lassen sich hier Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache identifizieren? Welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Dauer des Kontakts mit der deutschen Sprache?

Auf der Grundlage des dargestellten Forschungsstandes wird von folgenden Hypothesen ausgegangen:

Hypothese 1:

Es wird angenommen, dass zweitsprachlernende Kinder aufgrund der geringeren Dauer ihres Kontakts mit der deutschen Sprache niedrigere Werte in allen getesteten Fähigkeitsbereichen haben als Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Dies wird grundsätzlich für alle Kategorien der rezeptiven Sprachfähigkeiten angenommen, zeigt sich aber voraussichtlich deutlicher bei Kategorien, die einer längerfristigen Erwerbsprogression (W-Fragen, Negation) unterliegen. Ein Vergleich innerhalb der Gruppe der zweitsprachlernenden Kinder in Bezug auf die Dauer des Kontakts mit der deutschen Sprache (Erwerbsbeginn vor oder nach Vollendung des 4. Lebensjahres) sollte außerdem Unterschiede zugunsten der Kinder mit früherem Erwerbsbeginn zutage bringen.

Hypothese 2:

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass sich Zusammenhänge zwischen den rezeptiven gesprochen sprachlichen Fähigkeiten zu Schulbeginn und den Lesefähigkeiten am Ende der ersten Jahrgangsstufe zeigen, da das Verstehen gesprochener Sprache und die Rezeption geschriebener Sprache grundlegend ähnlichen Mechanismen unterliegen und das Sprachverständnis grammatikalische und semantische Fähigkeiten abbildet, die komplexe Leseverstehensprozesse unterstützen. Deshalb sollten insbesondere zwischen den rezeptiven gesprochen sprachlichen Fähigkeiten und dem Leseverstehen – vor allem zwischen dem Verständnis von W-Fragen und dem Satz- und Textverstehen – Zusammenhänge identifiziert werden können. Inwiefern sich entsprechende Zusammenhänge auch noch in der vierten Jahrgangsstufe nachweisen lassen, ist unklar, da der sprachliche Entwicklungsstand keine feste Einflussgröße darstellt und sich die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder über die vier Schuljahre hinweg verändert haben. Trotzdem wird auf der Grundlage vorliegender Forschungsarbeiten (siehe Kapitel 2.3) davon ausgegangen, dass gut entwickelte sprachliche Fähigkeiten zu Schulbeginn einen positiven Einfluss auf spätere Lesekompetenzen ausüben. Im internationalen Forschungskontext erwiesen sich gesprochen sprachliche Fähigkeiten auch in longitudinal angelegten Untersuchungen als stabiler Prädiktor (Babayigit et al. 2021). Außerdem wird angenommen, dass Interkorrelationen innerhalb der Bereiche rezeptiver Fähigkeiten (Hör- und Leseverstehen) vorliegen, die insbesondere zum jeweils selben Messzeitpunkt bestehen.

Der Vergleich von Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache kann als grundsätzlich ergebnisoffen charakterisiert werden, da m. W. keine referenziellen Untersuchungen im deutschsprachigen Forschungsraum vorliegen. Es wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass ein Zusammenhang zwischen den rezeptiven Fähigkeiten und der Dauer des Kontakts mit der deutschen Sprache ermittelt werden kann.

4 Darstellung der Methode

4.1 Beschreibung des Erhebungssettings und der Stichprobe

Die im Folgenden dokumentierte längsschnittliche Untersuchung umfasst Daten zu drei Testzeitpunkten (T_1 : Beginn des ersten Schuljahres; T_2 : Ende des ersten Schuljahres; T_3 : Ende des vierten Schuljahres) und beruht auf einer Stichprobengröße von $N = 212$ (48,6 % weiblich) zu T_1 und T_2 sowie $n = 165$ (49,7 % weiblich) zu T_3 .⁵

Für die Darstellung von (möglicherweise bestehenden) Unterschieden zwischen erst- und zweitsprachlernenden Kindern ist es notwendig, die Gesamtstichprobe anhand ihrer Spracherwerbsbiografie zu charakterisieren. Die Einteilung der Kinder erfolgte in zwei Gruppen: In Gruppe 1 (G_1) befinden sich Kinder, die Deutsch als Erstsprache lernen (davon zu T_1 74 Kinder mit einem monolingualen und 41 Kinder mit einem bilingualen Erstspracherwerb von Geburt an), und in Gruppe 2 (G_2) sind Kinder, die Deutsch als Zweitsprache⁶ erwerben (davon zu T_1 75 Kinder, deren Erwerb vor ihrem vierten Geburtstag beginnt (G_{2a}), sowie 22 Kinder, die nach dem vierten Geburtstag Kontakt mit der deutschen Sprache aufweisen (G_{2b})).⁷ Die jeweils für die Operationalisierung notwendigen Informationen wurden über die Selbstauskunft der Kinder sowie über Fragebögen für Eltern und Lehrkräfte ermittelt (u. a. Geburtsdatum und -ort des Kindes, Eintritt in die erste (deutschsprachige) Kindertageseinrichtung, Erstsprache(n) des Kindes und der Eltern, Geburtsort der Eltern, Sprachgebrauch in der Familie). Insgesamt können anhand dieser Informationen zu T_1 und T_2 115 Kinder (54,2 %) der ersten Gruppe und 97 Kinder (45,8 %) der zweiten Gruppe zugewiesen werden. Am Ende der vierten Jahrgangsstufe sind es 91 Kinder in G_1 (55,2 %) und 74 Kinder in G_2 (44,8 %) (zur Problematik der Einteilung in Spracherwerbstypen siehe Kapitel 6).

Die Kinder waren zu Beginn der 1. Klasse (T_1) durchschnittlich 6;8 Jahre (SD: 0.3) alt, wobei keine größeren Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erstsprache (G_1) und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (G_2) zu verzeichnen sind ($M_{G_1} = 79,7$ Monate; \min_{G_1} : 72 Monate; \max_{G_1} : 88 Monate; SD: 4,14 vs. $M_{G_2} = 79,5$ Monate; \min_{G_2} : 72 Monate; \max_{G_2} : 91 Monate; SD: 4,16). Alle Kinder besuchten eine Grundschule in einem Münchener Stadtbezirk mit relativ hohem Migrationsanteil (laut Statistischem Amt München zum 31.12.2023: 55,8 %). In der Gesamtstichprobe sind 43 verschiedene Erstsprachen vertreten, wobei Deutsch (115), Albanisch (15), Arabisch (12), Englisch (12), Türkisch (12), Italienisch (11) und Kroatisch (10), jeweils mit der Anzahl der SprecherInnen in Klammern, am häufigsten genannt wurden.

⁵ Der Drop-out von 47 Kindern über den Zeitraum von vier Schuljahren erklärt sich hauptsächlich aufgrund von Umzug, Schulwechsel, Klassenwiederholung, Abwesenheit am Testtermin oder dem Nichtvorhandensein einer erneuten elterlichen Einverständniserklärung zur Studienteilnahme.

⁶ Angelehnt an Ahrenholz (2020: 6) wird in dieser Publikation von Zweitspracherwerb gesprochen, wenn die Sprachaneignung nach Vollendung des zweiten Lebensjahres einsetzt, da dann für den Erwerb einer neuen Sprache aufgrund der kognitiven Entwicklung und der bereits erworbenen Sprachkenntnisse eine veränderte Erwerbssituation vorliegt.

⁷ Die Schnittstelle vierter Geburtstag (48 Monate) wurde deshalb gewählt, weil die meisten zweitsprachlernenden Kinder der vorliegenden Stichprobe im Laufe ihres vierten Lebensjahres in eine Kindertageseinrichtung eintreten. Ein späterer Erwerbsbeginn ist in der Regel durch äußere Umstände (z. B. Zuwanderung) bedingt.

Aus den vorliegenden Daten kann außerdem die durchschnittliche Dauer des Kontakts mit der deutschen Sprache ermittelt werden, die bei G_1 anhand der Zeitspanne von Geburt bis T_1 angegeben werden kann (6;8 Jahre, s. o.). In G_2 wurde die Dauer des Kontakts mit der deutschen Sprache berechnet, indem der Eintritt in die erste (deutschsprachige) Kindertageseinrichtung als Ausgangspunkt und die Zeitspanne bis T_1 ermittelt wurde. Es ergibt sich bei den zweitsprachlernenden Kindern eine durchschnittliche Kontaktdauer von 3;4 Jahren. Dieses Vorgehen lässt sich dadurch begründen, dass davon ausgegangen werden kann, dass zweitsprachlernende Kinder ab dem Eintritt in eine deutschsprachige Kindertageseinrichtung im regelmäßigen Kontakt mit der deutschen Sprache stehen.

4.2 Eingesetzte Testverfahren⁸

4.2.1 Überprüfung der rezeptiven gesprochen sprachlichen Fähigkeiten

Die rezeptiven Sprachfähigkeiten wurden anhand des Diagnoseinstruments LiSe-DaZ (Linguistische Sprachstandserhebung Deutsch als Zweitsprache; Schulz/Tracy 2011) zu Beginn des ersten Schuljahres (T_1) generiert. Das Testverfahren wurde vollständig durchgeführt. Im Folgenden werden ausschließlich die Bereiche der rezeptiven Fähigkeiten (Verstehen von Verbbedeutungen, W-Fragen und Negation) und die dazugehörigen drei Subtests beschrieben. Der sprachproduktive Testteil bleibt in der nachfolgenden Darstellung unberücksichtigt, ist allerdings dahingehend von Bedeutung, dass sich die Fragestellungen im Untertest W-Fragen auf die im sprachproduktiven Testteil verwendete Bildergeschichte beziehen.

Im Rahmen des ersten Untertests (Verstehen der Verbbedeutung) werden dem Kind Bildkarten vorgelegt. Das Kind sieht beispielsweise zunächst eine verschlossene Dose. Die Testleitung beschreibt die Situation, indem sie äußert: *Diese Frau hatte eine Dose. Guck, da ist ihre Hand, und hier ist die Dose. Und dann ...* Daraufhin wird der zweite Bildausschnitt aufgedeckt, der die Dose in einem geöffneten Zustand zeigt. Die Testfrage, die eine beiliegende Handpuppe stellt, lautet: *Hat sie sie aufgemacht?* Das Kind muss die Verbbedeutung von *aufmachen* entschlüsseln und die Situation sprachlich korrekt interpretieren. Insgesamt werden zwölf Testaufgaben gestellt, die alle entsprechend der aufgezeigten Beispielaufgabe konzipiert sind. Die Ereignisse werden stets in einer zweiteiligen Bilderfolge dargestellt. Der linke Bildausschnitt stellt die Ausgangssituation dar, die rechte Hälfte bildet eine Veränderung der jeweiligen Situation ab. Es werden dabei sowohl Verben berücksichtigt, die einen Endzustand (z. B. *aufmachen*) anzeigen, als auch prozessorientierte Verben (z. B. *bauen*). Das Aufgabenformat sind sogenannte Wahrheitswertaufgaben, die als zuverlässige Methode gelten, um Sprachverstehen ohne den Einfluss produktiver Fähigkeiten zu erheben (vgl. McDaniel et al. 1996), da das Kind auch nonverbal reagieren kann (z. B. durch Nicken oder Kopfschütteln).

Im zweiten Subtest wird das Verstehen von W-Fragen erhoben. Dem Kind werden in diesem Testteil Fragen gestellt, die in einem Bezug zur zuvor gelesenen Bildergeschichte des produktiven Testteils stehen (Methode: Fragen nach einer Geschichte; questions-after-story task). Das Kind sieht, während ihm die Testfrage gestellt wird, eine Bildkarte, die die entsprechende Situation abbildet. Nachfolgend wird beispielhaft eine der Testaufgaben skizziert: Die Testleitung zeigt dem Kind die Bildkarte und sagt: *Ibo schimpft mit dem Hund. Der Hund wollte weglaufen, weil er ein lautes Geräusch gehört hat.* Anschließend wird die Testfrage gestellt: *Wer schimpft mit dem Hund?* Das Kind muss nun die Testfrage

⁸ Die eingesetzten Testverfahren wurden zu allen Testzeitpunkten von der Autorin des vorliegenden Beitrags durchgeführt und ausgewertet.

beantworten. Es kann – abgesehen von den beiden Wann-Fragestellungen – auch nonverbal durch eine Zeigegeste reagieren. Im gesamten Untertest werden zehn Fragen gestellt, die sowohl Argument- als auch Adjunktfragen beinhalten (verwendete Fragepronomen: wer, was, wem, wen, womit, wann).

Der dritte Subtest erfasst das Verstehen der Negation. Dem Kind wird jeweils eine Bildkarte gezeigt, die eine bestimmte Situation abbildet. Beispielhaft sei an dieser Stelle auf die erste Testaufgabe verwiesen. Diese zeigt ein Mädchen, das schaukelt. Die Testleitung sagt: *Guck mal, hier ist ein Mädchen und eine Schaukel*. Daraufhin gibt eine dem Test beiliegende Handpuppe den Impuls: *Das Mädchen schaukelt nicht*. Die Testleitung fragt anschließend: *Stimmt das?* Das Kind muss entsprechend der abgebildeten Situation auf der Bildkarte bewerten, ob die Äußerung der Handpuppe zutrifft oder nicht, und kann sich sowohl verbal als auch nonverbal äußern. Wie bereits beim Untertest zum Verstehen der Verbbedeutung kommt auch bei diesem Untertest die Methode der Wahrheitswertaufgabe zum Einsatz. Insgesamt werden dem Kind zwölf Testaufgaben vorgelegt, die zutreffende und nicht zutreffende Negative enthalten.

Die Auswertung des rezeptiven Testteils erfolgt anhand des bei der Testdurchführung erstellten Protokollbogens. Das Kind erhält für jede richtige Antwort einen Punkt. Die Gesamtsumme aller richtigen Antworten geht zunächst als Rohwert in die Auswertung ein. Eine Umwandlung des Rohwerts in entsprechende T-Werte und Prozentränge kann über die Angaben im Manual vollzogen werden.

4.2.2 Überprüfung der Lesekompetenzen

Zur Überprüfung des Leseverständnisses auf Wort-, Satz- und Textebene wurde ELFE II (Lenhard et al. 2018) und zur Erfassung der Lesegeschwindigkeit WLLP-R (Schneider et al. 2011) als standardisierte und normierte Testverfahren herangezogen. Die Testverfahren kamen jeweils zum Ende der ersten (T_2) und zum Ende der vierten Jahrgangsstufe (T_3) zum Einsatz. Beim Testverfahren zur Erfassung des Leseverstehens (ELFE II, Lenhard et al. 2018) werden drei Subtests auf Wort-, Satz- und Textebene durchgeführt. Beim Untertest Wortverständnis muss aus vier schriftlich dargebotenen Wörtern das zu einem Bild passende ausgewählt werden (z. B. Zielitem: Hund; Distraktoren: Mund, Hand, Kind). Beim Untertest zum Satzverständnis werden dem Kind unterschiedlich komplexe Sätze vorgelegt, bei denen an einer Stelle ein passendes Wort aus fünf Alternativen ausgewählt und in den Satz implementiert werden soll (z. B. *Ein Ball ist krank/gesund/böse/klug/rund*). Der Subtest zum Textverständnis besteht aus kleinen Texten mit einer oder mehreren dazugehörigen Fragen. Ein Item besteht jeweils aus einer Frage und vier Antwortalternativen, aus denen die passende ausgewählt werden muss. Der Test wurde im Gruppenverband im Klassenzimmer durchgeführt. Die Testdurchführung benötigt circa 30 Minuten, wobei die reine Bearbeitungszeit 13 Minuten ausmacht (Wortverständnis: drei Minuten; Satzverständnis: drei Minuten; Textverständnis: sieben Minuten). Die vollständige Auswertung nimmt circa weitere 20 Minuten pro Kind in Anspruch.

Beim Testverfahren zur Erfassung der Lesegeschwindigkeit (WLLP-R, Schneider et al. 2011) handelt es sich um einen Multiple-Choice-Test in einer Speed-Variante, was impliziert, dass in der vorgegebenen Zeit von fünf Minuten möglichst viele Aufgaben gelöst werden müssen. Die Aufgaben sind so konzipiert, dass sich neben einem geschriebenen Wort jeweils vier Bildalternativen befinden. Das Kind muss das zum geschriebenen Wort passende Bild ankreuzen (z. B. Zielitem: Affe; Distraktoren: Apfel, Giraffe, Anker). Der Testrohwert wird ermittelt, indem von der Gesamtzahl der bearbeiteten Aufgaben die Fehler und Auslassungen subtrahiert werden. Der Test wurde im Klassenverband durchgeführt und dauert circa 15 Minuten pro Kind sowie für die vollständige Auswertung nochmals circa zehn Minuten.

Die Rohwerte lassen sich anhand der Angaben im jeweiligen Manual in T-Werte und Prozentränge umwandeln.

4.3 Statistische Analyse

Zur Analyse der Daten wurde IBM SPSS Statistics (Version 29, IBM Corp. 2022) herangezogen. Zunächst wurden im Rahmen der deskriptiven Statistik die Mittelwerte und Standardabweichung sowie Minima und Maxima ermittelt und vergleichend zwischen den beiden Untersuchungsgruppen gegenübergestellt (siehe Tab. 1). Daraufhin wurden die Mittelwerte anhand von T-Tests für unabhängige Stichproben und anhand der Effektstärke d verglichen und den Konventionen von Cohen (1988) entsprechend interpretiert ($d < .2$: kein Effekt, $d = .2$ -.4: kleiner Effekt, $d = .5$ -.7: mittlerer Effekt, $d > .8$ großer Effekt). Die Interpretation erfolgte anhand einseitiger Signifikanz (p), da es sich um eine gerichtete Hypothese handelt, bei der angenommen wird, dass bei den zweitsprachlernenden Kindern geringere Werte zu identifizieren sind. Anschließend wurde das beschriebene Vorgehen für die zweitsprachlernenden Kinder, differenziert nach Erwerbsbeginn vor Vollendung des 4. Lebensjahres und ab dem 5. Lebensjahr, wiederholt.

Um die Zusammenhänge zwischen den rezeptiven gesprochensprachlichen Fähigkeiten und dem Leseverstehen auf Wort-, Satz- und Textebene, der Lesegeschwindigkeit am Ende des ersten und am Ende des vierten Schuljahres sowie der Dauer des Kontaktes mit der deutschen Sprache abbilden und (möglicherweise bestehende) Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache aufzeigen zu können, werden anschließend Korrelationsanalysen durchgeführt und die Korrelationskoeffizienten der beiden Subgruppen vergleichend gegenübergestellt. Zur Analyse werden die intervallskalierten Rohwerte herangezogen und die Stärke des Zusammenhangs mittels der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson angegeben (siehe Tab. 5 für die Gesamtstichprobe und Tab. 6 für die Subgruppen).

5 Ergebnisse

5.1 Deskriptive Statistik

Die untenstehende Tabelle fasst die deskriptive Statistik in Bezug auf die Gesamtstichprobe und differenziert nach Spracherwerbstyp (G_1 vs. G_2) zusammen. Ein Vergleich von erst- und zweitsprachlernenden Kindern zeigt, dass die Kinder mit Deutsch als Erstsprache (G_1) in allen drei Subtests höhere Mittelwerte erzielen als die zweitsprachlernenden Kinder (G_2). Die Unterschiede hinsichtlich eines Mittelwertvergleichs sind in den Subkategorien W-Fragen und Negation größer als in Bezug auf den Untertest Verbbedeutung. Außerdem kann bei den zweitsprachlernenden Kindern eine größere Streuung der Daten identifiziert werden.

	Gesamtstichprobe N ^a = 212			G ₁ n = 115			G ₂ n = 97		
	MW ^b (SD) ^c	Min. ^d	Max. ^e	MW (SD)	Min.	Max.	MW (SD)	Min.	Max.
Verbbedeutung max. 12 Punkte	11.19 (1.19)	5	12	11.44 (.99)	6	12	10.89 (1.32)	5	12
W-Fragen max. 10 Punkte	8.57 (1.73)	1	10	9.20 (.95)	6	10	7.81 (2.11)	1	12
Negation max. 12 Punkte	9.68 (2.17)	3	12	10.42 (1.41)	6	12	8.81 (2.57)	3	12

Tab. 1: Deskriptive Statistik für die Gesamtstichprobe und differenziert nach Spracherwerbstyp (G₁ vs. G₂)

Legende: ^a Anzahl an ProbandInnen (n), ^b Mittelwert (MW) bezogen auf den Rohwert, ^c Standardabweichung (SD), ^d Minimum (Min.), ^e Maximum (Max.)

Inwiefern diese Unterschiede zwischen erst- und zweitsprachlernenden Kindern statistisch signifikant sind, sollen nachfolgend T-Tests für unabhängige Stichproben sowie die Berechnung der Effektstärken zeigen. Der Levene-Test brachte hervor, dass für die Subtests W-Fragen und Negation keine Varianzhomogenität vorliegt ($p < 0.05$). Zusätzlich erfolgt die Signifikanzprüfung einseitig, da angenommen wird, dass ersprachlernende Kinder höhere Werte erzielen als Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Es kann festgehalten werden, dass sich die Mittelwerte zwischen den beiden Subgruppen bei allen getesteten Variablen entsprechend den Konventionen nach Cohen (1988) (siehe Kapitel 4.3) statistisch signifikant unterscheiden und mittlere bis große Effektstärken vorliegen ($d = 0.48\text{--}0.87$).

	Levene-Test Sig.	T	df (t)	Signifikanz einseitiges p	standardisiertes r ^a (Cohen)	Punktschätzung (d) (Cohen)
Verbbedeutung	.12	3.50	210	< .001	1.16	.48
W-Fragen	< .001	5.97	128.23	< .001	1.59	.87
Negation	< .001	5.49	143.13	< .001	2.02	.79

Tab. 2: T-Tests für unabhängige Stichproben (G₁ vs. G₂)

Betrachtet man darüber hinaus die zweitsprachlernenden Kinder (G₂) differenzierter und berücksichtigt den Beginn ihres Kontaktes mit der deutschen Sprache, dann zeigt ein Vergleich zwischen Kindern, die vor Vollendung des 4. Lebensjahres im regelmäßigen Kontakt mit der deutschen Sprache stehen (G_{2a}; n = 75), und Kindern, die ab dem 5. Lebensjahr Deutsch lernen (G_{2b}; n = 22), dass die Kinder mit früherem Erwerbsbeginn höhere Mittelwerte in allen Subkategorien der rezeptiven gesprachlichen Fähigkeiten aufweisen als die Kinder mit späterem Erwerbsbeginn. Die geringsten Unterschiede sind hinsichtlich der Subkategorie Negation zu identifizieren (siehe für eine detaillierte Darstellung Tab. 3).

	G ₂ N ^a = 97			G _{2a} n = 75			G _{2b} n = 22		
	MW ^b (SD) ^c	Min. ^d	Max. ^e	MW (SD)	Min.	Max.	MW (SD)	Min.	Max.
Verbbedeutung max. 12 Punkte	10.89 (1.32)	5	12	11.05 (1.10)	7	12	10.32 (1.81)	5	12
W-Fragen max. 10 Punkte	7.81 (2.11)	1	12	8.08 (1.79)	3	10	6.91 (2.83)	1	10
Negation max. 12 Punkte	8.81 (2.57)	3	12	8.95 (2.61)	3	12	8.36 (2.40)	4	12

Tab. 3: Deskriptive Statistik für die zweitsprachlernenden Kinder (G₂) differenziert nach Kontaktdauer (G_{2a} vs. G_{2b})

Legende: ^a Anzahl an ProbandInnen (n), ^b Mittelwert (MW) bezogen auf den Rohwert, ^c Standardabweichung (SD), ^d Minimum (Min.), ^e Maximum (Max.)

Erneut sollen T-Tests für unabhängige Stichproben die Signifikanz der Ergebnisse prüfen (siehe Tab. 4).

Es zeigt sich, dass bei den Subkategorien Verbbedeutung und W-Fragen statistisch signifikante Unterschiede mit einer mittleren Effektstärke ($d = 0.57$) zwischen den beiden Teilstichproben vorliegen. Für die Ergebnisse des Untertests Negation liegen keine statistisch signifikanten Unterschiede bei den zweitsprachlernenden Kindern mit unterschiedlichem Kontaktbeginn vor.

	Levene-Test Sig.	T	df (t)	Signifikanz einseitiges p	standardisiertes r ^a (Cohen)	Punktschätzung (d) (Cohen)
Verbbedeutung	.032	1.81	25.73	.041	1.29	.57
W-Fragen	.025	1.84	26.14	.039	2.07	.57
Negation	.396	.94	95	.176	2.57	.23

Tab. 4: T-Tests für unabhängige Stichproben (G_{2a} vs. G_{2b})

5.2 Korrelationsanalysen

Um eine Aussage über die Zusammenhänge zwischen der rezeptiven Sprachkompetenz zu Beginn der ersten Klasse, der Lesegeschwindigkeit und dem Leseverstehen am Ende der ersten und am Ende der vierten Jahrgangsstufe sowie der Dauer des Kontakts mit der deutschen Sprache und den Interkorrelationen treffen zu können, wurden Korrelationsanalysen zunächst für die Gesamtstichprobe durchgeführt. Anschließend wurden entsprechende Berechnungen getrennt für die beiden Subgruppen vollzogen, um etwaige Unterschiede zwischen den erst- und zweitsprachlernenden Kindern abbilden zu können.

Von den möglichen 66 Korrelationen sind für die Gesamtstichprobe 50 auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) und fünf auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant. Es zeigt sich für die Gesamtstichprobe, dass insbesondere zwischen den verschiedenen Lesefähigkeiten zum selben Testzeitpunkt hohe bis sehr hohe Korrelationen bestehen ($r = .658\text{--}.856$). Es können aber auch moderate bis hohe Korrelationen zwischen den im ersten Schuljahr ermittelten Lesekompetenzen und den Lesefähigkeiten in der vierten Jahrgangsstufe herausgestellt werden ($r = .522\text{--}.679$). Außerdem sind moderate Zusammenhänge zwischen den gesprochen sprachlichen Fähigkeiten untereinander festzuhalten ($r = .233\text{--}.449$). Die Zusammenhänge zwischen den gesprochen sprachlichen Fähigkeiten und den Lesekompetenzen können zusammenfassend als vergleichsweise eher gering charakterisiert werden. Dies gilt sowohl für das erste als auch das vierte Schuljahr. Die stärksten Zusammenhänge sind hier zwischen der Subkategorie W-Fragen und den Lesefähigkeiten zu identifizieren ($r = .160\text{--}.287$), wobei alle Korrelationen als signifikant einzustufen sind (siehe Tab. 5 im Anhang).

Fokussiert man einen Vergleich der beiden Subgruppen, so zeigt sich, dass für erstsprachlernende Kinder keine der möglichen Korrelationen zwischen den rezeptiven Fähigkeiten sowie den Lesekompetenzen als signifikant charakterisiert werden kann. Bei den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache können hauptsächlich zwischen der Subkategorie W-Fragen und den Lesefähigkeiten in der ersten und vierten Jahrgangsstufe Effekte ermittelt werden ($r = .141\text{--}.380$), wobei drei der möglichen acht Korrelationen auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) und weitere zwei Korrelationen auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) als signifikant gelten können. Die stärksten Zusammenhänge zeigen sich sowohl bei den Kindern mit Deutsch als Erstsprache als auch bei den zweitsprachlernenden Kindern bei den Lesefähigkeiten untereinander. Hier können mittlere bis große Effekte sowohl innerhalb eines Testzeitpunkts ($r_{G1/1.Klasse} = .724\text{--}.837$; $r_{G1/4.Klasse} = .732\text{--}.845$; $r_{G2/1.Klasse} = .661\text{--}.773$; $r_{G2/4.Klasse} = .562\text{--}.884$) als auch zwischen den Fähigkeiten in der ersten und vierten Jahrgangsstufe nachgewiesen werden ($r_{G1} = .526\text{--}.710$; $r_{G2} = .468\text{--}.632$). In der Tendenz sind die Zusammenhänge bei den Kindern mit Deutsch als Erstsprache hier größer als bei den zweitsprachlernenden Kindern.

Zusätzlich wurde die Rolle der Dauer des Kontakts mit der deutschen Sprache untersucht. In der Gesamtstichprobe können insbesondere für die gesprochen sprachlichen Fähigkeiten statistisch signifikante Zusammenhänge ($p < .001$; $r = .330448$) ermittelt werden. Zusätzlich liegen statistisch signifikante Zusammenhänge mit den Lesefähigkeiten vor, wobei dies für alle Korrelationen in der ersten Jahrgangsstufe gilt ($p < .001$; $r = .213\text{--}.291$). Im vierten Schuljahr kann ausschließlich für das Textverstehen ein statistisch signifikanter Wert ermittelt werden ($p < .001$; $r = .256$). Vergleicht man in Bezug auf die Dauer des Kontaktes mit der deutschen Sprache die beiden Spracherwerbstypen (G_1 vs. G_2), so zeigen sich statistisch signifikante Werte ausschließlich für die zweitsprachlernenden Kinder. Die größten Korrelationskoeffizienten liegen für die Verbbedeutung ($r = .423$) und das Textverständnis in der ersten Jahrgangsstufe ($r = .346$) vor.

Zur weiterführenden und detaillierten Darstellung aller Werte siehe Tabelle 5 und 6 im Anhang.

6 Diskussion und Limitationen der Ergebnisse

Die vorliegende Studie leistet einen Beitrag hinsichtlich der Betrachtung zahlreicher Forschungslücken. Zum einen fokussiert sie den rezeptiven gesprochen sprachlichen Fähigkeitsbereich, welcher sowohl bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache als auch bei zweitsprachlernenden Kindern deutlich weniger Berücksichtigung in der Forschung gefunden hat als der produktive Fähigkeitsbereich. Zum anderen wurde dem generellen Desiderat der Generierung weiterer (longitudinaler) Forschungsergebnisse im

frühen Zweitspracherwerb sowie zum Erstspracherwerb sprachunauffälliger⁹ Kinder im Schulalter nachgegangen.

In Bezug auf die erste Forschungsfrage konnte festgestellt werden, dass zu Schulbeginn zwischen den Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache statistisch signifikante Unterschiede in den rezeptiven gesprochensprachlichen Fähigkeiten vorliegen, die entsprechend den Konventionen nach Cohen (1988) eine mittlere bis große Effektstärke aufweisen. Dieses Ergebnis bestätigt die angenommene Hypothese, dass zweitsprachlernende Kinder niedrigere Werte in allen getesteten Fähigkeitsbereichen aufweisen als Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Dies zeigte sich insbesondere bei den Subkategorien Verstehen von W-Fragen und Negation, da diese einer längerfristigen Erwerbsprogression unterliegen als die Unterkategorie Verstehen von Verbbedeutungen. Die vorliegenden Befunde stimmen entsprechend mit den Forschungsergebnissen überein, die im Kontext der MILA-Studie (vgl. Grimm/Schulz 2014: 44) generiert wurden. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die zweitsprachlernenden Kinder der vorliegenden Studie die durch den späteren Erwerbsbeginn bedingten Kompetenzunterschiede im Sprachverstehen im Vergleich zu Kindern mit Deutsch als Erstsprache bis zum Schuleintritt nicht aufholen.

Außerdem konnte festgestellt werden, dass zweitsprachlernende Kinder, deren Erwerbsbeginn vor Vollendung des 4. Lebensjahres liegt, besser entwickelte Fähigkeiten in allen gesprochensprachlichen Subkategorien aufweisen als Kinder mit späterem Kontaktbeginn, sodass für die Dauer des Kontaktes mit der deutschen Sprache ein Einfluss auf die Kompetenzentwicklung angenommen werden kann und diese in die weiterführenden Analysen einbezogen wurde. Die Bedeutung der Kontaktdauer ermöglicht es, Implikationen für die Praxis abzuleiten. So wäre es insbesondere für neu zugewanderte Kinder bedeutsam, ihre deutschsprachlichen Fähigkeiten in vorschulischen Einrichtungen auszubilden, sodass sie den Anfangsunterricht der Grundschule mit ausreichenden Sprachkompetenzen bestreiten können. Außerdem stellt sich die Frage, ob sich entsprechende Leistungsunterschiede durch eine (unterrichtsintegrierte) Sprachförderung minimieren lassen und dies Auswirkungen auf spätere Lesekompetenzen hat. Auf der Grundlage der vorausgegangenen Ausführungen soll allerdings nicht der Eindruck entstehen, dass Unterschiede zwischen erst- und zweitsprachlernenden Kindern ausschließlich aufgrund von sprachlichen Kompetenzen und der Dauer des Kontaktes mit der deutschen Sprache bestehen. Wie nicht nur die (inter)nationalen Schulvergleichsstudien nachdrücklich zeigen konnten, spielen auch der sozioökonomische Hintergrund, die berufliche Situation der Eltern und deren Bildungsbiografien eine bedeutsame Rolle (McElvany et al. 2023). Neben diesen externalen Faktoren sind auch weitere internale Merkmale des Kindes, wie beispielsweise Leistungsmotivation oder Intelligenz (vgl. Marx 2007), von Bedeutung und sollten in weiterführenden Forschungsarbeiten Berücksichtigung finden.

Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass bezüglich der zweiten Forschungsfrage die stärksten Zusammenhänge zwischen der Subkategorie W-Fragen und den späteren Lesefähigkeiten vorliegen, wobei dies insbesondere auf das Satz- und Textverständnis sowie die Lesegeschwindigkeit im ersten Schuljahr zutrifft. Dieses Ergebnis kann dahingehend interpretiert werden, dass die Subkategorie W-Fragen dem Satz- und Textverständnis hinsichtlich des zugrunde liegenden Mechanismus am ähnlichsten ist. Die

⁹ Im vorliegenden Beitrag können alle teilnehmenden Kinder als sprachunauffällig charakterisiert werden. Diese Feststellung gründet auf der in den Elternfragebögen erfassten Information, ob das Kind eine Sprachtherapie besucht (hat). Drei Kinder, für die die Frage bejaht wurde, wurden aus der Analyse der Daten im Vorfeld ausgeschlossen.

W-Fragen werden im Anschluss an eine mündlich vorgetragene Bildergeschichte gestellt (siehe Kapitel 4.2.1), das Satz- und Textverständnis beruht auf der Rezeption geschriebensprachlicher Informationen, die über schriftlich dargebotene Texteinheiten generiert werden und auf der Beantwortung textbezogener Fragestellungen fußen (siehe Kapitel 4.2.2). Die verhältnismäßig eher geringen Zusammenhänge zwischen den rezeptiven gesprochen sprachlichen Kompetenzen und den späteren Lesefähigkeiten könnten dadurch begründet sein, dass zwischen der Überprüfung der rezeptiven gesprochen sprachlichen Fähigkeiten und der Testung der Lesekompetenzen ein bzw. vier Schuljahre liegen. Da sprachliche Fähigkeiten – insbesondere in dieser Altersgruppe – einer großen Erwerbsdynamik unterliegen, muss davon ausgegangen werden, dass eine Überprüfung der Fähigkeiten zum jeweils selben Testzeitpunkt zu anderen Ergebnissen geführt hätte. Nichtsdestotrotz konnten Zusammenhänge ermittelt werden, obwohl eine relativ große Zeitspanne zwischen den Testzeitpunkten liegt und zwei unterschiedliche Medialitäten berücksichtigt wurden. Insbesondere der Subkategorie W-Fragen sollte zukünftig sowohl in diagnostischen Verfahren als auch in der pädagogischen Förderpraxis vermehrt Aufmerksamkeit zukommen.

Ein Vergleich der beiden Spracherwerbsgruppen brachte außerdem hervor, dass Zusammenhänge zwischen den rezeptiven gesprochen sprachlichen Fähigkeiten und den Lesekompetenzen insbesondere für zweitsprachlernende Kinder nachzuweisen sind. Dass im Vergleich zu erstsprachlernenden Kindern ein stärkerer Zusammenhang bei den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ermittelt werden konnte, kann dahingehend interpretiert werden, dass für diese Zielgruppe die rezeptiven gesprochen sprachlichen Kompetenzen zu Schulbeginn einen größeren Einfluss auf die Lesefähigkeiten am Ende des ersten und vierten Schuljahres ausüben. Bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache spielen womöglich andere Faktoren (z. B. die phonologische Informationsverarbeitung; vgl. z. B. Schnitzler 2008) eine größere Rolle.

Es sei an dieser Stelle außerdem angemerkt, dass auch die Messmethoden – in der vorliegenden Untersuchung die Testverfahren LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011), WLLP-R (Schneider et al. 2011) und ELFE II (Lenhard et al. 2018) – einen Einfluss ausüben und deshalb Ergebnisse aus anderen Studien nicht direkt mit den vorliegenden verglichen werden können. Die Vergleichbarkeit mit anderen Untersuchungen wird auch dadurch erschwert, dass sich die meisten Studien im internationalen und nationalen Kontext auf produktive Sprachfähigkeiten beziehen (vgl. z. B. Bushati et al. 2023, Goldammer et al. 2010, Uchikoshi et al. 2016; siehe Kapitel 2.3). Eine der wenigen Untersuchungen, die in einem longitudinalen Forschungsdesign explizit den Zusammenhang zwischen Sprach- und Leseverstehen prüft, konnte einen etwas größeren Korrelationskoeffizienten als die vorliegende Studie ermitteln ($r = .381$; Babayigit et al. 2021: 157), wobei ein direkter Vergleich aufgrund von unterschiedlichen Spracherwerbshintergründen und Messmethoden nicht uneingeschränkt zulässig ist.

Eine weitere Limitierung, die den Vergleich zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache betrifft, liegt in der Problematik der Operationalisierung der Spracherwerbstypen. In der vorliegenden Untersuchung wurde der sprachliche Hintergrund der Kinder über deren Selbstauskunft sowie über Fragebögen für Eltern und Lehrkräfte erfasst, indem Informationen über Geburtsdatum und Geburtsort des Kindes, Eintritt in die erste (deutschsprachige) Kindertageseinrichtung, Erstsprache(n) des Kindes und der Eltern sowie Geburtsort der Eltern ermittelt wurden. Kinder, die in der vorliegenden Untersuchung dem Spracherwerbstyp 1 (G_1) zugeordnet wurden, erwerben die deutsche Sprache von Geburt an, wobei hier sowohl monolingual als auch bilingual aufwachsende Kinder inkludiert sind. Kinder, die dem Spracherwerbstyp 2 (G_2) zugewiesen wurden, lernen das Deutsche – in Anlehnung an Ahrenholz (2020: 6) – ab Vollendung des zweiten Lebensjahres als Zweitsprache (siehe Kapitel 1), so dass diverse Erwerbsbiografien mit unterschiedlichem Kontaktbeginn vorliegen. In der Literatur sind

neben den in diesem Beitrag verwendeten Begrifflichkeiten (Deutsch als Erst- und Zweitsprache) auch andere Bezeichnungen gebräuchlich (z. B. Kinder mit Migrationshintergrund, ein- und mehrsprachige Kinder, Kinder mit anderer Herkunftssprache/Muttersprache etc.). Diese begriffliche Vielfalt verdeutlicht die Problematik, die Erwerbsbedingungen von Kindern, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen, adäquat zu erfassen und zu benennen. Aber auch innerhalb der verwendeten Begrifflichkeiten weichen die Ansichten darüber, wann ein Kind welcher Gruppe zugewiesen wird, in unterschiedlichen Publikationen voneinander ab, was die Vergleichbarkeit von Einzelergebnissen zusätzlich erschwert. Die in der vorliegenden Studie vorgenommene Unterteilung der Gesamtstichprobe in zwei Spracherwerbsgruppen wurde im Bewusstsein vollzogen, dass dadurch eine sehr komplexe Realität verkürzt dargestellt wird. Trotzdem ist eine entsprechende Kategorienbildung notwendig, um einen Vergleich zwischen Kindern mit unterschiedlichen Spracherwerbsbiografien vornehmen zu können.

Dass die Dauer des Kontaktes mit der deutschen Sprache einen Einfluss auf die sprachbezogenen Kompetenzen im Deutschen ausübt, ist unumstritten und kann auch durch die vorliegenden Daten bestätigt werden. In der vorliegenden Untersuchung konnten statistisch signifikante Zusammenhänge insbesondere für die gesprochen sprachlichen Fähigkeiten zu Schulbeginn und den Lesefähigkeiten in der ersten Klasse ermittelt werden. Im vierten Schuljahr konnte ausschließlich für das Textverstehen ein statistisch signifikanter Zusammenhang ermittelt werden. Diese Ergebnisse sprechen für eine zeitliche Sensitivität, die der Dauer des Kontaktes mit der deutschen Sprache insbesondere zu Beginn des Erwerbsprozesses einen höheren Einfluss auf rezeptive Kompetenzen einräumt. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass komplexere Verstehensleistungen durch sprachliche Kompetenzen zu Schulbeginn determiniert sind, wohingegen Lesekompetenzen mit niedrigerem Anforderungscharakter (Lesegeschwindigkeit sowie Leseverstehen auf Wort- und Satzebene) im vierten Schuljahr nicht mehr durch die Dauer des Kontaktes mit der deutschen Sprache vorhergesagt werden können. Dies hat wiederum Auswirkungen auf die pädagogische Praxis. Ein längerer Verbleib in einer vorschulischen Bildungseinrichtung, insbesondere von Kindern mit kurzem Kontakt mit der deutschen Sprache, könnte aufgrund der ermittelten zeitlichen Sensitivität die unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen im Anfangsunterricht der Grundschule möglicherweise minimieren und damit einen Beitrag zur Erhöhung der Chancengleichheit leisten. Die große Bedeutung elementarer Bildung – insbesondere auch für Kinder mit Migrationshintergrund – wurde in zahlreichen Forschungsarbeiten nachgewiesen (vgl. z. B. Becker 2010, Heckmann/Lochner 2000). Allerdings würde eine zeitlich flexiblere Einschulungspraxis zu einer größeren Heterogenität der Altersstruktur im Anfangsunterricht führen, was wiederum Auswirkungen auf das pädagogische Handeln und die Lehr- und Lernpraxis hätte. Außerdem gilt es zu bedenken, dass die später eingeschulten Kinder entsprechend später in die Erwerbstätigkeit eintreten können, was monetäre Nachteile (ggf. für die ganze Familie) mit sich bringt. Entsprechende Überlegungen gilt es in zukünftigen Forschungsarbeiten aufzugreifen und empirisch zu validieren.

7 Fazit

Zusammenfassend liefert die vorliegende Studie wichtige Hinweise darauf, dass individuelle Unterschiede in den rezeptiven gesprochen sprachlichen Fähigkeiten zu Schulbeginn eine langfristige Rolle in der Entwicklung von Lesekompetenzen über die Grundschulzeit hinweg spielen. Da sich Kinder mit Deutsch als Zweitsprache darüber hinaus in allen im Rahmen dieser Studie getesteten Bereichen gesprochen sprachlicher Fähigkeiten (Verstehen von Verbbedeutung, W-Fragen, Negation) signifikant

von Kindern mit Deutsch als Erstsprache unterscheiden, besteht die Gefahr, dass Kinder aufgrund ihres kürzeren Kontaktes mit der deutschen Sprache im Anfangsunterricht der Grundschule von Anfang an benachteiligt sind. Um Chancengerechtigkeit zu ermöglichen und alle Kinder auf ihrem Bildungsweg bestmöglich zu unterstützen, bedarf es geeigneter Diagnoseinstrumente, um gezielte Fördermaßnahmen initiieren zu können. In zukünftigen Forschungsarbeiten, die in einem sprachlich heterogenen Kontext angelegt sind, könnten W-Fragen eine Schlüsselrolle einnehmen. Möglicherweise wäre auch eine gezielte Förderung dieser Kompetenz in der Praxis des Elementarbereichs lohnenswert.

Aufgrund der aufgezeigten Limitationen und der hohen (praktischen) Relevanz der Thematik bedarf es weiterer Studien, die den Zusammenhang zwischen rezeptiven gesprochensprachlichen Fähigkeiten und ihrer Rolle als Prädiktoren für Lesefähigkeiten – mit einem Fokus auf sprachliche Heterogenität – untersuchen. Eine querschnittliche Analyse mit einer Testung der rezeptiven gesprochensprachlichen Fähigkeiten und der Lesekompetenzen zum selben Zeitpunkt wäre ein entsprechendes Forschungsdesiderat.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2006): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Ahrenholz, Bernt (2007): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Ahrenholz, Bernt (2020): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache, Mehrsprachigkeit. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 3–20.
- Apeltauer, Ernst (1987): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Hueber.
- Babayigit, Selma (2014): The role of oral language skills in reading and listening comprehension of text. A comparison of monolingual (L1) and bilingual (L2) speakers of English language. In: Journal of research in reading. 37 (S1). pp. 22–47. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01538.x>.
- Babayigit, Selma/Roulstone, Sue/Wren, Yvonne (2021): Linguistic comprehension and narrative skills predict reading ability. A 9-year longitudinal study. In: British Journal of Educational Psychology. 91 (1). pp. 148–168.
- Becker, Rolf (2010): Bildungseffekte vorschulischer Erziehung und Elementarbildung. Bessere Bildungschancen für Arbeiter- und Migrantenkinder. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Springer. S. 129–160.
- Behrens, Heike (2015): The acquisition of grammatical categories. In: Bavin, Edith L./Naigles, Letitia R. (Ed.): The Cambridge Handbook of Child Language. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 250–270.
- Behrens, Heike (2020): From grammatical categories to processes of categorization. The acquisition of morphosyntax from a usage-based perspective. In: Rowland, Caroline F./Theakston, Anna L./Ambridge, Ben/Twomey, Katherine E. (Ed.): Current Perspectives on Child Language Acquisition. How children use their environment to learn. Amsterdam: Benjamins. pp. 91–111.
- Bredel, Ursula/Falk, Simone/Guckelsberger, Susanne/Kemp, Robert F./Komor, Anna/Reich, Hans H./Trautmann, Caroline (2010): Desiderate der Forschung zur kindlichen Sprachaneignung. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen

- Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsforschung Bd. 29/II. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). S. 255–270.
- Bushati, Bora/Kramer, Georg/Dorner, Magdalena/Schmölzer-Eibinger, Sabine (2023): Mündliche Sprachkompetenz und deren Rolle für die Entwicklung der Leseverständnisfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. 16 (2). S. 285–303. <https://doi.org/10.1007/s42278-023-00183-0>.
- Chilla, Solveig/Rothweiler, Monika/Babur, Ezel (2013): Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen, Störungen, Diagnostik. München: Ernst Reinhardt.
- Clahsen, Harald (1982): Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern. Tübingen: Narr.
- Clahsen, Harald (1986): Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter. Berlin: Marhold.
- Clahsen, Harald (1988): Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Clahsen, Harald/Meisel, Jürgen M./Pienemann, Manfred (1983): Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen: Narr.
- Cohen, Jacob (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale: Erlbaum.
- Dittmar, Norbert/Reich, Astrid/Schumacher, Magdalene/Skiba, Romuald/Terborg, Heiner (1990): Die Erlernung modaler Konzepte des Deutschen durch erwachsene polnische Migranten. Eine empirische Längsschnittstudie. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF). 17 (2). S. 125–172.
- Duzy, Dagmar/Ehm, Jan-Henning/Souvignier, Elmar/Schneider, Wolfgang/Gold, Andreas (2013): Prädiktoren der Lesekompetenz bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 45 (4). S. 173–190. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000093>.
- Ehlich, Konrad (2007): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: BMBF (Hg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Ehlich, Konrad unter Mitarbeit von Bredel, Ursula/Garme, Birgitta u. a. Bildungsreform. Bd. 11. Bonn: BMBF. S. 11–77.
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hg.) (2010): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsforschung Bd. 29/II. Bonn: BMBF.
- Ewald, Sina-Maria/Steinbrink, Claudia (2023): Die Rolle der morphologischen Bewusstheit für den frühen Schriftspracherwerb. Erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Lernen und Lernstörungen. 12 (3). S. 127–141.
- Friederici, Angela D./Hahne, Anja (2000): Neurokognitive Aspekte der Sprachentwicklung. In: Grimm, Hannelore (Hg.): Sprachentwicklung. Bd. 3. Göttingen: Hogrefe. S. 273–310.
- Friedman, Naama/Novogrodsky, Rama (2011): Which questions are most difficult to understand? The comprehension of Wh questions in three subtypes of SLI. Specific Language Impairment. In: Lingua. 121 (3). pp. 367–382.

- Genesee, Fred (1989): Early bilingual development. One language or two? In: *Journal of child language*. 16 (1). pp. 161–179.
- Gogolin, Ingrid/Dirim, İnci/Klinger, Thorsten/Lange, Imke/Lengyel, Drorit/ Michel, Ute/Neumann, Ursula/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Schwippert, Knut (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster: Waxmann.
- Goldammer, Ariane von/Mähler, Claudia/Bockmann, Ann-Katrin/Hasselhorn, Marcus (2010): Vorhersage früher Schriftsprachleistungen aus vorschulischen Kompetenzen der Sprache und der phonologischen Informationsverarbeitung. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 42 (1). S. 48–56.
- Gorecki, Birgit/Landerl, Karin (2015): Phonologische Bewusstheit. Ist die phonologische Bewusstheit ein Prädiktor für die Leseleistung? In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 47 (3). S. 139–146.
- Gough, Philip B./Tunmer, William E. (1986): Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*. 7. S. 6–10.
- Grimm, Hannelore (2012): Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen, Ursachen, Diagnose, Intervention, Prävention. [3. Aufl.] Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, Hannelore (2015): SETK3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen. [3. Aufl.] Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, Hannelore (2016): SETK-2. Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder. Diagnose rezeptiver und produktiver Sprachverarbeitungsfähigkeiten. [2. Aufl.] Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, Angela/Schulz, Petra (2012): Forschungsmethoden der kombinierten Längs- und Querschnittsstudie MILA. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren. Berlin: de Gruyter. S. 195–218.
- Grimm, Angela/Schulz, Petra (2014): Sprachfähigkeiten von Kindern mit DaZ bei Schuleintritt. In: Lütke, Beate/Petersen, Inger (Hg.): Deutsch als Zweitsprache erwerben, lernen und lehren. Stuttgart: Klett Fillibach. S. 35–50.
- Haberzettl, Stefanie (2005): Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. Tübingen: Max Niemeyer.
- Haberzettl, Stefanie/Dimroth, Christine/Wulff, Nadja/Czinger, Christine (2013): Erwerb des Deutschen als Zweitsprache im Grundschulalter. In: Berndt, Annette (Hg.): Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens. Frankfurt am Main: Lang. S. 143–161.
- Heckmann, James J./Lochner, Lance (2000): Rethinking Education and Training Policy. Understanding the Sources of Skill Formation in a Modern Economy. In: Danziger, Sheldon/Waldfoegel, Jane (Ed.): *Securing the Future. Investing in Children from Birth to College*. New York: Russell Sage Foundation. pp. 47–83.
- IBM Corp (2022): IBM SPSS Statistics for Windows (Version 29) [computer software]. Armonk: IBM Corp.
- Kauschke, Christina/Dörfler, Tobias/Sachse, Steffi/Siegmüller, Julia (2022): Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (PDSS). München u. a.: Elsevier, Urban & Fischer.
- Kempert, Sebastian/Edele, Aileen/Rauch, Dominique/Wolf, Katrin M./Paetsch, Jennifer/Darsow, Annkathrin/Maluch, Jessica/Stanat, Petra (2016): Die Rolle der Sprache für zugewanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hg.):

- Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden: Springer. S. 157–241.
- Kigel, R. M./McElvany, N./Becker, M. (2015): Effects of immigrant background on text comprehension, vocabulary, and reading motivation. A longitudinal study. *Learning and Instruction*. 35. pp. 73–84.
- Kroffke, Solveig/Rothweiler, Monika (2006): Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder mit türkischer Erstsprache. In: Vliegen, Maurice (Hg.): *Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb*. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums in Amsterdam 2004. Frankfurt a. M.: Lang. S. 145–153.
- Landeshauptstadt München. Referat für Bildung und Sport (2022): *Münchner Bildungsbericht 2022*. München: Weber Offset.
- Leimbrink, Kerstin (2015): Wortschatzerwerb. In: Haß, Ulrike/Storjohann, Petra (Hg.): *Handbuch Wort und Wortschatz*. Berlin: de Gruyter. S. 27–52.
- Lenhard, Wolfgang/Lenhard, Alexandra/Schneider, Wolfgang (2018): *ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II. Manual*. [3. Aufl.] Göttingen: Hogrefe.
- Lindner, Jessica (2022): *Vorläuferfähigkeiten und deren Einfluss auf den Schriftspracherwerb im Deutschen. Sprachliche Diversität im ersten Grundschuljahr – eine empirische Longitudinalstudie*. Wiesbaden: Springer.
- Lütke, Beate (2021): Sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/Union der deutschen Akademien der Wissenschaft (Hg.): *Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Berlin: Erich Schmidt. S. 301–324.
- Marx, Peter (2007): *Lese- und Rechtschreiberwerb*. Paderborn: Schöningh.
- McDaniel, Dana/McKee, Cecile/Cairns, Helen (1996): *Methods for Assessing Children’s Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster u. New York: Waxmann.
- Meyer-Ingwersen, Johannes (1975): Einige typische Deutschfehler bei türkischen Schülern. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)*. 5 (18). S. 68–77.
- Musolino, Julien/Crain, Stephen/Thornton, Rosalind (2000): Navigating negative quantificational space. In: *Linguistics*. 38 (1). pp. 1–32.
- Näslund, Jan C./Schneider, Wolfgang (1991): Longitudinal effects of verbal ability, memory capacity, and phonological awareness on reading performance. In: *European journal of psychology of education*. 6 (4). pp. 375–392.
- Ose, Julia/Schulz, Petra (2010): Was fehlt Jonas – *Ein* Taschentuch oder *das* Taschentuch? Eine Pilotstudie zum Artikelerwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Rost-Roth, Martina (Hg.): *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“*. Freiburg i. Br.: Fillibach. S. 79–97.

- Penner, Zvi (1994): Possible domains for individual variation in early developmental stages. In: Tracy, Rosemarie/Lathey, Elsa (Ed.): How tolerant is universal grammar? Essays on language learnability and language variation. Tübingen: Niemeyer. pp. 35–58.
- Penner, Zvi (1998): Sprachentwicklung und Sprachverstehen bei Ausländerkindern. Eine Pilotstudie bei Schulkindern in der deutschen Schweiz. In: Wegener, Heide (Hg.): Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Narr. S. 241–261.
- Penner, Zvi (2002): Plädoyer für eine präventive Frühförderung bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen. In: Suchodoletz, Waldemar von (Hg.): Therapie von Sprachentwicklungsstörungen. Anspruch und Realität. Stuttgart: Kohlhammer. S. 106–142.
- Penner, Zvi/Schulz, Petra/Wymann, Karin (2003): Learning the meaning of verbs. What distinguishes language-impaired from normally developing children. In: Linguistics. 41 (2). pp. 289–319.
- Penner, Zvi/Weissenborn, Jürgen/Friederici, Angela D. (2002): Sprachentwicklung. In: Karnath, Hans-Otto/Thier, Peter (Hg.): Neuropsychologie. Berlin: Springer. S. 677–684.
- Pienemann, Manfred (1981): Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder. Bonn: Grundmann.
- Quasthoff, Uta/Stude, Juliane (2018): Narrative Interaktion. Entwicklungsaufgabe und Ressource des Erzählerwerbs. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi). 48 (23). S. 249–275.
- Quinn, Jamie M./Wagner, Richard K./Petscher, Yaacov/Lopez, Danielle (2015): Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension. A latent change score modeling study. In: Child Development. 86 (1). pp. 159–175.
- Reese, Elaine/Suggate, Sebastian/Long, Jennifer/Schaughency, Elizabeth (2010): Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. In: Reading and writing. 23 (6). pp. 627–644. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9157-9>.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2020): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Röthlisberger, Martina/Schneider, Hansjakob/Juska-Bacher, Britta (2021): Lesen von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache – Wortschatz als limitierender Faktor. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. 14 (2). S. 359–374. <http://doi.org/10.1007/s42278-021-00115-w>.
- Rothweiler, Monika (2006): The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In: Lleó, Conxita (Ed.): Interfaces in multilingualism. Acquisition and representation. Amsterdam: John Benjamins Publishing. pp. 91–113.
- Rothweiler, Monika (2007): Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In: Steinbach, Markus/Albrecht, Ruth/Girnth, Heiko/Hohenberger, Annette/Kümmerling-Meibauer, Bettina/Meibauer, Jörg/Rothweiler, Monika/Schwarz-Friesel, Monika (Hg.): Schnittstellen der germanistischen Linguistik. Stuttgart: Metzler. S. 103–135.
- Schimke, Sarah (2023): The psycholinguistics of child second language acquisition. In: Godfroid, Aline/Hopp, Holger (Ed.): The Routledge handbook of second language acquisition and psycholinguistics. New York: Routledge.
- Schneider, Wolfgang/Blanke, Iris/Faust, Verena/Küspert, Petra (2011): WLLP-R. Würzburger Leise-Leseprobe-Revision. Ein Gruppentest für die Grundschule. Göttingen: Hogrefe.
- Schnitzler, Carola D. (2008): Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Stuttgart: Thieme.
- Schulz, Petra (2007): Erstspracherwerb Deutsch: Sprachliche Fähigkeiten von eins bis zehn. In: Graf, Ulrike/Moser Opitz, Elisabeth (Hg.): Diagnostik am Schulanfang. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 67–86.

- Schulz, Petra (2013): Wer versteht wann was? Sprachverstehen im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen am Beispiel der w-Fragen. In: Deppermann, Arnulf (Hg.): Das Deutsch der Migranten. Institut für deutsche Sprache. Berlin: de Gruyter. S. 313–338.
- Schulz, Petra (2017): Zur Semantik von Verben im Spracherwerb. In: Engelberg, Stefan/Lobin, Henning/Steyer Kathrin/Wolfer Sascha (Hg.): Wortschätze. Dynamik, Muster, Komplexität. Institut für deutsche Sprache. Berlin: de Gruyter. S. 133–151.
- Schulz, Petra/Grimm, Angela/Schwarze, Rabea/Wojtecka, Magdalena (2017): Spracherwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Chancen und Herausforderungen. In: Hartmann, Ulrike/Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas (Hg.): Entwicklungsverläufe verstehen. Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDEa-Zentrums. Stuttgart: Kohlhammer. S. 190–206.
- Schulz, Petra/Tracy, Rosemarie (2011): Linguistische Sprachstandserhebung. Deutsch als Zweitsprache. LiSe-DaZ. Göttingen: Hogrefe.
- Seifert, Susanne/Paleckez, Lisa/Gasteiger-Klicpera, Barbara (2019): Rezeptive Wortschatzleistungen in der Grundschule. Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. In: Empirische Sonderpädagogik. 4. S. 259–278.
- Siegmüller, Julia/Herzog, C./Herrman, H. (2005): Syntaktische und lexikalische Aspekte beim Verstehen von Informationsfragen. Ein Vergleich zwischen Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung und ungestörter Sprachentwicklung. In: Logos interdisziplinär. 13 (1). S. 29–35.
- Statistisches Bundesamt (2024): https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html. Abgerufen am 05.02.2024.
- Stern, Clara/Stern, William (1928): Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Leipzig: Barth.
- Thoma, Dieter/Tracy, Rosemarie (2012): Deutsch als frühe Zweitsprache. Zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Stuttgart: Fillibach. S. 58–79.
- Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. [2. Aufl.] Tübingen: Narr.
- Tracy, Rosemarie/Gawlitzeck-Maiwald, Ira (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, Hannelore (Hg.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3. Göttingen: Hogrefe. S. 495–535.
- Tracy, Rosemarie/Thoma, Dieter (2009): Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition. In: Dimroth, Christine/Jordens, Peter (Ed.): Functional categories in learner language. Studies on language acquisition. Berlin: Mouton de Gruyter. pp. 1–43.
- Uchikoshi, Yuuko/Yang, Lu/Lohr, Brandi/Leung, Genevieve (2016): Role of oral proficiency on reading comprehension. Within-language and cross-language relationships. In: Literacy research. 65 (1). pp. 236–252. <https://doi.org/10.1177/2381336916661538>.
- Weissenborn, Jürgen (2000): Der Erwerb von Morphologie und Syntax. In: Grimm, Hannelore (Hg.): Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe. S. 141–170.
- Wimmer, Heinz (1993): Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. In: Applied psycholinguistics. 14 (1). pp. 1–33.

Wittek, Angelika (2002): Learning the meaning of change-of-state verbs. A case study of German child language. Berlin: de Gruyter.

Wode, Henning (1993): Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning: Hueber.

Wojtecka, Magdalena/Koch, Corinna/Grimm, Angela/Schulz, Petra (2011): Production and comprehension of sentence negation in child German. In: Grimm, Angela/Müller, Anja/Hamann, Cornelia/Ruigendijk, Esther (Ed.): Production and comprehension asymmetries in child language. SOLA studies on language acquisition 43. Berlin: de Gruyter. pp. 217–245

Anschrift der Verfasserin:

Jessica Lindner, Ludwig-Maximilians-Universität München, Leopoldstraße 13, 80802 München
jessica.lindner@edu.lmu.de

Appendix

	Verbbedeutung	W-Fragen	Negation	LG 1. Kl	LG 4. Kl	Wort 1.	Wort 4.	Satz 1.	Satz 4.	Text 1.	Text 4.	Kontaktdauer
	Korrelation Sig. N	Korrelation Sig. N	Korrelation Sig. N	Korrelation Sig. N	Korrelation Sig. N	Korrelation Sig. N	Korrelation Sig. N	Korrelation Sig. N	Korrelation Sig. N	Korrelation Sig. N	Korrelation Sig. N	Korrelation Sig. N
Verbbedeutung	1 < .001 212	.449** < .001 212	.233** < .001 212	.099 .153 211	.120 .125 165	.075 .276 212	.026 .740 165	.166* .017 208	.099 .206 165	.185* .012 182	.132 .094 163	.330** < .001 198
W-Fragen	.449** < .001 212	1 < .001 212	.332** < .001 212	.258** < .001 211	.232** .003 165	.190** .005 212	.160* .040 165	.287** < .001 208	.219** .005 165	.276** < .001 182	.232** .003 163	.448** < .001 198
Negation	.233** < .001 212	.332** < .001 212	1 < .001 212	.209** .002 211	.175* .025 165	.150* .029 212	.057 .468 165	.147 .035 208	.144 .065 165	.223** .002 182	.251** .001 163	.390** < .001 198
Leseschw. 1. Klasse	.099 .153 211	.258** < .001 211	.209** .002 211	1 < .001 211	.603** < .001 164	.748** < .001 211	.547** < .001 164	.745** < .001 208	.593** < .001 164	.698** < .001 182	.522** < .001 162	.289** < .001 197
Leseschw. 4. Klasse	.120 .125 165	.232** .003 165	.175* .025 165	.603** < .001 164	1 < .001 165	.654** < .001 165	.837** < .001 165	.602** < .001 162	.826** < .001 165	.616** < .001 144	.658** < .001 163	.153 .056 156
Wortverständnis 1. Klasse	.075 .276 212	.190** .005 212	.150* .029 212	.748** < .001 211	.654** < .001 165	1 < .001 212	.631** < .001 165	.800** < .001 208	.679** < .001 165	.759** < .001 182	.591** < .001 163	.213** .003 198
Wortverständnis 4. Klasse	.026 .740 165	.160* .040 165	.057 .468 165	.547** < .001 164	.837** < .001 165	.631** < .001 165	1 < .001 165	.573** < .001 162	.856** < .001 165	.607** < .001 144	.663** < .001 163	.041 .614 156
Satzverständnis 1. Klasse	.166* .017 208	.287** < .001 208	.147 .035 208	.745** < .001 208	.602** < .001 162	.800** < .001 208	.573** < .001 162	1 < .001 208	.640** < .001 162	.843** < .001 182	.584** < .001 160	.291** < .001 195
Satzverständnis 4. Klasse	.099 .206 165	.219** .005 165	.144 .065 165	.593** < .001 164	.826** < .001 165	.679** < .001 165	.856** < .001 165	.640** < .001 162	1 < .001 165	.654** < .001 144	.780** < .001 163	.101 .210 156
Textverständnis 1. Klasse	.185* .012 182	.276** < .001 182	.223** .002 182	.698** < .001 182	.616** < .001 144	.759** < .001 182	.607** < .001 144	.843** < .001 182	.654** < .001 144	1 < .001 182	.576** < .001 143	.277** < .001 171
Textverständnis 4. Klasse	.132 .094 163	.232** .003 163	.251** .001 163	.522** < .001 162	.658** < .001 163	.591** < .001 163	.663** < .001 163	.584** < .001 160	.780** < .001 163	.576** < .001 143	1 < .001 163	.230** .004 155
Kontaktdauer zur deutschen Sprache	.330** < .001 198	.448** < .001 198	.390** < .001 198	.289** < .001 197	.153 .056 156	.213** < .001 198	.041 .614 156	.291** < .001 195	.101 .210 156	.277** < .001 171	.256** < .001 155	1 198

Tab. 5: Bivariate Korrelationen bezüglich der Gesamtstichprobe

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

	Verbbe- deutung	W-Fra- gen	Nega- tion	LG 1. Kl	LG 4. Kl	Wort 1.	Wort 4.	Satz 1.	Satz 4.	Text 1.	Text 4.	Kontakt- dauer
	Korrela- tion Sig. N	Korrela- tion Sig. N	Korrela- tion Sig. N	Korrela- tion Sig. N	Korrela- tion Sig. N	Korrela- tion Sig. N	Korrela- tion Sig. N	Korrela- tion Sig. N	Korrela- tion Sig. N	Korrela- tion Sig. N	Korrela- tion Sig. N	Korrela- tion Sig. N
Verbbe- deutung	1	.507** < .001 97	.267** .008 97	.090 .381 97	.087 .460 74	.002 .983 97	-.007 .950 74	.126 .227 94	.062 .599 74	.247* .030 77	.153 .200 72	.423** < .001 83
W-Fra- gen	.166 .076 115	1	.247* .015 97	.285** .005 97	.295* .011 74	.141 .169 97	.197 .093 74	.286** .005 94	.235* .044 74	.380** < .001 77	.184 .122 72	.256* .020 83
Nega- tion	-.046 .627 115	.114 .224 115	1	.130 .203 97	.231* .048 74	.126 .220 97	.061 .604 74	.056 .593 94	.113 .338 74	.171 .137 77	.227 .055 72	.166 .134 83
Lesege- schw. 1. Klasse	-.013 .888 114	.014 .879 114	.127 .179 114	1	.531** < .001 74	.712** < .001 97	.468** < .001 74	.738** < .001 94	.492** < .001 74	.601** < .001 77	.469** < .001 72	.203 .066 83
Lesege- schw. 4. Klasse	.101 .340 91	.070 .521 91	.015 .886 91	.631** < .001 90	1	.576** < .001 74	.846** < .001 74	.515** < .001 72	.823** < .001 74	.570** < .001 62	.562** < .001 72	.101 .424 65
Wort- ver- ständnis 1. Klasse	.062 .507 115	.126 .180 115	.037 .692 115	.755** < .001 114	.693** < .001 91	1	.611** < .001 74	.737** < .001 94	.632** < .001 74	.664** < .001 77	.556** < .001 72	.181 .102 83
Wort- ver- ständnis 4. Klasse	.021 .845 91	.074 .487 91	-.017 .875 91	.589** < .001 90	.830** < .001 91	.638** < .001 91	1	.563** < .001 72	.884** < .001 74	.592** < .001 62	.564** < .001 72	.004 .975 65
Satzver- ständnis 1. Klasse	.091 .337 114	.144 .126 114	.043 .648 114	.727** < .001 114	.636** < .001 90	.837** < .001 114	.579** < .001 90	1	.593** < .001 72	.773** < .001 77	.543** < .001 70	.201 .071 81
Satzver- ständnis 4. Klasse	.093 .379 91	.125 .240 91	.108 .306 91	.661** < .001 90	.828** < .001 91	.710** < .001 91	.842** < .001 91	.680** < .001 90	1	.623** < .001 62	.717** < .001 72	.058 .649 65
Textver- ständnis 1. Klasse	.070 .477 105	.096 .330 105	.150 .126 105	.724** < .001 105	.635** < .001 82	.800** < .001 105	.619** < .001 82	.852** < .001 105	.679** < .001 82	1	.495** < .001 61	.346** .004 66
Textver- ständnis 4. Klasse	-.009 .931 91	.146 .167 91	.132 .214 91	.526** < .001 90	.732** < .001 91	.600** < .001 91	.761** < .001 91	.587** < .001 90	.845** < .001 91	.611** < .001 82	1	.170 .179 64
Kontakt- dauer zur deut- schen Sprache	.004 .968 115	.144 .125 115	.065 .490 115	.117 .216 114	.050 .640 91	.093 .321 115	-.011 .920 91	.065 .493 114	.029 .785 91	.031 .755 105	.039 .712 91	1

Tab. 6: Bivariate Korrelationen für Kinder mit Deutsch als Erstsprache (Werte im Bereich links unten) vs. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (Werte im Bereich rechts oben)

Katharina Kellermann, Kristin Börjesson, Lukas Janzon

Bericht über das 11. Treffen der AG „Grammatikdidaktik und Sprachbetrachtung“

(12./13.04.2024 an der Universität Kassel; Gastgeberin: Prof. Dr. Miriam Langlotz)

Zusammenfassung

Der Beitrag berichtet über das 11. Treffen der AG „Grammatikdidaktik und Sprachbetrachtung“, welches vom 12. bis 13.04.2024 an der Universität Kassel stattgefunden hat. Ziel des Treffens war es, eine erneute und grundlegende Diskussion über Konzeptionen des Grammatikunterrichts und die Legitimierung eines eigenständigen Grammatikunterrichts zu führen, um innerhalb der Fachdisziplin eine Standortbestimmung vorzunehmen. Dabei wurden Fragen nach den Konzeptionen des grammatischen Lernens und Lehrens von Aspekten flankiert, die beispielsweise die kognitiven Prozesse bei der Auseinandersetzung mit grammatischen Strukturen oder das Verhältnis zwischen sprachlicher und metasprachlicher Entwicklung betreffen.

Schlagwörter: Grammatik, grammatisches Lernen und Lehren, Konzeptionen Grammatikunterricht

Abstract

The article reports on the 11th meeting of the working group "Grammar Didactics and Language Analysis," which took place from April 12th to 13th, 2024, at the University of Kassel. The aim of the meeting was to conduct further fundamental discussion of concepts related to grammar teaching and the legitimization of independent grammar instruction, in order to determine the current position within the field. This discussion encompassed inquiries into concepts of grammatical learning and teaching that were accompanied by considerations such as the cognitive processes involved in engaging with grammatical structures, or the relationship between linguistic and metalinguistic development.

Keywords: Grammar, grammatical learning and teaching, concepts of grammar instruction

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

29. Jahrgang 2024. Heft 57. S. 85–93

DOI: 10.21248/dideu.730

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 Motivation des 11. Treffens der AG „Grammatikdidaktik und Sprachbetrachtung“

Der Grammatikunterricht ist genuiner Bestandteil des Deutschunterrichts und ein vieldiskutierter Gegenstand in theoretisch-konzeptioneller wie empirischer fachdidaktischer Forschung. Stetige inhaltliche Gegenstände der Diskussion sind Aspekte der metasprachlichen Voraussetzungen der Lernenden (vgl. Myhill 2021; van Rijt 2020), die Modellierung grammatischen (impliziten) Wissens und des (expliziten) Lernens grammatischer Begriffe und Strukturen (vgl. Bredel/Schmellentin 2014) sowie grammatikdidaktische Konzeptionen, bspw. traditionelle Ansätze mit einer Überbetonung der Formseite (vgl. Wieland 2010). Die bislang vorhandenen empirischen Forschungen sind divergent und legen nahe, dass metasprachliche Voraussetzungen teilweise kaum vorhanden sind. Zudem wird deutlich, dass noch wenig Klarheit über den Zusammenhang von sprachlichem Wissen und Können herrscht. Die Metastudie von Funke (2018) ist hier wegweisend und gibt erste Hinweise darauf, dass formales Wissen über Grammatik und Sprachstrukturen allein nicht zu besseren sprachlichen Fähigkeiten führt. Unabhängig von den Erkenntnissen aus der Forschung scheinen zudem die Tendenz der Vermittlung grammatischer Regeln und eine Überfokussierung der Formseite, wie in traditionellen Ansätzen üblich, in der Schule immer noch vorzuherrschen (vgl. Granzow-Emden 2019).

Aufgrund des weiterhin bestehenden Klärungsbedarfs hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen sprachlichem Wissen und Können sowie der Frage, welche Art von Grammatikunterricht und welche didaktischen Konzepte in einer zunehmend heterogenen Schülerschaft erforderlich sind, schlug die AG-Leitung, Constanze Weth (Luxemburg) und Hrvoje Hlebec (Leipzig), eine entsprechende Themensetzung für das 11. Treffen der AG vor. Der Titel des Treffens lautete daher „Ein Grammatikunterricht für alle(s)?“. Die grundsätzliche Frage, die damit aufgeworfen wird, ist, ob es einen Grammatikunterricht bzw. eine grammatikdidaktische Konzeption geben kann, die allen Anforderungen an den Grammatikunterricht gerecht wird. Diese Frage muss man aus verschiedenen Gründen stellen, u. a. wegen der unterschiedlichen Zielperspektiven (v. a. begriffliches Wissen vs. sprachliches Können) und der unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden. Als Alternative zur Idee einer Konzeption für den Grammatikunterricht legte der Call die Idee eines „mehrgleisig“ verfahrenen Grammatikunterrichts nahe.

Die Tagung bot am ersten Tag Vorträge und Posterpräsentationen und am zweiten Tag Panels zu verschiedenen Themen (siehe Absatz 2.2). Da das diesjährige AG-Treffen stark diskursiv ausgelegt war, fokussierten nach den Vorträgen eingeladene Diskutant:innen wichtige Inhalte der zuvor gehörten Ausführungen. Im Anschluss daran wurde die Diskussion für alle Teilnehmer:innen geöffnet. Nach den Panels wurde die Diskussion sofort mit allen Teilnehmer:innen geführt. Während der Tagung fingen zuvor festgelegte Beobachter:innen die Stimmung und inhaltliche Schwerpunkte ein, die während der Tagung werden konnten, und trugen diese in einer Abschlussdiskussion dem Plenum gebündelt vor.

2 Beiträge zur Diskussion

2.1 Vorträge

Die ersten beiden Beiträge waren der Vorstellung grammatikdidaktischer Konzeptionen gewidmet. Als Vortragende konnten Anne Berkemeier und Lirim Selmani (Münster) sowie Ann Peyer (Zürich) gewonnen werden.

Anne Berkemeiers und Lirim Selmans Konzept eines handlungsbezogenen Grammatikunterrichts zielt darauf ab, die schriftliche Formulierungskompetenz zu entwickeln, indem die Förderung der kommunikativen Kompetenz und grammatische Reflexion miteinander verbunden werden. Der zentrale Gedanke besteht nicht darin, bestehende grammatikdidaktische Leitlinien wie bspw. den integrativen

Ansatz oder die Handlungsorientierung zu ersetzen, sondern sie systematisch zu vernetzen und im Kontext sprachlichen Handelns zu integrieren. Im Vortrag richtete sich der Blick dabei besonders auf den Bildungssprachausbau. Ausgehend von kommunikativen Funktionen (z. B. dem Beschreiben, Anleiten, Berichten) werden den Lernenden verschiedene Settings zur Verfügung gestellt, die es ihnen ermöglichen sollen, die angemessene Verwendung von Sprache in verschiedenen Kontexten zu erkennen und zu erleben. Exemplarisch wurde, ausgehend von der Funktion des Beschreibens, der Fokus auf das sprachliche Phänomen der Attribuierung gelegt. Diese thematische Ausrichtung ist wichtig, da in korpuslinguistischen Studien zur Bildungssprache prä- und postnominal verwendete Attribute aus syntaktischer Perspektive thematisiert werden (vgl. Fornol 2020) und sich mit Fokus auf Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende häufig zeigt, dass die Kasusmarkierung pränominal gebrauchter Attribute relativ lange fehleranfällig ist (vgl. Diehl 2000). Das von Anne Berkemeier vorgestellte Material thematisiert das sprachliche Phänomen nicht isoliert, sondern kommunikativ eingebunden, indem von Sprachhandlungen ausgegangen wird. In einem digitalen Setting („Pits Welt“) können Schüler:innen z. B. in verschiedene Häuser gehen, die für unterschiedliche Sprachhandlungen stehen, wie z. B. das Haus der Beschreibungen. Dort können Schüler:innen Gegenstände beschreiben und auf Materialien zurückgreifen, die ihnen beim Beschreiben helfen, z. B. die Satzleiste oder verschiedene Boote, die zum Ausbau der Nominalphrase hilfreich sind (vgl. <https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/pitswelt/>). Der Ansatz, Sprache für den kommunikativen Vollzug zu stärken, ist zwar nicht neu, wird aber durch sprachdidaktische Instrumente (z. B. Satzleiste, verschiedene Boote für den Nominalphrasenausbau) und eine digitale Sprachentwicklungsumgebung unterstützt, die in der Grundschule und der Sekundarstufe I eingesetzt werden können. Die vorgestellten Materialien zielen auf die Förderung kommunikativer Kontextsensibilität und fokussieren die Verwendung komplexerer Sprachstrukturen, insbesondere der Bildungssprache. Das von Berkemeier vorgestellte digitale Material richtet sich sowohl an Lernende mit Deutsch als Erstsprache als auch an Lernende mit Deutsch als Zweitsprache und ist auf ein individualisiertes Arbeiten ausgerichtet. Die Modularität der Inhalte und die Optionalität von Unterstützungsinstrumenten können gewährleisten, dass der handlungsbezogene Grammatikunterricht über Schulstufen und Schularten hinweg umgesetzt und als eine Art „Grammatikunterricht für alle(s)“ verstanden werden kann.

Der Beitrag von Ann Peyer stellte Lernwege im Bereich Sprachreflexion und Grammatik auf der Grundlage von Material aus dem Schweizer Lehrmittel „Sprachwelt Deutsch“ (2013) vor. Das Material konzentriert sich auf sprachbezogene Themen und metasprachliche Zugänge, die durch verschiedene Aufträge Schüler:innen in der Entwicklung von Teilkompetenzen der Sprachkompetenz wie Schreiben, Lesen, Sprachreflexion usw. systematisch unterstützen sollen. Das Material wurde auf der Grundlage eines konstruktivistischen Lernverständnisses entwickelt, sodass (implizite) Wissensbestände der Lernenden immer wieder als Ausgangspunkt grammatischer Reflexionen genutzt werden. Das Material zeichnet sich dadurch aus, dass Vermittlungsformen wie Projektarbeiten mit unterschiedlichen reflexiven wie induktiven Zugängen für die Verbindung von Sprachbewusstsein und grammatischem Lernen angeboten werden. Neben funktionalen Aspekten der Sprachbetrachtung wird in den verschiedenen Kapiteln des Lehrwerks begriffliches Wissen thematisiert. Am Beispiel „Sätze im Text“ zeigt sich das facettenreiche Zusammenspiel von Wissen und Können: Ausgehend von der Verschriftlichung eines Ferienerlebnisses werden Schüler:innen dazu angehalten, über Wörter und Sätze nachzudenken, indem sie bspw. über eine Frequenzanalyse den Einsatz verschiedener Wortarten reflektieren. Zum Aufgabenformat gehört, dass Schüler:innen die verwendeten Wörter des Erlebnisberichts nach Wortarten klassifizieren, die sie im Bericht verwendet haben. Ausgehend von dem unterschiedlichen Wortarteninventar lassen sich bspw. auch im schulischen Kontext kaum behandelte Wortarten wie bspw. die

Partikel thematisieren. Inhaltlich werden in dem Material verschiedene sprachliche Phänomene behandelt wie bspw. „Das Verb im Satz“ oder der Einsatz von Konnektoren in „Haupt-Nebensatz-Konstruktionen“, die mit dem Aspekt der Wirkung und des Stils in Zusammenhang gebracht werden, wenn Schüler:innen bspw. lernen, dass Konnektoren kohäsive Mittel sind, die Texte verständlich machen, und dass gleichzeitig durch die Expansion der Satz komplexer wird. Aus der reflexiven Perspektive unter Einbezug der Wirkungsweise wird eine funktional-ästhetische Perspektive eröffnet.

Die anschließende Diskussion wurde von Tabea Becker und Franz Unterholzner begonnen, die zuvor von der AG-Leitung als Diskutant:innen eingeladen worden waren. Tabea Becker ging auf verschiedene Aspekte der vorgestellten Materialien ein. Hervorzuheben sind die kritischen Rückfragen zur Praxistauglichkeit und Komplexität des Materials, die aus Lernenden- und Lehrendenperspektive aufgeworfen wurden. Franz Unterholzner hob bezüglich des Materials von Ann Peyer hervor, dass die vorgestellten Schulbücher auf Reflexion und Erkennen ausgerichtet sind und durch induktive Methoden eine Stärkung des Form-Funktions-Zusammenhangs z. B. von Konjunktionen gegeben ist. Franz Unterholzner merkte jedoch auch kritisch an, dass an einigen Stellen eine sehr starke Lenkung der Schüler:innen vorhanden ist, was aber die Güte des vorgestellten Materials nicht schmälert.

Versucht man beide Konzeptionen vor dem Hintergrund des Tagungsthemas zu betrachten, dann kann man sagen, dass sie über die Konzeptionen der 1990er-Jahre hinausgehen. Beide Konzeptionen nehmen eine eher funktionale Perspektive ein, ohne dass die Formorientierung außer Acht gelassen wird. Zudem wird die Grenzziehung zwischen Grammatikunterricht und Sprachreflexion überwunden. Was beide vorgestellten Materialien auszeichnet, ist die Integration verschiedener grammatikdidaktischer Zugänge wie z. B. analytisch, operativ oder reflexiv, sodass sie für eine heterogene Schülerschaft geeignet sind. Beide Vorträge zeigten auf, dass es den Konzeptdiskussionen der Vergangenheit möglicherweise nicht gelungen war, ein optimales Konzept zu identifizieren. Dennoch zeigen die Materialien, dass es möglich ist, aus den Diskussionen, den Überlegungen sowie den zahlreichen praktischen Vorschlägen und Konkretisierungen Nutzen zu ziehen und über die gelegentlich vorherrschende Partikularität durch die Verknüpfung verschiedener Konzepte hinauszugehen.

2.2 Panels

Den zweiten Tag eröffnete Hans-Georg Müller (Potsdam) mit einem Impulsvortrag zum Thema „Metakognition und inklusiver Grammatikunterricht“. Sein Vortrag thematisierte bestehende Annahmen hinsichtlich der Modellierung und des Zusammenhangs von deklarativem und prozeduralem Wissen und fokussierte dabei die Wirkung der Vermittlung metakognitiver Strategien auf die Lerneffekte schriftsprachlichen Könnens. Aus einer Übersicht zu den vorliegenden Metastudien von Graham, McKeown et al. (2012), Graham und Perin (2007) sowie Gillespie und Graham (2014), die im Sinne einer Metaanalyse überblicksartig zusammengestellt wurden, wurde die These abgeleitet, dass die Strategievermittlung für die tatsächliche Anwendung des erworbenen grammatischen Wissens durch Lernende (bspw. in eigenen Texten) zielführend sein kann. Die Annahme lautet, dass deklarative Metakognition (z. B. Wissen um die eigenen Fähigkeiten, Wissen über die vorliegende Aufgabe und Wissen um mögliche Lösungsstrategien) sich genau dann positiv auf die sprachliche Kompetenzentwicklung auswirken kann, wenn sie Lernenden konkrete Wege vermittelt, ihr deklaratives metasprachliches Wissen zur Lösung bestehender sprachlicher Probleme zu verwenden. Erforderlich sei aus metakognitiver Perspektive in heterogenen Lerngruppen daher nicht nur die metasprachliche Wissensvermittlung, sondern darüber hinaus auch die metakognitive Vermittlung von Strategien zur Anwendung dieses Wissens im konkreten sprachlichen Handlungszusammenhang. Darüber hinaus müssen die im

Sprachunterricht vermittelten Wissensbestände individuell an das aktuell deklarativ steuerbare Wissen der Lernenden anknüpfen können, sollten also weder bereits automatisierte Fertigkeiten betreffen noch sprachliche Makrostrukturen ansprechen, für die den Lernenden noch der Überblick fehlt.

Sabrina Geyer (Heidelberg) und Anja Müller (Mainz) griffen das Thema des Grammatikunterrichts unter heterogenen sprachlichen Voraussetzungen aus einer psycholinguistischen Perspektive auf. Ihre exemplarische Analyse von Schulbuchaufgaben fokussierte die Umstellprobe, welche unterschiedliche sprachliche Anforderungen an die Lernenden stellt, z. B. die korrekte Interpretation topikalierter Sätze oder das Treffen von Grammatikalitätsurteilen. Bei der korrekten Interpretation topikalierter Sätze müssen verschiedene sprachliche Hinweise parallel verarbeitet werden, wie bspw. die Kasusmarkierung aus morphologischer Perspektive oder strukturelle Positionen im Satz aus einer syntaktischen Perspektive (vgl. Bates/MacWhinney 1982). Die Vortragenden hoben hervor, dass neben diesen sprachlichen Anforderungen Erkenntnisse aus der Psycholinguistik und (Zweit-)Spracherwerbsforschung (wie bspw. die Dauer des Kontakts mit dem Deutschen, das Alter bei Erwerbsbeginn, empirisch belegte Erwerbsmuster, das Timing im Spracherwerb) zentral für die Gestaltung eines inklusiven Grammatikunterrichts sind (vgl. Geyer/Müller i. Dr.). Als didaktische Implikationen für einen inklusiven Grammatikunterricht wurden fünf Punkte herausgestellt: 1) die Berücksichtigung von Forschungsergebnissen betreffend den Zeitpunkt des Erwerbs eines sprachlichen Phänomens, 2) die Berücksichtigung einer differenzierten Betrachtung des sprachlichen Phänomens, 3) die Vermittlung des sprachlichen Phänomens über saliente/eindeutige Formen, 4) die Berücksichtigung empirisch belegter Erwerbswege und 5) die Nutzung von Ressourcen mehrsprachiger Lernender.

Katharina Böhnert präsentierte in ihrem Beitrag die sonderpädagogische Perspektive und stellte Ergebnisse aus einer Studie vor, in der die Sicht von 21 in Inklusionsklassen arbeitenden Deutschlehrkräften auf den Grammatikunterricht und auf Schüler:innen mit Förderbedarf erhoben wurde (vgl. Böhnert 2019). Die Förderschwerpunkte verteilen sich auf „Lernen“, „Sprache“, „sozial-emotionale Entwicklung“ und „geistige Entwicklung“ (vgl. ebd.: 67). Die Ergebnisse legen nahe, dass knapp die Hälfte der Befragten keine Einschätzung möglicher Probleme, Chancen und Gelingensbedingungen hinsichtlich eines inklusiven Grammatikunterrichts vornehmen kann. Der Rest der befragten Lehrkräfte ist davon überzeugt, dass Grammatikunterricht für Schüler:innen mit Förderbedarf zu schwer oder gar nicht möglich ist. Lediglich zwei Befragte halten Grammatikunterricht für Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf für möglich.

Ein zentraler Punkt des Vortrags war es, herauszustellen, dass sich der Grammatikunterricht für Schüler:innen mit Förderbedarf an den Prinzipien eines lernförderlichen Unterrichts, wie z. B. die Lernhalte vielseitig zu gestalten oder eine stärkere Individualisierung vorzunehmen, orientieren sollte (vgl. Textor 2015: 38). Katharina Böhnert zeigte u. a., dass der Unterricht für inklusive Lerngruppen bereits in der allgemeinen Didaktik für (besonders) heterogene Lerngruppen wie bspw. in Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik (1985) angelegt ist. Flankiert wurden die Überlegungen mit Studienergebnissen in Bezug auf Sprachreflexion in inklusiven Lernsettings (Böhnert 2020; Böhnert/Hölzner 2020), die nahelegen, dass es Indizien für das Vorhandensein von Sprachreflexionsprozessen bei Schüler:innen mit zugeschriebenem sonderpädagogischen Förderbedarf gibt.

Hinsichtlich des Tagungsthemas lässt sich für den zweiten Tag festhalten, dass zwar bekannte Fragen und Themen wie z. B. die Angemessenheit der Frageprobe aufgeworfen, diese jedoch weitergeführt wurden. Der Einbezug metakognitiver oder psycholinguistischer Erkenntnisse verdeutlicht, dass die methodischen und theoretischen Grundlagen erweitert werden und für die grammatikdidaktische Diskussion genutzt werden können. Die Auseinandersetzung mit grammatikdidaktischen Fragen vor dem

Hintergrund einer Schülerschaft mit besonderem Förderbedarf zeigt auch hier eine Weiterentwicklung des grammatikdidaktischen Diskurses.

2.3 Gesamtdiskussion

Den Abschluss der Tagung bildete eine Diskussionsrunde, bei der die Beobachter:innen die Erkenntnisse des Treffens gebündelt sammelten und strittige Punkte zur Diskussion brachten. Es fanden sich drei Beobachter:innentandems: Constanze Weth und Hrvoje Hlebec, Miriam Langlotz und Lukas Janzon sowie Katharina Kellermann und Kristin Börjesson. Ihre Aufgabe war es, die das Treffen abschließende Diskussionsrunde mit ihren jeweiligen Eindrücken vom Treffen und von den besprochenen Inhalten einzuleiten und damit ein möglichst breites Feld an Perspektiven für die Abschlussdiskussion zu eröffnen.

1. Bezüglich der unterschiedlichen Konzeptionen war ein Konsens hinsichtlich einer funktionalen Ausrichtung des Grammatikunterrichts zu bemerken, wobei übereinstimmend festgehalten wurde, dass eine genaue Definition und Festlegung des Begriffs des funktionalen Grammatikunterrichts noch ausstehe und für weitere Treffen eine inhaltliche Diskussion wünschenswert sei. Die vorgestellten Konzeptionen und Materialien stießen auf viel positive Resonanz, wobei besonders die integrativen Aspekte bei Peyer und die Möglichkeit der Individualisierung bei Berkemeier hervorgehoben wurden.

2. Ein wichtiger Diskussionspunkt, der nochmals von den Teilnehmer:innen aufgegriffen wurde und während des Treffens u. a. in den Vorträgen immer wieder aufschien, war die Stärkung der Lerner:innenorientierung, die bei Hans-Georg Müller als wichtige Voraussetzung der Überführung von metasprachlichem Wissen in prozedurales Wissen herausgestellt wurde. Diskutiert wurden in diesem Zusammenhang u. a. die bildungspolitisch vorgegebenen sprachlichen Phänomene des Grammatikunterrichts wie auch deren konkrete „zeitliche“ Zuordnung zu bestimmten Klassenstufen und die Probleme der curricularen Tradition wie z. B. die frühe begrifflich-terminologische Thematisierung. Konkret ging es also darum, die Frage aufzugreifen, ob alle im Bildungsplan verankerten sprachlichen Phänomene tatsächlich behandelt werden müssen oder ob sie durch andere sprachliche Phänomene ersetzt werden sollten. Zudem wurde hinterfragt, ob die zeitlichen Vorgaben für die Behandlung bestimmter sprachlicher Phänomene überdacht werden sollten.

3. Als neuer Diskussionspunkt wurde von einer Beobachterin eingebracht, dass der Legitimationsdruck des Grammatikunterrichts durchaus kritisch zu betrachten und die Diskussion um den Einfluss grammatischen Wissens auf grammatisches Können zwar relevant sei, sich der Stellenwert des Lernbereichs „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ im Fach Deutsch aber nicht allein aus dem positiven Einfluss ergebe, den eine Beschäftigung mit sprachlichen Strukturen und deren Gebrauchsbedingungen auf die Entwicklung der Sprachhandlungskompetenz von Lernenden hat. Vielmehr gehe es auch um ein umfassendes Bildungsverständnis, was die Beschäftigung mit sprachlichen Strukturen und deren Gebrauch im Rahmen des Deutschunterrichts einschließt.

4. Zum Ende der Diskussion wurde noch ein weiterer Punkt aufgegriffen, der die Tendenz zu einer stärkeren Berücksichtigung sprachgebrauchsbezogener (pragmatischer) Phänomene im Rahmen des sprachreflexiven Unterrichts zeigt, also im Sinne einer *Sprachgebrauchsreflexion*. Es scheint ein Konsens darüber zu bestehen, dass grammatische Phänomene nicht losgelöst von ihren jeweiligen Verwendungsweisen betrachtet werden sollen, was eine thematische Öffnung der AG in Richtung pragmadidaktische Überlegungen wie den Einbezug von Implikaturen und indirekten Sprechakten nahelegt.

3 Poster

Neben den Vorträgen gab es Posterpräsentationen, die jedoch inhaltlich nicht an das übergeordnete Tagungsthema gebunden waren. Vielmehr ging es darum, Einblicke in aktuelle Studien zu grammatikdidaktischen Fragestellungen zu ermöglichen. Tanja Jeschke (Hildesheim) stellte ein Poster vor mit dem Titel „Aarons Fahrrad trifft ‚den Lurk‘ – Vergleich zweier Erklärvideos zur Modellierung der Kasus des Deutschen“, welches Ausschnitte ihres Dissertationsprojekts „Grammatik im Netz – Inszenierungspraktiken digitaler Erklärvideos am Beispiel von Erklärvideos zur (V)Ermittlung der Kasus des Deutschen“ aufgriff. Ihre Untersuchung verbindet eine grammatikdidaktische mit einer mediendidaktischen Sichtweise. Hierfür geht sie über einen rein technisch ausgerichteten Medienbegriff hinaus und nutzt für die Arbeit einen eher semiotisch-prozessorientierten Medienbegriff. Ihre Bemühungen zielen darauf ab, zu zeigen, dass das Medienformat je nach seiner Umgebung, z. B. auf welchen Plattformen es erscheint und für welche Zielgruppe es konzipiert ist, eine Eigenständigkeit aufweist, welche sich auf die Inhalte auswirkt. Gerade öffentlich zugängliche Erklärvideos befinden sich im Spannungsverhältnis zwischen Fachlichkeit und Unterhaltung. Eine exemplarische Analyse von Erklärvideos zum Thema Kasus zeigt, dass die Identifikation der Kasus über die Frageproben häufig noch unzureichend erklärt wird und die Videos fachlich nicht korrekt sind. Die Kasusmarkierungen werden in den Erklärvideos durch verstärkende Untermauerung, z. B. durch verschiedene Geräusche in der Versprachlichung, und eine Orchestrierung multimodaler Elemente, bspw. animierter Geräusche, hervorgehoben.

Anna-Maria Jünger (Heidelberg) und Katharina Escher (Münster) präsentierten auf ihrem Poster erste Ergebnisse einer Studie, die sich mit der Planung von Grammatikunterricht durch angehende Lehrkräfte befasst. Im Rahmen dieser Studie wurden Studierende gebeten, jeweils eine Grammatikstunde zum Nomen zu konzipieren. Die schriftlichen Planungsdokumente wurden im Anschluss qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Daten weisen darauf hin, dass Studierende eher einen traditionellen Grammatikunterricht planen. Außerdem stellten die Vortragenden fest, dass sich in den Planungen nicht immer eindeutige Konzeptionen von Grammatikunterricht identifizieren lassen. Sie schlagen vor, Grammatikunterricht nicht anhand von Konzeptionen zu beschreiben, sondern dafür verschiedene Attribute wie bspw. „systematisch – situativ“ oder „isoliert – integriert“ zu nutzen, die u. a. auch in grammatikdidaktischen Konzeptionen vorzufinden sind und auf diese referieren.

4 Fazit

Das 11. Treffen der AG „Grammatikdidaktik und Sprachbetrachtung“ bot eine umfassende und facettenreiche Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen und Herausforderungen des Grammatikunterrichts. Durch die Vorträge und Panels wurde die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung und Anpassung grammatikdidaktischer Konzeptionen an die heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen deutlich hervorgehoben. Die Vielseitigkeit der vorgestellten Konzepte und die intensive Diskussion der Teilnehmer:innen spiegeln die Komplexität und die Bedeutung des Themas wider. Für zukünftige Treffen bleibt die Aufgabe, diese Diskussionen weiterzuführen, um den kognitiven, konzeptuellen wie auch den praktischen Anforderungen eines zeitgemäßen und inklusiven Grammatikunterrichts gerecht zu werden.

Literatur

- Bates, Elisabeth/MacWhinney, Brian (1982): Functionalist approaches to grammar. In: Gleitman, Lila R./Wanner, Eric (Ed.): *Language acquisition: The state of the art*. New York: Cambridge University Press. pp. 173–218.
- Böhnert, Katharina (2019): Inklusive Sprachreflexion: Zugänge zu Sprache(n) individuell und gemeinsam finden. In: Müller, Kathrin/Kleinbub, Iris/Müller, Ulrike (Hg.): *Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen. Forschungsbeiträge zur Unterrichtsgestaltung und Lehrerbildung bei heterogenen Lernvoraussetzungen*. Weinheim: Beltz. S. 58–74.
- Böhnert, Katharina (2020): Sprachreflexion inklusiv – Ist das möglich? Ergebnisse einer Videografiestudie zum Gemeinsamen Lernen an grammatischen Lerngegenständen. In: Langlotz, Miriam (Hg.): *Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 165–185.
- Böhnert, Katharina/Hölnzer, Matthias (2020): Individuelle Sprachreflexionsprozesse im inklusiven Grammatikunterricht. In: Peyer, Ann/Uhl, Benjamin J. (Hg.): *Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 87–108.
- Bredel, Ursula/Schmellentin, Claudia (Hg.): (2014). *Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht?* Bielefeld: Schneider.
- Diehl, Erika (2000): *Grammatikunterricht, alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Fornol, Sarah L. (2020): *Bildungssprachliche Mittel. Eine Analyse von Schülertexten aus dem Sachunterricht der Primarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Funke, Reinold (2018): Working on grammar at school: empirical research from German-speaking regions. Contribution to a special issue 'Working on Grammar at School in L1-Education. Empirical Research across Regions'. In: *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18. pp. 1–39.
- Geyer, Sabrina/Müller, Anja (eingereicht): Satzglieder umstellen – ein Kinderspiel für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache? Überlegungen zur psycholinguistischen Fundierung der Schulgrammatik am Beispiel der Umstellprobe. In Geyer, Sabrina/Cristante, Valentina (Hg.): *Grammatikdidaktik und Mehrsprachigkeit. Reihe Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik (SLLD-B)*.
- Gillespie, Amy/Graham, Steve (2014): A Meta-Analysis of Writing Interventions for Students With Learning Disabilities. In: *Exceptional Children*. 80 (4). pp. 454–473.
<https://doi.org/10.1177/0014402914527238>.
- Graham, Steve/McKeown, Debra/Kiuhara, Sharlene A./Harris, Karen R. (2012): A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. In: *Journal of Educational Psychology*. 104 (4). pp. 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). pp. 445–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>.
- Granzow-Emden, Matthias (2019): *Grammatik verstehen und unterrichten. Eine Einführung*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Klafki, Wolfgang (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Myhill, Debra (2021): Grammar re-imagined: Foregrounding understanding of language choice in writing. In: *English in Education*. 55 (3). pp. 265–278.
<https://doi.org/10.1080/04250494.2021.1885975>.

- Textor, Annette (2015): Gemeinsames Lernen. Theoretische Grundlagen und didaktische Leitlinien für einen Inklusion unterstützenden Unterricht. In: Fischer, Christian (Hg.): (Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen des gemeinsamen Lernens. Münster u. New York: Waxmann. S. 37–59.
- Wieland, Regina (2010): Sprache gebrauchen, Sprache thematisieren – Grammatikunterricht. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 336–359.
- van Rijt, Jimmy H. M. (2020): Understanding grammar. The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education. Radboud University. <https://doi.org/10.1093/applin/amac017>.

Anschrift der Verfasser*Innen:

Katharina Kellermann, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Bismarckstraße 10, 76133 Karlsruhe
katharina.kellermann@ph-karlsruhe.de

Kristin Börjesson, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Franckeplatz 1, 06110 Halle
kristin.boerjesson@paedagogik.uni-halle.de

Lukas Janzon, Universität Kassel, Kurt-Wolters-Straße 5, 34125 Kassel
l.janzon@uni-kassel.de

Romina Schmidt-Drechsler

Für Wissenschaft, Schule oder Gesellschaft?

Zur Adressierung zweier wissenschaftlicher Lehrtexte zum Schriftspracherwerb

Mehlem, Ulrich (2024): Schriftspracherwerb. Theorie und Praxis für den Anfangsunterricht in der Grundschule [Lehren und Lernen]. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Scheerer-Neumann, Gerheid (2020): Schreiben lernen nach Gehör? Freies Schreiben kontra Rechtschreiben von Anfang an [Bildung kontrovers]. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

29. Jahrgang 2024. Heft 57. S. 94–99

DOI: 10.21248/dideu.738

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>

Betrachtet werden in dieser Rezension zwei Veröffentlichungen, die, das sei schon vorausgeschickt, in unterschiedlicher Weise Orientierung im aktuellen (didaktischen) Diskurs zum Schriftspracherwerb geben wollen. Beide lassen sich als wissenschaftliche Lehrtexte verstehen, die sich an all diejenigen richten, „die unmittelbar im Unterricht mit dem Lesen- und Schreibenlernen befasst sind oder es sein werden“ (Scheerer-Neumann 2020: 16). Sie wollen dem Anspruch nach „verständlich und kompakt“ in das Themengebiet einführen (Mehlem 2024: 5), wobei der Schwerpunkt der Ausführungen bei beiden Bänden eher im Bereich der Rechtschreibung liegt. Doch schon die Titel geben zu erkennen, dass sie darüber hinaus verschiedene Anliegen verfolgen: Während Ulrich Mehlem sich um eine systematische Darstellung von Theorie und Praxis für den Anfangsunterricht in der Grundschule bemüht, geht Gerheid Scheerer-Neumann mit dem sog. *Schreibenlernen nach Gehör* einer gesellschaftlich virulenten Diskurslinie nach und stellt schon im Untertitel zugespitzt das *freie Schreiben* dem *Rechtschreiben von Anfang an* gegenüber. Dass mit dem *Schreiben nach Gehör* eine Neuschöpfung des medialen Diskurses titelgebend ist, die „kein Begriff aus der Didaktik ist“ (S. 16), zeigt, dass Scheerer-Neumann ein breites Publikum adressieren möchte – und welche Mittel sie dabei einsetzt. Der Preis der Zuspitzung ist dabei neben der (scheinbaren) Gleichsetzung von freiem und lautgetreuem Schreiben, dass das Buch auf den ersten Blick seinen eigentlichen Anspruch, fachlich fundiert zu ordnen, nicht klar zu erkennen gibt.

Scheerer-Neumanns Ausgangspunkt ist also die gesellschaftlich und medial zuweilen hoch emotionalisiert geführte Debatte rund um das *Schreiben nach Gehör* mit all ihren „unreflektierte[n] Verallgemeinerung[en]“ (S. 7). Ihr 187 Seiten umfassendes Buch soll vor allem der „Versachlichung der Diskussion“ (ebd.) dienen, indem es Orientierung zum Rechtschreiberwerb bietet. Diesem Ziel folgend, strukturiert die Autorin ihre Überlegungen immer wieder entlang zugespitzter Fragen, die so oder so ähnlich im öffentlichen Diskurs verhandelt werden (z. B. „4.3 Prägen sich falsche Schreibweisen ein?“). Sie stellt klar, dass differenziertere, ausführlichere Antworten auf diese „brennenden Fragen“ nötig sind, als sie medial in der Regel gegeben werden (S. 13).

Die Publikation von Ulrich Mehlem entspricht eher dem klassischen Erwartungsbild einer wissenschaftlichen Einführung. Mehlem geht das Thema stärker interdisziplinär an und zielt dabei auf einen systematischen, der innerwissenschaftlichen Logik entspringenden Überblick. In acht thematischen Kapiteln plus Einleitung und Fazit werden auf insgesamt 171 Seiten die aus Sicht des Autors bedeutsamen Facetten des Themas verhandelt. Der Lehrbuchcharakter findet auch Ausdruck in Anwendungsaufgaben zu jedem Kapitel und dem Stichwortregister am Ende des Buches.

Dass sich aus diesen sehr verschiedenen Ausgangspunkten auch konkrete Unterschiede für die Gestaltung des Textes ergeben, ist naheliegend: Scheerer-Neumanns Ausführungen sind durchzogen von Komfortleistungen (und Zugeständnissen?) für Lesende außerhalb der wissenschaftlichen Community. So stellt sie die zentralen Aussagen des Buches, kondensiert in einem Resümee, an den Anfang ihrer Darstellungen (S. 13f.). Die Autorin hebt hervor, dass sie freies lautbezogenes Schreiben für viele Kinder für einen guten Einstieg in den Schriftspracherwerb hält, betont aber sogleich die Bedeutung einer frühen Einsicht in normgerechte Schreibungen. Damit wird die titelgebende Frontstellung von freiem Schreiben und Rechtschreiben von Anfang an direkt durch deren Kombination abgelöst.

Die Darstellungen sind stets auf den konkreten Unterricht als handlungspraktische Herausforderung (und in zweiter Ordnung auf dessen gesellschaftliche Wahrnehmung) ausgerichtet: Schon die linguistischen Grundlagen in Kapitel 2 rahmt Scheerer-Neumann als Lerngegenstand, im Sinne der breiteren Verständlichkeit beschränkt sie sich auf einen „Steckbrief zur deutschen Orthografie“ (S. 17). Dabei

sind die Darstellungen nicht verkürzt, bemühen sich aber mittels Erklärkästen (z. B. S. 19 zu Phonemen und Lauten) und Übersetzungen von Fachterminologie (z. B. S. 18: Laute als künstliche sprachliche Einheiten) um Zugänglichkeit. In Kenntnis der verlässlich kontrovers geführten Debatte um die linguistischen Grundlagen des Schriftspracherwerbs überrascht es hier, wie undogmatisch die Autorin die „unterschiedlichen theoretischen Modellierungen der deutschen Orthografie“ (S. 17) in ihren gemeinsamen Annahmen über Schrift als systematisches und leserorientiertes Gebilde beschreibt, das auch wesentlich von der Schreibilbe und den hier enthaltenen phonologischen Informationen bestimmt wird (S. 21). So wird der komplexe Diskurs zugunsten klarer Linien ein Stück weit vereinfacht.

Es folgt ein Kapitel zu kognitions- und entwicklungspsychologischen Aspekten, die sich auf die in der Schriftspracherwerbsdidaktik gängigen Modelle beziehen. Den klaren Schwerpunkt von Scheerer-Neumanns Ausführungen bildet die Erläuterung der verschiedenen didaktischen Ansätze, zunächst aus (sehr lesenswerter!) diachroner Perspektive im Kontext ihrer Entwicklung (Kapitel 3) und schließlich in je eigenen Kapiteln. Im Kapitel 5 werden bekannte und weniger bekannte Merkmale der Konzeption *Lesen durch Schreiben* erläutert und eingeordnet: Dass Jürgen Reichen, der Begründer der Methode, ob seiner Schweizer Herkunft auf schriftnahe phonetisch vollständige Verschriftungen beim freien Schreiben bestanden hat (S. 66f.), bleibt zumindest in der medialen Rezeption bisher ausgeklammert. In Kapitel 7 und 8 werden Konzepte vorgestellt, die von Anfang an orthografisch richtiges Schreiben zentral setzen. Das umfasst neben aktuellen Fibellehrgängen auch zwei alternative Ansätze: die *silbenanalytische Methode* Christa Röbers sowie den Ansatz von Marion Bergk, der orthografisch richtiges Schreiben an Wörtern und Texten der Kinder entwickeln will. Damit bleiben jedoch wichtige Beiträge ausgespart, die sich etwa um eine Vermittlung von frühem Schriftgebrauch und Systemerwerb bemühen (z. B. Riegler 2016) oder aktuelle graphematisch fundierte Impulse zur Materiallandschaft beitragen (z. B. Bangel et al. 2017).

In Kapitel 9 erläutert die Autorin empirische Erkenntnisse vor allem im Zusammenhang mit der Entkräftung gefühlter Wahrheiten rund um die „Rechtschreibkatastrophe“: Zwar lasse sich im diachronen Vergleich eine Verschlechterung der Rechtschreibleistungen feststellen, doch dafür könne nicht allein das freie lautorientierte Schreiben verantwortlich gemacht werden (S. 141f.). Stattdessen ermögliche es einen raschen Einstieg in das phonografische Prinzip der Schrift, der sodann durch expliziten Rechtschreibunterricht ergänzt werden müsse – „You get, what you teach“, schlussfolgert Scheerer-Neumann mit Blick auf die Möglichkeiten dieser beiden Bausteine schulischen Schriftspracherwerbs (S. 161). Die Autorin wird hier und an anderer Stelle immer wieder als Person erkennbar, wenn sie positionsbezogene Einschätzungen abgibt, den medialen Diskurs kommentiert und ihre persönlichen Präferenzen durchscheinen lässt. In Kapitel 10 schließlich platziert die Autorin einige kognitionspsychologische Ableitungen, etwa die Bedeutung von Lernwörtern und die Relevanz ausdauernden Trainings betreffend, bevor sie in ihrem Fazit noch einmal betont, dass ein lautorientierter Einstieg in den Schriftspracherwerb über das freie Schreiben für viele Kinder von Vorteil sein kann.

Während Scheerer-Neumanns Buch sich durch unterrichtspraktische Ausrichtung und verständnisfördernde Textgestaltung auszeichnet, sticht Mehlems Werk durch den starken Forschungsbezug und einen interdisziplinären Rundumblick hervor. Seine Darstellungen fußen auf einer fachlichen Systematik, die z. T. tief in angrenzende psychologische und pädagogische Fachdiskurse hineinragt. Dies verlangt Lesenden zuweilen Geduld, fachliches Verständnis und Überblickswissen ab, traut es ihnen zugleich aber auch zu. Das Kapitel 2 zu Schriftspracherwerb und Literalität ist beispielhaft dafür, verortet es doch das Lesen- und Schreibenlernen „im größeren Kontext des Erwerbs literaler Fähigkeiten“ (S. 14). Diese (bei Aristoteles einsetzenden) Denkbewegungen sind – wie vieles im Buch – nicht unmittelbar auf den Unterricht zu beziehen, da es zunächst um „die kommunikativen, kognitiven und

grammatischen Aufgaben des Schriftspracherwerbs“ (ebd.) geht: Schrift als neu anzueignende Form der Kommunikation wird in ihrem Verhältnis zu gesprochener Sprache umfänglich beleuchtet und als voraussetzungsreiche Fähigkeit zur Teilhabe an der Gesellschaft gerahmt. Wer den Gedankengängen des Autors jedoch folgt, wird mit einem umfassenden Verständnis und einer flexibilisierenden Einordnung der eher klassischen Aspekte des Themas belohnt.

Zuweilen steht die möglichst differenzierte Abbildung des Fachdiskurses, die der Autor anstrebt, der Orientierungsfunktion eines Lehrbuchs etwas entgegen, z. B. in Kapitel 3 zum Schriftsystem und zu den orthografischen Strukturen des Deutschen: Im Anschluss an die Darstellung des phonologischen, silbischen und morphologischen Prinzips zieht Mehlem mit dem Konzept der „Basis- und Orthographeme“ von Thomé eine Zwischenbilanz, anhand welcher die Erkenntnisse der vorangegangenen Kapitel zusammengefasst werden sollen (S. 50). Dies fügt den ohnehin schon komplexen graphematischen Darstellungen eine weitere, jedoch diesmal segmentbasierte Deutungsfolie hinzu. Damit stehen zwei in ihrer Logik konträre Perspektiven nebeneinander: Wie der Autor selbst einräumt, evoziert die Unterscheidung lauttreuer Basisgrapheme und komplexer Orthographeme eine schlichte Zweiteilung der Orthografie, in welcher die zuvor herausgearbeitete Systematik graphematischer Strukturen nicht mehr gut sichtbar bleibt.

Auch Kapitel 4 zu den Erwerbsprozessen beim Lesen- und Schreibenlernen beruht zu großen Teilen auf der differenzierten Darstellung für die Forschung bedeutsamer Konstrukte. Detailliert beschreibt Mehlem die Bedeutung phonologischer Bewusstheit (S. 56f.) sowie die vorschulische literale Sozialisation (S. 59f.) als Hintergrundfolie für den schulischen Schriftspracherwerb. In der vergleichenden Darstellung von Stufenmodellen für das Lesen und Rechtschreiben in diesem Kapitel fokussiert er vor allem die Charakteristika, Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Modellierungen – auf deren didaktische Bedeutung wird eher am Rande verwiesen. Die in Kapitel 5 vorgestellten Verfahren zur Diagnostik erfüllen vor dem Hintergrund des beständigen Forschungsbezugs eine doppelte Funktion: Der Autor führt HSP, OLFA, ELFE und Co. zunächst als gängige Verfahren der Kompetenzmessung in quantitativer Forschung ins Feld, bevor er sie auch in den Zusammenhang mit unterrichtlicher Förderdiagnostik bringt. In Kapitel 6 beschreibt Mehlem sodann anhand einer umfassenden Synopse relevanter Studien den geringeren Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund.

Die Darstellung der didaktischen Ansätze des Schriftspracherwerbs in Kapitel 7 ist klar strukturiert und informativ. Lehrgangsorientierte Fibeln, offene Ansätze und silbenbasierte Herangehensweisen werden bezogen auf ihre Entstehung, ihre fachliche Fundierung und ihre empirisch nachgewiesene Wirksamkeit betrachtet (S. 108). Schließlich werden in Kapitel 8 zwei Konstrukte noch einmal gesondert hervorgehoben und für die vorgestellten didaktischen Konzepte betrachtet: die didaktisch-methodische Differenzierung und Gelegenheiten zur kognitiven Aktivierung. Besonders weiterführend scheint mir hier die Einbindung von Transkriptausschnitten zur Veranschaulichung typischer unterrichtlicher Interaktionssituationen im Schriftspracherwerb, wenn etwa ein Unterrichtsausschnitt zum freien Schreiben als Variante natürlicher Differenzierung gerahmt wird (S. 136f.). Mehlems interdisziplinärem Anspruch folgend, hätte sich ein systematischer Einbezug dieser Perspektive angeboten, der auch für die Bedingungen schriftsprachlichen Lernens unter institutionellen Gegebenheiten und deren Folgen für die unterrichtliche Praxis sensibilisiert. An anderer Stelle (z. B. Mehlem/Lingnau 2012) bezieht der Autor etwa die Bedeutung der sozialen Beziehungen im Klassengefüge als zentrale Bedingung für fachliches Lernen in seine Überlegungen ein, die auch hier einen passenden Platz hätten finden

können. Das Fazit ist eine knapp gehaltene Zusammenfassung weitgehend ohne neuen Erkenntniswert. Dass der Autor im letzten Satz den Wunsch formuliert, es möge das Beste aus den letzten 30 Jahren Forschung zu einer fruchtbaren Synthese zusammengeführt werden, um den Herausforderungen des Unterrichts in der Grundschule zu genügen (S. 146f.), verhallt als unkonkreter Anspruch, der unmöglich zu realisieren ist.

Abschließend bleibt noch zu erwähnen, dass beide Publikationen sich natürlich auch in der aktuellen Kontroverse rund um den Schriftspracherwerb positionieren, die sich, vereinfacht gesagt, im Spannungsfeld von Schriftstruktur und Schriftkultur bewegt. Dies lässt sich besonders gut nachvollziehen, wenn dieselben Studien auf die je eigene Argumentation zugeschnitten ins Feld geführt werden: So referieren beide die Metaanalyse von Funke (2014), die nach der Lernwirksamkeit der Methode *Lesen durch Schreiben* fragt. Funke selbst hebt vor allem die methodologischen Beschränkungen der Einzelstudien hervor, sieht die Erkenntnisse der Metastudie aber gleichzeitig als inhaltlich aufschlussreiche „Mosaiksteine“ (S. 36). Mehlem, dessen Darstellungen insgesamt dem „Systemgedanken verpflichtet“ (S. 12) sind, deutet Funkes Analyse als Nachweis dafür, „dass im Rechtschreiben bereits in Klasse 1 klare Nachteile von Reichen-Klassen zu erkennen sind“, die sich bis zum Ende der vierten Klasse verstärken (S. 121). Scheerer-Neumann stellt hingegen heraus, dass der tendenzielle Nachteil von „Lesen-durch-Schreiben“-Klassen bezogen auf die Rechtschreibleistungen „wegen der Heterogenität der Einzelbefunde“ (S. 146) keine Schlussfolgerung erlaubt. Stattdessen hebt sie hervor, dass mit einer Fokusschiebung von korrekt geschriebenen Wörtern auf korrekt geschriebene Grapheme in LdS-Klassen zum Beginn des Schriftspracherwerbs sogar bessere Leistungen erreicht werden können als in Fibelklassen (ebd.). Offenbar werden hier einzelne Mosaiksteine passend in das jeweilige argumentative Gesamtbild eingesetzt.

Fazit: Auf die titelgebende Frage nach der Adressierung wissenschaftlicher Lehrtexte bieten die beiden aktuellen Publikationen zum Schriftspracherwerb sehr verschiedene Perspektiven an. Während sich Scheerer-Neumann mit Buzzwords, klaren Positionierungen, sehr expliziter Leseführung, vielen konkreten Beispielen und Abbildungen eng am gesellschaftlichen Gesprächs- und Informationsbedarf orientiert, bleibt Mehlem mit terminologisch dichter Sprache, anspruchsvollen Datenbeispielen, vielen Tabellen und insgesamt stärker deskriptiver Haltung eher im akademischen Diskurs verwurzelt. Sein Buch bietet sich damit aber auch in anderen verwandten Disziplinen als Basislektüre an.

Scheerer-Neumanns Darstellungen sind insgesamt von einer gewissen Pragmatik geprägt; die Autorin scheut sich nicht, zuweilen auch Deutungs- und Handlungsempfehlungen nahezulegen. Mehlem hingegen eröffnet mit differenzierten Erläuterungen und nebeneinanderstehenden Positionen oft eher das Feld, als dass er anwendungsbereites Wissen bereitstellt. Interessant ist also, dass die beiden Autor:innen Studierende und Lehrpersonen in verschiedener Weise adressieren: einmal als Teil der wissenschaftlichen Community, dem zugetraut werden muss, auf Basis einer komplexen Sachlage zu einer eigenen Position zu finden, und einmal als (zukünftige) Praktiker:innen, die sich auch im gesellschaftlichen Diskurs orientieren und in professioneller Kommunikation z. B. mit Eltern bewähren müssen. Beide Perspektiven scheinen mir plausibel und bedeutsam. Wenn zudem folgenreiche bildungspolitische Entscheidungen auf Basis wenig differenzierter Diskurse und fehlinterpretierter Studien getroffen werden, wie wir es aktuell erleben, ist es in meinen Augen eine besonders drängende Aufgabe, versachlichend wirksam zu werden und in einer Weise zu deutschdidaktischen Kernthemen Stellung zu beziehen, an die auch (fachfremde) Akteur:innen in Gesellschaft und Politik anknüpfen können. In diesem Sinne lässt sich Scheerer-Neumanns Buch auch verstehen als Beitrag zu einer „offensive[ren] [...] Deutschdidaktik, die gesellschaftliche Herausforderungen aufgreift und in die Fachdisziplin integriert“ (Rösch 2024: 11).

Literatur

- Bangel, Melanie/Bredel, Ursula/Hinney, Gabriele/Müller, Astrid/Reißig, Tilo/Schröder, Etje (2017): Wir lernen lesen – vom Wort zum Satz zum Text. Hamburg: Rohr.
- Funke, Reinold (2014): Erstunterricht nach der Methode Lesen durch Schreiben und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens – Eine metaanalytische Bestandsaufnahme. In: Didaktik Deutsch 19 (36). S. 21–41. <https://doi.org/10.25656/01:17205>.
- Mehlem, Ulrich/Lingnau, Beate (2012): „Ah da kommt ein ÄH“ – Vermittlung basaler Schreibkompetenzen in der Zweitsprache Deutsch im Unterricht der Schuleingangsstufe. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 131–155.
- Riegler, Susanne (2016): Schrift gebrauchen, Schrift verstehen. Orthografieerwerb im Spannungsfeld zwischen sinnhaftem Schreiben und Systematik der Schrift. In: Kruse, Norbert/Reichardt, Anke (Hg.): Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschul Kinder? Positionen und Perspektiven zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule. Berlin: Erich Schmidt. S. 55–66.
- Rösch, Heidi (2024). Deutschdidaktik bildungs-, sprach- und literaturpolitisch gestalten. In: Didaktik Deutsch, 29 (56). S. 10–15. <https://doi.org/10.21248/dideu.708>.

Anschrift der Verfasserin:

Romina Schmidt-Drechsler, Universität Leipzig, Marschnerstraße 31, 04109 Leipzig
romina.schmidt@uni-leipzig.de

Neuerscheinungen

New publications

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

29. Jahrgang 2024. Heft 57. S. 100–110

DOI: 10.21248/dideu.739

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

Dannecker, Wiebke/Dube, Juliane (Hg.):
Design-Research in der Deutschdidaktik.
Entwicklung, Erprobung und theoretische
Konzeptualisierung fachdidaktischer
Innovationen. 2024 (SLLD-B; 11)
<https://doi.org/10.46586/SLLD.305>
(open access)

Seit den ersten Projekten, die dem Forschungsformat von Design-Research zugeordnet werden können, hat sich dieses weiter ausdifferenziert bzw. unterschiedlichen Umsetzungscharakter entwickelt. Einen gemeinsamen Schnittpunkt finden alle entwickelten Ansätze jedoch in dem Bestreben, Verantwortung für die konkrete Ausgestaltung des (Fach-)Unterrichts zu übernehmen. Auf der konzeptuellen Ebene verfolgen diese unterschiedlichen Bestrebungen die gemeinsame Zielsetzung, fachbezogene Unterrichtspraxis oder fachbezogene Hochschullehre theoriegeleitet und -generierend weiterzuentwickeln. Mit einem Sammelband zu D(B)R in der Deutschdidaktik sowie der Vorstellung ausgewählter deutschdidaktischer Projekte ist seitens der Herausgeberinnen die Absicht verbunden, die Diskussion um das Selbstverständnis einer empirisch forschenden Deutschdidaktik fortzuführen und deutschdidaktische D(B)R-Projekte sichtbarer zu machen.

Hübner, Roberto: Deutschunterricht
zwischen Ideologie und Innovation. Die
Pädagogischen Lesungen der DDR:
Werkzeuge der Herrschaftsstabilisierung im
Schulwesen oder Instrumente zur Steigerung
der Unterrichtsqualität? Bielefeld: wbv

Media 2024 (Beiträge zur Geschichte der
Pädagogik in der DDR; 4)
ISBN: 978-3-7639-7698-0
ISBN: 978-3-7639-7699-7 (E-Book)

Der Band geht der Frage nach, inwieweit die Pädagogischen Lesungen ein Format darstellen, um qualitativollen Unterricht zu präsentieren. Gekoppelt sind daran u. a. die Fragen, was man in der DDR unter Unterrichtsqualität subsumierte und in welchem Verhältnis sie zu ideologischen Zielsetzungen stand. Daher werden zunächst die Begriffe ‚Unterrichtsqualität‘ und ‚Ideologie‘ aus aktueller Perspektive skizziert und zeithistorisch erschlossen. Anschließend stehen die Pädagogischen Lesungen im Zentrum der Betrachtungen. Zuerst wird ihr definitorischer Rahmen untersucht. Diesem Schritt folgen ein Versuch, einen quantitativen Gesamtüberblick zu liefern, und eine genauere Untersuchung der Lesungen zum Deutschunterricht. Speziell für den Bereich Literaturunterricht wird sodann sowohl eine äußere als auch eine innere Beschreibung vorgenommen. Zuletzt werden drei Teilkorpora mit insgesamt 31 Lesungen analysiert.

Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh,
Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim
(Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen
1882 und 1972. Prüfungspraktiken,
professionelle Debatten und Aufsatztexte.
Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2023
ISBN: 978-3-7815-2609-9
ISBN: 978-3-7815-6052-9 (E-Book)

Die Beiträge des Bandes präsentieren zentrale Befunde des von der Leibniz-Gemeinschaft geförderten Projekts „Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972“. Auf der Basis

eines umfangreichen und in einer digitalen Forschungsumgebung bearbeiteten Korpus deutscher Abituraufsätze wurden – ergänzt durch die Analyse weiterer Quellen – Prüfungspraktiken rekonstruiert und kontextualisiert. Aufgearbeitet wurden sowohl bildungshistorische, juristische und administrative Konstellationen als auch fach- und schreibdidaktische Paradigmen, die einen historischen Blick auf die sogenannte Königsdisziplin der Abiturprüfung eröffnen, die ihre Rolle auch gegenwärtig im Streit um die Erwerbsbedingungen der Allgemeinen Hochschulreife behauptet.

Koch, Katja/Brand, Tilman von/Koebe, Kristina (Hg.): Pädagogische Lesungen: Gesellschaft, Weiterbildung, Unterricht. Bielefeld: wbv Media 2024 (Beiträge zur Geschichte der Pädagogik in der DDR; 5)
ISBN: 978-3-7639-7662-1
ISBN: 978-3-7639-7665-2 (E-Book)

Der Band versammelt erneut umfangreiche Forschungsergebnisse rund um die Pädagogischen Lesungen zu drei thematischen Feldern. Themenfeld I bündelt Texte zur Verzahnung des Unterrichts mit außerschulischen Bereichen pädagogischen Handelns. Neben dem Transitionsprozess vom Kindergarten in die Schule werden hier die bis dato selten aufgegriffenen Themen Patenbrigade und Timurhilfe präsentiert. Im Themenfeld II wird mit der Fernsehreihe „Von Pädagogen für Pädagogen“ ein weiteres Weiterbildungsformat vorgestellt, das über mehr als ein Jahrzehnt ein wissenschaftlich fundiertes Wunschbild von Unterricht in der DDR prägte und Pädagog:innen zur Nachahmung anempfahl. Ebenso wird die Optimierung des Weiterbildungsformats Pädagogische Lesungen durch Pädagogische Lesungen selbst fokussiert. Teil III widmet sich mit zwei neuen Beiträgen dem Thema Deutschunterricht. Es werden sowohl die schriftlichen Abiturprüfungen im Fach Deutsch in den Blick

genommen als auch der dem antifaschistischen Gründungsmythos verpflichtete Literaturunterricht und seine Veränderungen im Zeitverlauf.

Reith, Sarah: Inklusive Begabungsförderung im Deutschunterricht. Ressourcensensibles Lernen am Beispiel eines Unterrichtssettings zur Bewusstwerdung des eigenen Schreibprozesses. 2024 (SLLD-B; 13)
<https://doi.org/10.46586/SLLD.307>
(open access)

Wenn das Konzept Inklusion als ein solches ressourcenorientiertes individualisiertes Lernen im Gemeinsamen gedacht wird, scheint bislang noch ein Desiderat auf, dem die Arbeit mithilfe einer Konstruktion, Erprobung und Auswertung eines Unterrichtssettings mit Fokus auf die Potenzialentwicklung von Lernenden in ihrer Unterschiedlichkeit begegnet. Zunächst werden der Lerngegenstand „Schreibprozesse“ mit seiner Passung für die Lerner:innen ausgeleuchtet sowie Voraussetzungen eines ressourcensensiblen Lernangebots formuliert, um den Lerner:innen individuell passende Lernwege unabhängig von Diagnose- und Förderfragen zu eröffnen. Zudem geraten für die Lerner:innen passende Lernziele in den Blick – und damit nach dem Was und dem Wie auch das Wozu. Anschließend werden ein Unterrichtssetting und dessen wissenschaftlich begleitete Durchführung in drei 9. Klassen präsentiert. Die gesammelten Daten werden mit Blick auf die vergangenen Lernwege und erreichten Lernziele der einzelnen Schüler:innen ausgewertet und zu (Lern-)Tendenzen zusammengefasst. Diese wiederum werden in Fallvergleichen auf die Frage hin diskutiert, ob hier tatsächlich ressourcensensibles Lernen stattgefunden hat.

II. Sprachdidaktik

Decker, Claudia/Diederichs, Lara/Gefele, Katharina/Mochalova, Maria/Zierau, Cornelia (Hg.): Sprachbildung und interkulturelle Kompetenz im Lehramtsstudium. 10 Jahre Projekterfahrung *Vielfalt stärken* an der Universität und in der Bildungsregion Paderborn. Tübingen: Stauffenburg 2023 (Stauffenburg Linguistik; 10)
ISBN: 978-3-95809-359-1

Das Projekt *Vielfalt stärken* gibt es an der Universität Paderborn seit zehn Jahren. Es verzahnt die Theorie und Praxis zur Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden auf dem Gebiet der Sprachbildung und -förderung sowie der interkulturellen Schulentwicklung miteinander. Das Jubiläum ist ein Anlass, Projektentstehung und -ausgestaltung, besondere Merkmale und Gelingensbedingungen, Fokussierungen und Ergebnisse der verschiedenen Teilprojekte in den Blick zu nehmen. In Beiträgen zu unterrichtsbegleitender Sprachförderung wird besonders die Kompetenzentwicklung bei den beteiligten Studierenden untersucht. Didaktische Entwürfe, Unterrichtsmodelle für Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache und Projektkonzeptionen werden vorgestellt sowie Beispiele außerunterrichtlicher und freizeitpädagogischer Sprachbildung diskutiert. Die von (ehemaligen) Projektbeteiligten verfassten Artikel möchten Impulse geben und Wege aufzeigen, wie eine Umsetzung von Kooperationsprojekten zwischen Universität, Schulen und weiteren Partner:innen mit dem Fokus auf Sprachbildung und Sprachförderung gelingen kann.

Firstein, Angelina: Linguistik authentisch vermitteln. Eine Schülerlaborstudie am Beispiel der Analyse doppelter Perfektbildungen. Tübingen: Stauffenburg 2023 (Stauffenburg Linguistik; 125)
ISBN 978-3-95809-168-9

Bei Schülerlaboren handelt es sich um außerschulische Lernorte, an denen Schüler:innen eigene Erfahrungen beim selbstständigen Experimentieren und Forschen machen können. Sie zielen darauf ab, den Schüler:innen einen authentischen Einblick in das Feld der Wissenschaft zu ermöglichen. Allerdings mangelt es in der Begleitforschung zum Lernen in Schülerlaboren immer noch an einer klaren Begriffsbestimmung des Konzepts *Authentizität* sowie an einer angemessenen Operationalisierung. Die vorliegende Untersuchung widmet sich der empirischen Überprüfung der Rolle der Authentizität mit dem Fokus auf die bei der linguistischen Wissenschaftsvermittlung eingesetzte Methode und dem Ziel, daraus Schlussfolgerungen für das außerschulische und schulische Lehren und Lernen im Fach Deutsch abzuleiten. In einer experimentellen Studie mit Schüler:innen der Oberstufe wurde überprüft, welche Auswirkungen ein im Bereich der eingesetzten Methoden authentisch gestaltetes Lernsetting in einem sprachwissenschaftlichen Schülerlaborprojekt, das einen grammatischen Lerngegenstand behandelt, auf verschiedene Dispositionen hat, darunter das situationale Interesse, die Motivation, die epistemologischen Überzeugungen sowie die Vorstellungen der Schüler:innen. Ausgehend von den Ergebnissen werden zudem Implikationen, die sich für den schulischen Grammatikunterricht im Fach Deutsch ableiten lassen, erörtert sowie Empfehlungen für zukünftige Besuche von geisteswissenschaftlichen Schülerlaborprojekten und ihre Gestaltung abgeleitet.

Mückel, Wenke (Hg.): Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa. Berlin: de Gruyter 2024 (Formelhafte Sprache / Formulaic Language; 5)
ISBN: 978-3-11-153453-4
ISBN: 978-3-11-077445-0 (E-Book)
(open access)

Die Phraseologie hat sich durch ihre Öffnung für generelle Fragen der Formelhaftigkeit von Sprache als Wissenschaftsdisziplin aus einem Nischendasein befreit. Aber hat sich auch ihre *didaktische* Teildisziplin, die die fremd- und primärsprachenunterrichtliche Anwendung phraseologischer Erkenntnisse untersucht, etablieren können und eigene Forschungsdimensionen ausgebildet? Der Band zeigt für die deutschsprachige Phraseodidaktik aktuelle Forschungsfragen, Theorie- und Modellbildungen, methodische Ansätze und Vermittlungskonzepte. Dabei spiegelt die Gewichtung der Beiträge in dem Band allerdings auch wider, dass sich fremd- und primärsprachliche Phraseodidaktik in einem unterschiedlichen Tempo entwickeln. Der Band eröffnet nicht nur ein Spektrum heutiger fremdsprachlicher Phraseodidaktik, sondern bietet auch für die primärsprachliche Phraseodidaktik richtungsweisende Beiträge. Für beides schafft der Band Zugriffsmöglichkeiten und unterbreitet ein Diskussionsangebot.

Nacarlı, Diana: Leichte Sprache und Schule. Zum Einfluss der morphologischen und lexikalisch-semantischen Regeln der Leichten Sprache auf das mentale Lexikon und auf Wortschatzkompetenz. Berlin: Erich Schmidt 2024 (Philologische Studien und Quellen; 292)
ISBN: 978-3-503-23799-9

Durch das Recht auf inklusive Bildung sind Bildungsinstitutionen wie die Schule vor die

Herausforderung gestellt, Lerngelegenheiten so zu gestalten, dass sie für alle Schülerinnen und Schüler zugänglich sind. Insbesondere im Zusammenhang mit der Zugänglichkeit von Texten wird in den letzten Jahren auch in der didaktischen Forschung immer häufiger diskutiert, inwiefern sich Leichte Sprache zu diesem Zweck einsetzen lässt. Eine grundlegende Bedingung für den Einsatz Leichter Sprache im Unterricht ist allerdings, dass durch sie ein Kompetenzausbau möglich ist. Kann Leichte Sprache das leisten? Das Buch diskutiert Antworten auf diese Frage.

Petersen, Inger/Reble, Raja/Kilian, Jörg (Hg.): Texte schreiben in allen Unterrichtsfächern. Textbeurteilung als Grundlage für Schreibförderung und Leistungsbewertung. Münster u. New York: Waxmann 2024
(Sprachliche Bildung; 11)
ISBN: 978-3-8309-4903-9
ISBN: 978-3-8309-9903-4 (E-Book)

Das Schreiben von Texten spielt in fast allen Unterrichtsfächern eine große Rolle, wobei das Schreiben neben seinem kognitiv-epistemischen Potenzial auch der Leistungsbeurteilung dient. Somit ist die Beurteilung von Texten eine zentrale Aufgabe aller Lehrkräfte. Aus der Perspektive der durchgängigen Sprachbildung bestehen noch viele Forschungsdesiderata im Bereich der Textbeurteilung und Schreibförderung in den einzelnen Unterrichtsfächern. Dieser Band versammelt Beiträge von Vertreter:innen der Schreibforschung, der Sprach- und sonstigen Fachdidaktiken sowie der pädagogischen Psychologie und beleuchtet das Schreiben und Beurteilen von Texten aus der Perspektive der schreibdidaktischen, der fachdidaktischen und der pädagogisch-psychologischen Forschung.

Rezat, Sara/Grundler, Elke/Feilke, Helmuth/
Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hg.):
Textprozeduren in Spannungsfeldern.
Tübingen: Stauffenburg 2024 (Stauffenburg
Linguistik; 130)
ISBN: 978-3-95809-173-3
ISBN: 978-3-95809-174-0 (E-Book)

Texte entstehen einerseits in je individuell problemlösenden Formulierungsprozessen, andererseits sind sie situationsentbundene, sprachlich objektivierbare Produkte. Wie diese beiden Seiten miteinander verbunden sind, ist eine Grundfrage der Textlinguistik und von hoher Relevanz für didaktische Fragen. Zwischen Prozess- und Produktperspektive vermittelt das Konzept der „Textprozedur“. Prozeduren sind die sprachlich stabilen Komponenten textbildender Handlungen. Texthandlungstypen wie Argumentieren, Beschreiben, Erklären und Interpretieren sind ihrerseits aus routinemäßig prozeduralisierten Handlungsschemata zusammengesetzt. Typisierte Ausdrucksmuster indizieren solche Handlungsschemata, geben aber auch Hinweise auf deren sequenzielle Verortung im Text und auf Textsortenzugehörigkeiten. In didaktischer Perspektive wird damit ein gewissermaßen handwerklicher Blick auf das Schreiben möglich. Textprozeduren sind sprachliche ‚Werkzeuge‘ des Schreibens. Sie sind lehr- und lernbar. Von besonderem Interesse ist dabei didaktisch auch, wie mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch im Erwerb zusammenspielen. Die Beiträge dieses Bandes stellen die offene und durchaus kontroverse konzeptionelle und methodologische Diskussion zu Textprozeduren vor, berichten über empirische Untersuchungen zum Erwerb von Textprozeduren und werfen auch einen Blick auf die bisherige Rezeption und praktische Verwendung des Konzepts.

Röhrs, Falko: Elterngespräche in der Schule.
Eine interaktional-soziolinguistische Studie
kommunikativer Praktiken von Lehrkräften
und Eltern. Mannheim: Verlag für
Gesprächsforschung Dr. Martin Hartung 2023
ISBN: 978-3-936656-87-9 (open access)

Elterngespräche sind in Deutschland ein fester Bestandteil der Erziehungspartnerschaft zwischen Familie und Schule. Auf der Grundlage von 77 an verschiedenen Schultypen audioaufgezeichneten, authentischen Elterngesprächen wird die Teilhabe der Eltern an den Gesprächen gesprächsanalytisch rekonstruiert. Dabei stehen Aktivitäten des Bewertens sowie Beraters und Anweisens im Zentrum. Unterschiedliche Muster der elterlichen Teilnahme an diesen diskursiven Aktivitäten zeigen sich zum einen an der (Über-)Erfüllung sprachlich-kommunikativer Anforderungen und Erwartungen in Bezug auf diese Aktivitäten. Zum anderen werden eigene elterliche Perspektiven auf schulisches Lernen, Leistungen oder das Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler:innen deutlich. Diese Perspektivierungen lassen auf eine unterschiedliche Vertrautheit mit schulkulturellen Deutungsmustern schließen, die denen der Lehrer:innen mehr oder weniger entsprechen. Diese diskursiven und inhaltlichen Muster der Teilnahme verweisen auf graduell unterschiedliche kulturelle Passungen (Pierre Bourdieu) der Eltern zur Schule. Die propagierte „Partnerschaft auf Augenhöhe“ zwischen Lehrer:innen und Eltern fällt dabei sehr unterschiedlich aus und stellt sich in einigen Elterngesprächen kaum ein.

III. Mehrsprachigkeit

Hodaie, Nazli/Rösch, Heidi/Treiber, Lisa
Theresa (Hg.): Literarische Mehrsprachigkeit
und ihre Didaktik. Tübingen: Narr Francke
Attempto 2024
ISBN: 978-3-7720-8780-6
ISBN: 978-3-7720-5780-9 (E-Book)

Wenn auch marginalisiert, stellt literarische Mehrsprachigkeit keineswegs ein randständiges Phänomen der Literatur dar. Vielmehr lässt sie sich in verschiedensten Epochen aufspüren und sie manifestiert sich in vielfältigen sprachlich-ästhetischen Formen. Dabei eröffnen Sprachmischungen, Hybridisierungen und Neuformierungen ästhetische Zwischenräume sowie erweiterte Möglichkeiten der Deutung und Interpretation. Im Fokus dieses Bandes stehen Ästhetiken, Entwicklungen, Formen und Funktionen literarischer Mehrsprachigkeit in Geschichte und Gegenwart, die auch hinsichtlich ihrer didaktischen Potenziale untersucht werden. Neben literaturwissenschaftlichen Perspektiven erörtern die Beiträge insbesondere literaturdidaktische Ansätze, die literarische Mehrsprachigkeit in poetischen Texten ins Zentrum stellen. Dabei werden verschiedene Formen des Inter-, Trans- oder Heterolingualen didaktisch reflektiert und/oder aus einer dominanzsprachkritischen Perspektive für den Literaturunterricht fruchtbar gemacht.

Jünger, Anna-Maria: Kleine [E]nd(er)ung – große Wirkung: Sprachförderung im Regelunterricht. Eine Design-Based Research Studie zur integrativen Kasusförderung in der Sekundarstufe I. 2024 (SLLD-B; 12)
DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.306>
(open access)

Auch noch für Lernende der Sekundarstufe I kann die Kasusflexion eine Herausforderung darstellen. Kasus formal- und funktional-sprachlich passend markieren zu können, ist

allerdings von großer Relevanz, da Kasus u. a. für die Produktion eindeutiger Aussagen und das Textverstehen von Bedeutung sind. Dennoch stellen wissenschaftlich fundierte und empirisch evaluierte, integrative Sprachförderangebote zum Ausbau der Kasusflexion für die Sekundarstufe I ein Desiderat dar. Die übergeordnete Forschungsfrage dieser Arbeit lautet deshalb: Wie kann Sprachförderung integriert in den Regelunterricht der Sekundarstufe I zum Ausbau der Kasusflexion bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp gestaltet werden? Im Rahmen eines Design-Based-Research-Ansatzes wurden zunächst anhand von Erkenntnissen verschiedener Forschungsdisziplinen (Linguistik, Zweitspracherwerbsforschung, Psycholinguistik, Sprach- sowie Fremdsprachdidaktik) ein Prototyp des Sprachförderkonzepts FLEX und Gestaltungsannahmen für in den Regelunterricht integrierte Sprachfördermaßnahmen entwickelt. Diese wurden dann in insgesamt sieben Teilstudien unter Einbezug von insgesamt 426 Schriftprodukten empirisch untersucht. Im Fokus standen insbesondere die Kognitionen der Lernenden, die Praktikabilität für die Unterrichtspraxis und die Wirksamkeit des Designs.

Stahl, Christine: Sprachlernwirksamen Unterricht professionell wahrnehmen. Eine Mixed-Methods-Studie zu videobasierten Analysen von DaZ-Lehramtsstudierenden. Münster u. New York: Waxmann 2024
(Internationale Hochschulschriften; 710)
ISBN: 978-3-8309-4894-0

Lehrkräfte können nur angemessen auf Äußerungen und Handlungen von Schüler:innen reagieren, die sie zur Kenntnis nehmen. Sprachlernwirksame Aspekte des Unterrichts mit sprachlich heterogenen Schüler:innen professionell wahrzunehmen, ist deshalb eine wichtige Kompetenz für das Lehrkraft Handeln im

Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht. In dieser empirischen Studie wird die professionelle Wahrnehmung von DaZ-Lehramtsstudierenden mit einem Mixed-Methods-Design untersucht. Mittels videografiertem Unterricht mit sprachlich heterogenen Schüler:innen wird herausgearbeitet, welche sprachlernwirksamen Aspekte im Unterrichtsgeschehen wahrgenommen, beschrieben, theoriebasiert erklärt und interpretiert werden. Die Ergebnisse zeigen, auf welche DaZ-spezifischen Themen die angehenden Lehrkräfte ihren Beobachtungsfokus legen, wenn sie auf videografierten Unterricht blicken, und wie die Verzahnung theoretischer Inhalte mit der Praxis gelingt. Die Arbeit leistet damit einen Beitrag zur DaZ-Lehrkräftebildung.

IV. Literatur- und Lesedidaktik

- Bernhardt, Sebastian (Hg.): Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien. Didaktische Perspektiven. Berlin: Frank & Timme 2024 (Literatur – Medien – Didaktik; 9)
 ISBN: 978-3-7329-1015-1
 ISBN: 978-3-7329-8920-1 (E-Book)
 (open access)

Unzuverlässiges Erzählen ist ein faszinierendes Phänomen. Wenn unsicher ist, ob dem Geschilderten getraut werden kann, eröffnen sich Möglichkeiten der Interpretation. Das gilt nicht nur für klassische Belletristik, sondern bereits für Kinderliteratur und Bilderbücher, darüber hinaus auch für unterschiedliche Medien wie Hörspiele, Filme und sogar Computerspiele. Immer wieder treten Fälle täuschenden Erzählens auf oder es wird erst nach und nach klar, dass die geschilderten Ereignisse so nicht stattgefunden haben können. Sogar Ausstellungen können Täuschung, Illusion und Unzuverlässigkeit thematisieren oder inszenieren. Didaktisch bieten sich, darauf aufbauend, Möglichkeiten zum Anregen literarischen Lernens, zur Eröffnung ästhetischer Erfahrungen und zur

Förderung einer kritischen Medienkompetenz. Dieser Band betrachtet das Phänomen des unzuverlässigen Erzählens erstmals aus transmedialer und didaktischer Perspektive. Er untersucht verschiedene Medien und ihre Eigenschaften, bietet systematische Erweiterungen der Möglichkeit des Beschreibens von Zuverlässigkeit und Unzuverlässigkeit und entwickelt konkrete didaktische Modellierungen und Positionierungen dieses Phänomens im digitalen Zeitalter.

- Bockmann, Jörn/Brink, Margot/Leitloff, Isabelle/Patrut, Iulia-Karin (Hg.):
 Transnationale und interkulturelle Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. Konzeptionelle und digitale Transformationen. Bielefeld: transcript 2024 (Literaturdidaktik und literarische Bildung; 5)
 ISBN: 978-3-8376-6654-0
 ISBN: 978-3-8394-6654-4 (E-Book)

Die Literaturwissenschaften und Literaturdidaktiken im Kontext universitärer Bildung befinden sich im Wandel. Dieser Wandel, eingeleitet durch neue Konzepte im Bereich der Interkulturalitätsforschung vor dem Hintergrund globaler und postkolonialer Literaturen, verstärkt sich durch die Digitalisierung. Die Beiträge:innen reflektieren die beschleunigte Transformation und nehmen theoretische und methodische Ansätze der Literaturwissenschaften und Literaturdidaktiken in den Blick. Im Vordergrund der Analysen stehen besonders Texte, Medien und Modelle aus den romanischen und deutschsprachigen Literaturen.

Feuchert, Sascha/Mergen, Torsten/Plien, Christian (Hg.): Der Deutschunterricht als Gedächtnisagentur. Didaktische Annäherungen an eine spezifische schulische Erinnerungskultur. Berlin: Metropol 2024 (Studien und Dokumente zur Holocaust- und Lagerliteratur; 15)
ISBN: 978-3-86331-747-8

Kaum ein Gegenstand des Deutschunterrichts erzeugt so vielfältige Herausforderungen bei Unterrichtsplanung, Methodik und Alterspassung wie literarische Texte zu Holocaust und Nationalsozialismus. Entsprechende fiktionale und authentische Texte halten reale Schicksale auch im allgemeinen Diskurs lebendig. Unterrichtssituationen werden zum Teil einer Gedächtnisagentur, die im kommunikativen Gedächtnis Erinnerung generiert, zu Erinnerndes wird zukunftsgerichtet an nachkommende Generationen vermittelt. Da es immer weniger Zeitzeug:innen gibt, die von ihren Erfahrungen berichten können, analysieren die Beiträge des Sammelbandes didaktische und praxisorientierte Fragestellungen zum Themenfeld „Erinnerungskultur und Deutschunterricht“ für alle Alters- und Schulformen, auch aus fächerübergreifender Perspektive. Dadurch werden vielfältige Zugänge zu und Fragen an authentische Zeugnisliteratur und moderne Adaptionen intensiv diskutiert.

Freudenberg, Ricarda/Josting, Petra (Hg.): Politische und Ästhetische Bildung im Deutschunterricht. Kinder- und Jugendmedien aus der Perspektive einer Politischen Literatur- und Mediendidaktik. München: kopaed 2024 (kjl&m 24.extra)
ISBN: 978-3-96848-145-6
ISBN: 978-3-96848-745-8 (E-Book)

Eine politische Literatur- und Mediendidaktik geht von gegenwärtigen, gesellschaftlich relevanten Problemlagen aus. Damit in Verbindung stehen Fragen von gesellschaftlicher und

kultureller Teilhabe, Bildungs- und Chancengerechtigkeit. Gerade den Bildungssystemen kommt die Aufgabe zu, Demokratie kulturell-gesellschaftlich zu verankern und als gelebte Praxis erfahrbar zu machen. Auch der Deutschrespektive Literaturunterricht bietet sich dafür an, denn eines seiner zentralen Ziele – Ästhetische Bildung – steht in enger Beziehung zu Politischer Bildung. Welche Rolle Kinder- und Jugendliteratur in ihren unterschiedlichen medialen Formen für Politische wie Ästhetische Bildung übernehmen kann, wird in diesem Band diskutiert und gezeigt. Versammelt sind Beiträge, die sich literaturwissenschaftlich und -didaktisch mit literarischen und nicht-literarischen Texten für Kinder- und Jugendliche befassen. Verhandelt werden gesellschaftlich relevante Themen wie Flucht, Migration, Rassismus, Klimawandel und Krieg. Aber auch Lernprozesse kommen in den Blick, und Anforderungen an die Professionalisierung werden beschrieben. Den Beiträgen zugrunde liegende Forschungsprojekte folgen theoretisch-konstruktiven wie empirisch-rekonstruktiven Forschungsparadigmen.

Hesse, Florian: Qualitäten von Literaturunterricht. Eine Videostudie im Praxissemester. Stuttgart u. Berlin: J. B. Metzler/Springer 2024
ISBN: 978-3-662-68774-1
ISBN: 978-3-662-68775-8 (E-Book)

Wie gestalten Studierende im Praxissemester Literaturunterricht? Dieser Frage widmet sich diese explorative Videostudie. Auf Basis von Erkenntnissen der Unterrichts-, Professionalisierungs- und Praktikumsforschung wird ein Qualitätsmodell für den Literaturunterricht entwickelt, das die Grundlage für die Konzeption und Evaluation von Beobachtungsinstrumenten darstellt. Mit diesen wird der Unterricht mehrperspektivisch beschrieben und hinsichtlich seiner Qualität eingeschätzt. Aus den Befunden werden Hypothesen für die weitere Forschung

abgeleitet und Schlussfolgerungen für die Lehrkräftebildung gezogen.

Heiser, Ines/Mikota, Jana/Sudermann, Andy (Hg.): Interkulturalität neu entdecken: fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven auf Kinder- und Jugendliteratur. Weinheim u. München: Beltz Juventa 2024 (Kinder- und Jugendliteratur. Themen – Ästhetik – Didaktik)
ISBN: 978-3-7799-7794-0

Interkulturelle Begegnungen und Erfahrungen erscheinen in zahlreichen kinder- und jugendliterarischen Texten als wichtiges Thema. Der vorliegende Band legt einen Fokus besonders auf aktuelle Entwicklungen und Publikationen in diesem Bereich. Die Beiträge enthalten Analysen aus Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik sowie auf die schulische Praxis bezogene didaktisch-methodische Konkretisierungen; sie bieten Anknüpfungspunkte für literarisches Lernen und stellen das besondere Potenzial der Texte für Interkulturelles Lernen – nicht nur – im Literaturunterricht heraus.

Jäger, Wolfgang/Sander, Julia (Hg.): Roboter aus lese- und literaturdidaktischer Perspektive. Berlin: Peter Lang 2024 (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik; 48)
ISBN: 978-3-631-89641-9

Roboter finden sich zunehmend im Bildungsbereich, auch in der Leseförderung, und sie sind als Figuren in kinder- und jugendliterarischen Texten hochpräsent. Darauf reagiert dieser Band – er führt Analysen von Robotern in Literatur und weiteren Medien mit Beiträgen zu Projekten angewandter Robotik zusammen. Auf diese Weise ermöglicht er eine multiperspektivische Reflexion von Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Robotern in Lernkontexten. Es wird das Desiderat einer kritischen Roboterdidaktik deutlich, die auf eine

ganzheitlichere Betrachtung von Robotern in Lernkontexten zielt. Der Band entwickelt Perspektiven dafür und betont dabei die Relevanz lese- und literaturdidaktischer Forschung zur Förderung von Critical Literacy im Umgang mit Robotern – inner- wie außerliterarisch.

Jantzen, Christoph/Ritter, Alexandra/Ritter, Michael (Hg.): Literarische Bildung für die Grundschule. Kinder – Literatur – Didaktik. Frankfurt/M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule 2024 (Beiträge zur Reform der Grundschule; 158)
ISBN: 978-3-941649-37-8

Der Band verknüpft das Konzept der Literarischen Bildung mit dem pädagogischen Selbstverständnis und zentralen Standortbestimmungen des Grundschulverbandes. So werden beispielsweise Perspektiven auf eine literarische Leistungskultur und Formen der inklusiven, transkulturellen, demokratischen, digitalen oder nachhaltigen Bildung eröffnet. Den einzelnen Themenfeldern sind grundlegende Beiträge zum Sprechen über Literatur, zur Verbindung von Rezeption und Produktion sowie zum Schriftspracherwerb vorangestellt. Vorge stellt werden Spannungsfelder in der Diskussion um Literarische Bildung. So gibt das Buch Anregungen für ein Nachdenken über die Bedeutung der Literarischen Bildung in der Grundschule.

Kißling, Magdalena/Tönsing, Johanna (Hg.): Einfach aussortieren? Anregungen für kritische Lektüren des Literaturkanons. Berlin: Frank & Timme 2024 (Literatur – Medien – Didaktik; 10)
ISBN: 978-3-7329-1003-8
ISBN: 978-3-7329-8933-1 (E-Book)
(open access)

Cancel-Culture, Canon Wars, New Culture Wars – die mediale Debatte darüber, welche Texte

man mit Kindern noch lesen „darf“, verunsichert nicht nur Eltern. Auch Literaturhäuser und Theater, Universitäten, Verlage und Bildungsministerien suchen adäquate Antworten auf die anhaltende Infragestellung des Literaturkanons. Dieser Band wirft einen differenzierten Blick auf den Streit um die Frage des Aussortierens und erweitert die Debatte um literatur- und mediendidaktische Perspektiven. Dabei geht es unter anderem um popkulturelle Medienphänomene wie *TKKG*, um Verfilmungen von *Jim Knopf* und um moderne Klassiker wie *Tschick*. Betrachtet werden zudem Rezeptionswege, die Kinder und Jugendliche mit diesen ästhetischen Medien gehen. In kulturwissenschaftlicher Perspektive argumentieren die Autor:innen dafür, Texte gerade nicht auszusortieren. Sie formulieren vielmehr Rahmenbedingungen und didaktische Modellierungen für einen Literatur- und Medienunterricht, der anhand (rand)kanonisierter Literatur auch Themen wie Rassismus, Diversität und Fragen der Inklusion aufgreift.

Lehnert, Nils (Hg.): *Idyllen und Sehnsuchtsorte in Literatur und Medien für Kinder und Jugendliche. Fachwissenschaftliche Analysen – fachdidaktische Modellierungen*. Weinheim u. München: Beltz Juventa 2024 (Kinder- und Jugendliteratur. Themen – Ästhetik – Didaktik)
ISBN: 978-3-7799-8302-6

Die Idylle boomt – vor allem in Krisenzeiten. Heute bespielt das Idyllische ganz unterschiedliche mediale Arenen der Kinderliteratur und Jugendmedien – von Adoleszenzromanen über Bilderbücher und Filme bis hin zu Games. Die Inszenierungsformen schillern zwischen verheißungsvollen Wunschbildern eines harmonischen Zusammenlebens im Einklang mit der Natur und brüchigen oder dystopischen Sehnsuchtsort-Mutationen. Der Band fächert diskursive Felder wie Klima und Gesellschaft auf,

indem er medienübergreifend fachwissenschaftliche Analysen und fachdidaktische Modellierungen zusammenführt.

Reiter, Anneliese: *Literarische Perspektivenübernahme im Gespräch. Eine qualitativ-explorative Untersuchung in der Grundschule*. Trier: WVT 2024 (KOLA; 38)
ISBN: 978-3-98940-033-7

Literarische Figuren und der Nachvollzug ihrer Gedanken, Gefühle und Handlungsmotive sind zentral für den Literaturunterricht aller Klassenstufen. Trotzdem wurde die literarische Perspektivenübernahme bei zunehmendem Interesse für die empirische Erschließung des literarischen Lernens bisher nur ausschnitthaft fokussiert. An diesem Desiderat setzt die qualitative Studie an und untersucht Perspektivenübernahmeprozesse von Kindern in der Grundschule. Ausgangspunkt sind dabei literarästhetische Bilderbücher, die durch ihre irritierenden Text- und Bilderzählungen zur Perspektivenübernahme anregen. Die von den Kindern in Gesprächen zu ausgewählten Bilderbüchern entworfenen Deutungen werden im Rahmen der Studie sequenzanalytisch interpretiert. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der literarischen Perspektivenübernahme in Wechselwirkung mit der gemeinschaftlichen Situation und Sinnkonstruktion.

Rosebrock, Cornelia/Carl, Mark-Oliver/
Schulze, Tina/Jörgens, Moritz (Hg.):
Foregrounding. Ästhetische Rezeption in didaktischer Perspektive. Weinheim u. München: Beltz Juventa 2024
(Lesesozialisation und Medien)
ISBN: 978-3-7799-8090-2

Der Begriff ‚Foregrounding‘ beschreibt die Text-Leser-Interaktion bei einer stilistischen Normabweichung im literarischen Lesen. Die unerwarteten Regelmäßigkeiten oder

Unregelmäßigkeiten treten dabei in den Vordergrund der leserseitigen Aufmerksamkeit. Der vorliegende Band bietet nach einem Forschungsüberblick, einer ideengeschichtlichen und einer bildungstheoretischen Erörterung empirische Studien zu Wahrnehmungs- und erarbeitung-sprozessen. Die personalen psychischen und sozialen Erfahrungspotenziale solcher Prozesse werden im Blick auf ihre literaturdidaktische Bedeutung diskutiert.

V. Mediendidaktik

Verheyen, Janine: Mediendidaktik – ein Zwischenstand. Chancen und Grenzen des digitalen Distanzunterrichts im Fach Deutsch. Bochum: Projekt Verlag 2024 (Bochumer Beiträge zur bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Theorie und Forschung; 16) ISBN: 978-3-89733-602-5

Medien haben im Unterricht und Schulalltag einen immer größeren Stellenwert erhalten, und ihre Bedeutung nimmt immer noch rasant zu. Im Rahmen dieser Publikation wird, ausgehend von dem pandemiebedingten digitalen Distanzunterricht, untersucht, welche Auswirkungen eine solche von spontanen Handlungen gekennzeichnete Situation auf die Lernenden und den Unterricht hat. Mithilfe von Leitfadeninterviews wurden praktizierende Deutschlehrkräfte nach ihren Erfahrungen gefragt. Ausgehend davon wurden medienpsychologische, mediendidaktische sowie neurobiologische Erkenntnisse einbezogen, um die Mitteilungen dieser Praxiserfahrung in wissenschaftliche Zusammenhänge einzuordnen. Die Ergebnisse zeigen, dass einerseits weiterführende Denkanstöße und längst überfällige Digitalisierungsprozesse durch den Distanzunterricht feststellbar sind. Andererseits zeichnen sich auch teils negative Folgen für die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler ab, die in dieser Arbeit genauer kommentiert werden.