

Didaktik Deutsch

2026

60

Inhalt

EDITORIAL	1
DEBATTE	
Jörn Brüggemann Weniger Lamento – mehr forschungsgestützte Kritik! Elf Thesen zum Verhältnis von Bildungsmonitoring, Unterrichtsentwicklung und deutschdidaktischer Forschung	3
Michael Krelle Der Theorie-Praxis-Reflex	10
FORSCHUNGSBEITRÄGE	
Melanie Bangel, Nadine Cruz Neri, Barbara Lang, Astrid Müller & Jan Retelsdorf Lesen- und Schreibenlernen durch schriftstrukturelle Zugänge? Ergebnisse einer Interventionsstudie in Klasse 1	15
Eliane Gilg, Sabine Geiger, Sandro Brändli, Claudia Schmellentin & Miriam Dittmar Leseprozessessteuernde Aufgaben als verstehensunterstützende Maßnahme im Fach Geschichte. Eine Prozessbeobachtung mit Eye-Tracking	44
Gerrit Helm Sprachsystematische Lesediagnostik auf Satzebene	70
BERICHTE	
Marian Baden & Maria Gallinat Tagungsbericht: „Emotionen im Deutschunterricht – Förderkonzepte für sprachliches und literarisches Lernen“ (10.10.25, Universität Kassel)	93
Hendrick Heimböckel & Jennifer Witte Klage ohne Schuldige. Bericht und Kommentar zum Doppelpanel „Gesprächsabbrüche“ auf dem Germanistentag (Braunschweig, 2025) und zur Tagung „Neue Wege der Literaturvermittlung“ (Osnabrück, 2025)	103
Paula Vosse Bericht über die Tagung „Literarästhetisches Lernen außerhalb des Klassenzimmers – interdisziplinäre Perspektiven“. 10.03.–13.03.2025 in der Münster Professional School, Universität Münster	114
REZENSION	
Barbara Geist Definierte und rekonstruierte Fachlichkeit: zwei Zugänge innerhalb der orthografiedidaktischen Professionsforschung	125
NEUERSCHEINUNGEN	131

Editorial

Mit dem Frühling und dem Einstieg in ein neues Semester melden wir uns wieder bei Ihnen und präsentieren eine aktuelle Ausgabe von *Didaktik Deutsch*. Dass es bereits das 60. Heft ist, lässt uns dankbar auf die lange und lebendige Fachkultur blicken.

In dieser Ausgabe setzen wir die *Debatte* des vergangenen Heftes um die Wirksamkeit der durch das Bildungsmonitoring gewonnenen Erkenntnisse fort. Jörn Brüggemann formuliert elf Thesen, die sich damit befassen, was das Bildungsmonitoring leisten kann, um die Unterrichtsentwicklung voranzutreiben, und welche Forschungsdesiderate auch und gerade aus deutschdidaktischer Perspektive in diesem Zusammenhang anzugehen sind. Auf die lange Tradition deutschdidaktischer Diskussionen über das Verhältnis von (fachdidaktischer) Theorie und (schulischer bzw. unterrichtlicher) Praxis blickt Michael Krelle, um vor diesem Hintergrund die gegenwärtigen Anforderungen und Bedürfnisse der Praxis zu skizzieren und unterschiedliche Funktionen von Daten für die Unterrichtsentwicklung zu differenzieren.

Die Rubrik *Forschungsbeiträge* umfasst dieses Mal drei Studien, die wir Ihrer Lektüre empfehlen. Zunächst präsentieren Melanie Bangel, Nadine Cruz Neri, Barbara Lang, Astrid Müller und Jan Retelsdorf unter der Fragestellung *Lesen- und Schreibenlernen durch schriftstrukturelle Zugänge?* Ergebnisse einer Interventionsstudie in der ersten Jahrgangsstufe. Sie untersuchen, ob ein an der geschriebenen Wortstruktur orientiertes Vorgehen Lernende bei einer widerspruchsfreien Aneignung der Schrift im Anfangsunterricht unterstützen kann. Eliane Gilg, Sabine Geiger, Sandro Brändli, Claudia Schmellentin und Miriam Dittmar diskutieren in ihrem Beitrag Ergebnisse aus zwei Phasen des Forschungsprojekts *HistText* und betrachten *[l]eseprozessessteuernde Aufgaben als verstehensunterstützende Maßnahme im Fach Geschichte*. In der qualitativen Teilstudie wurde auf Basis von Eye-Tracking-Daten untersucht, wie Schüler:innen einer achten Jahrgangsstufe entsprechende Aufgaben in unterschiedlicher Weise bearbeiten. Gerrit Helm stellt die Konzeption einer *[s]prachsystematische[n] Lesediagnostik auf Satzebene* vor. Sie erlaubt differenzierte Aussagen darüber, welche Aspekte der syntaktischen und semantischen Verarbeitung von Sätzen bei Lernenden zu Unterschieden im Lesen führen.

Auch drei *Tagungsberichte* dürfen wir publizieren. Marian Baden und Maria Gallinat berichten von der Abschlusstagung des BMBF-Projektes *Fühlen – Denken – Sprechen in der Grundschule* (FDS-G) in Kassel unter dem Thema *Emotionen im Deutschunterricht – Förderkonzepte für sprachliches und literarisches Lernen*. Im Zentrum stand die Frage nach der Rolle von Emotionen und den Möglichkeiten zur Förderung emotionsbezogenen Lernens in sprachlichen und literarischen Lernprozessen. Hendrick Heimböckel und Jennifer Witte stellen unter dem Titel *Klage ohne Schuldige* Vorträge im Rahmen des Doppelpanels *Gesprächsabbrüche* auf dem Germanistentag in Braunschweig und auf der Tagung *Neue Wege der Literaturvermittlung* in Osnabrück vor. In beiden Zusammenhängen wurden Gründe für

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 60. S. 1–2

DOI: 10.21248/dideu.889

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>

aktuelle Konflikte, Herausforderungen und Transformationsansätze der Literaturdidaktik eruiert. Paula Vosse schließlich berichtet über die Tagung *Literarästhetisches Lernen außerhalb des Klassenzimmers – interdisziplinäre Perspektiven* in Münster. Dort wurde diskutiert, wie literarische Bildung jenseits des Klassenzimmers in musealen, urbanen und digitalen Kontexten konzipiert, vermittelt und didaktisch reflektiert werden kann.

In ihrer vergleichenden *Rezension* mit dem Titel *Definierte und rekonstruierte Fachlichkeit: zwei Zugänge innerhalb der orthografiedidaktischen Professionsforschung* widmet sich Barbara Geist den Studien von Dorothea Kusche und Svenja Schoon. Sie schließen insofern Forschungslücken, als zum einen die von Grundschullehrkräften geäußerten Wissensbestände und Erfahrungen mit Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht rekonstruiert, zum anderen das fachspezifische Wissen um den Kernbereich der deutschen Wortschreibung bei fachfremden Grundschullehramtsstudierenden/-lehrkräften und Lehrkräften ohne grundständiges Lehramtsstudium untersucht werden.

Wie gewohnt bilden die *Neuerscheinungen* den Abschluss des Heftes. Nun laden wir Sie herzlich dazu ein, sich selbst ein Bild zu machen, und wünschen Ihnen eine interessante und bereichernde Lektüre!

Jörn Brüggemann

Weniger Lamento – mehr forschungsgestützte Kritik!

Elf Thesen zum Verhältnis von Bildungsmonitoring, Unterrichtsentwicklung und deutschdidaktischer Forschung

Dieser Beitrag stellt elf Thesen zu der Frage, was Bildungsmonitoring-Maßnahmen und Deutschdidaktik leisten können, um einen evidenzorientierten Diskurs über Unterrichtsentwicklung zu stärken, zur Diskussion. Unter „Bildungsmonitoring“ verstehe ich die bildungspolitisch verantwortete Erhebung von Daten zur Evaluation von Bildungssystemen und Bildungsprozessen, wie dies z. B. bei den PISA-, PIRLS/IGLU-, VERA-, KERMIT-, BYLES- oder Bildungstrend-Erhebungen geschieht. Die Thesen sind motiviert durch den Eindruck, dass das gegenwärtige Bildungsmonitoring noch stärker von deutschdidaktischer Forschung profitieren könnte und müsste. Ihr aktueller Anlass ist jedoch Norbert Kruses „Kritik am Bildungsmonitoring und am fachspezifischen Ausbau dieses Arbeitsfeldes in der Deutschdidaktik“, v. a. durch sein Raunen über „das monokausale Fahrwasser positivistischer Bildungsforschung“ und „aktuelle Entwicklungen in der Deutschdidaktik“, in denen „die Methodologie pseudonormative Gewalt bekommt und jegliche an Erkenntnissubjekte gebundene Formen von Wissenschaftlichkeit obsolet werden“ (Kruse, 2025, S. 26). Statt die deutschdidaktische Mitarbeit am Bildungsmonitoring als Auslieferung an „beliebige[] Trends und wissenschaftspolitische[] Machtverhältnisse“ (Kruse, 2025, S. 26) zu diskreditieren, möchte ich auf Forschungsdesiderate hinweisen, deren Beseitigung (auch) zu den genuinen Aufgaben deutschdidaktischer Forschung zählt. Den Hintergrund meines Diskussionsbeitrags bilden mehrjährige Erfahrungen als fachdidaktischer Berater bei der Aufgabenentwicklung für VERA 8 sowie die Mitwirkung in interdisziplinären Projekten zur fachspezifischen Kompetenz-, Unterrichts- und Lehrkräftebildungsforschung, die von der DFG (LUK, GETDIME, SEGEL), vom BMBF (DiSo-SGW, DiäS), von der Mercator- (LisE) und Friedrich-Stiftung (ÄsKiL) gefördert und in denen funktionale und personale Aspekte fachlicher Bildung untersucht wurden.

These Nr. 1:

Bildungsmonitoring ist unverzichtbar, um solche Selbsttäuschungen aufzudecken, die seit Deutschlands erster Beteiligung an der PISA-Studie offenkundig geworden sind. Die Einsicht, dass 25 Jahre nach der PISA-Pleite die Sicherung von Basisqualifikationen im Fach Deutsch immer noch ein gravierendes Desiderat der Unterrichtsentwicklung darstellt, verdanken wir der PISA-Studie (Lewalter et al., 2023), der PIRLS/IGLU-Studie (McElvany et al., 2023) und dem IQB-Bildungstrend (Stanat et al., 2023), die belegen, wie viele Schüler:innen die Mindeststandards in den Bereichen Lesen, Orthografie oder Zuhören verfehlen. Erst die datengestützte Dokumentation dieser Trends zeigt uns, inwie-

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 60. S. 3–9

DOI: 10.21248/dideu.907

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>

fern das deutsche Schulsystem und der Deutschunterricht immer noch ungleiche Bildungschancen erzeugen.

These Nr. 2:

Die meisten Bildungsmonitoring-Maßnahmen bieten keine hinreichende Basis für die Weiterentwicklung des Deutschunterrichts für das untere Leistungssegment. Denn sie liefern keine Hinweise darauf, ob oder inwiefern diejenigen Schüler:innen überhaupt vom Deutschunterricht profitieren, die die Mindeststandards in den o. g. Kompetenzbereichen verfehlen. Ohne empirische Forschungs- und Entwicklungsarbeit in der Deutschdidaktik müssten wir über Antworten auf solch wichtige Fragen spekulieren. Wichtige Hinweise verdanken wir z. B. dem Bayerischen Lesescreening (BYLES), das von Anita Schilcher und Kolleg:innen entwickelt wurde, um Lehrkräften und Erziehungsberechtigten die Effekte der „Fachintegrierte[n] Leseförderung Bayern“ (FiLBY) sichtbar zu machen und Anschlussmaßnahmen empfehlen zu können. Die Daten zeigen, dass diejenigen Grundschüler:innen, die die Mindeststandards beim Lesen nicht erreichen, nicht förderresistent sind, sondern z. T. sogar den stärksten Lernzuwachs im Bereich der Leseflüssigkeit verzeichnen – auch wenn sich diese Aufhol-effekte noch nicht im Bereich des Leseverstehens niederschlagen (Schilcher et al., 2025; Wild et al., 2022, S. 95). Erst auf Basis solcher Daten können bildungspolitisch brisante Fragen sinnvoll diskutiert werden, z. B., ob die Sicherung von Basisqualifikationen im Lesen und Schreiben im Curriculum u. U. höher gewichtet werden sollte als fachliche Inhalte, deren Erwerb ohne ein Mindestmaß an Lese- und Schreibkompetenz nicht realistisch ist, oder die Frage, inwiefern (digitale) Unterstützungsangebote hierarchieniedrige Lese- oder Schreibanforderungen entlasten können, um mentale Ressourcen für die Auseinandersetzung mit anderen fachlichen Inhalten freizusetzen. Für die Diskussion solch brisanter Fragen bräuchten wir mehr belastbare deutschdidaktische Forschung.

These Nr. 3:

Das gegenwärtige Bildungsmonitoring liefert keine Impulse für die Weiterentwicklung des Deutschunterrichts für leistungsstarke Schüler:innen. Befunde aus dem DFG-Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ verdeutlichen das: Im Rahmen des LUK-Projekts zur Erfassung literarischer Verstehenskompetenz (Frederking et al., 2016; Meier et al., 2017) wurde auf Basis einer Längsschnittstudie gezeigt, dass leistungsstärkere Schüler:innen im Verlauf der Sek. I vom Deutschunterricht nicht mehr profitieren (Frederking & Henschel, 2013) – anders als dies z. B. im Mathematikunterricht der Fall war, wie der Vergleich mit Bildungsforschungs-Befunden zum Mathematikunterricht gezeigt hat. Wenn das Bildungsmonitoring für die Entwicklung des Deutschunterrichts relevanter werden soll, muss es auch das leistungsstarke Segment besser in den Blick nehmen. Das gilt ebenso für die Deutschdidaktik, in der es allenfalls punktuell Vorschläge zur (Hoch-)Begabungsförderung gibt (vgl. Laudenberg & Spiegel, 2020).

These Nr. 4:

Die Kompetenzmodelle, die dem gegenwärtigen Bildungsmonitoring des IQB im Fach Deutsch zugrunde liegen, haben derzeit weder für die Aufgaben- noch für die Unterrichtsentwicklung einen Orientierungswert, weil sie nur scheinbar stufenspezifische Schülerleistungen beschreiben. Bei der Entwicklung von Lesetestaufgaben, bei denen Schüler:innen z. B. „benachbarte Informationen miteinander verknüpfen“ müssen, wie es für die Niveaustufe 1b charakteristisch ist, zeigen die empiri-

schen Daten oft, dass die Aufgabenschwierigkeit tatsächlich ganz anderen Niveaustufen entspricht – häufig entgegen der Intuition und der Intention der VERA-Aufgaben-Entwickler:innen. Wenn Kompetenzmodelle einen Orientierungswert für die Entwicklung von Leistungs- und Lernaufgaben haben sollen, müssten sie besser durch Studien zur Abgrenzung von lernbereichsspezifischen Kompetenzdimensionen und -stufen abgesichert werden. Gemessen an Jakob Ossners (2006, S. 15) heuristischer Kompetenzmatrix besteht hier nach wie vor immenser Forschungsbedarf. Komplementär brauchen wir mehr Studien zu Lernprogressionen in vielen Bereichen des Deutschunterrichts sowie zu typischen Problemen bei der Anwendung fachlichen Wissens auf unterschiedlichen Niveaus, um ‚Zonen der nächsten Entwicklung‘ (Wygotski) und Anhaltspunkte für die Gestaltung eines lernförderlichen Deutschunterrichts für Schüler:innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu identifizieren. Dies ist eine genuin deutschdidaktische Aufgabe.

These Nr. 5:

Statt über „das monokausale Fahrwasser positivistischer Bildungsforschung“ zu klagen (Kruse, 2025, S. 26), sollte die Deutschdidaktik offensiv Bildungsaspekte benennen, die im Bildungsmonitoring stärker berücksichtigt werden sollten. Immerhin sollen Lernstandsüberprüfungen Hinweise darauf erzeugen, „welche Kompetenzbereiche im Unterricht besonders in den Blick genommen werden sollten.“¹ Zwar werden derzeit u. a. Leistungen im Bereich der *Lesekompetenz* erhoben, tatsächlich finden sich in den Bildungsstandards aber allein in diesem Bereich umfassendere und differenziertere fachliche Bildungsziele. Diese können auch erfasst werden, wie z. B. DFG-Studien zur Untersuchung literarischer Verstehenskompetenz in allen Schularten der Sek. I gezeigt haben (vgl. Frederking et al., 2016; Meier et al., 2017). Solche erfolgreich evaluierten Instrumente sind aber kein echter Bestandteil des gegenwärtigen Bildungsmonitorings. Sie wurden zwar in den vergangenen Jahren punktuell in VERA eingesetzt, jedoch zumeist am Ende der Test-Units, wo sie nicht mehr bearbeitet wurden. Ursächlich dafür könnten implizite Annahmen darüber sein, wie (linear) Texte gelesen und Aufgaben angeordnet werden sollen. Solche Entscheidungen bei der Testkonstruktion, die sich darauf auswirken, was überhaupt als Fähigkeit sichtbar wird, werden in der Deutschdidaktik bislang nicht problematisiert (vgl. aber Brüggemann, 2019). Das wäre jedoch nötig, um einen kritischen Diskurs darüber zu führen, worauf uns Lernstandserhebungen Hinweise liefern sollen. Zumal weitere Selbsttäuschungen auch bei denjenigen Kompetenzbereichen nicht ausgeschlossen sind, die bislang noch nicht systematisch im Fokus von Lernstandserhebungen liegen, z. B. wesentliche Dimensionen von Schreibkompetenz.

These Nr. 6:

Die Entwicklung verlässlicher Testinstrumente ist eine unterschätzte Aufgabe fachdidaktischer Forschung. Dabei ist sie die Voraussetzung für eine aussagekräftige fachdidaktische Unterrichtsforschung wie auch für ein stärker fachlich orientiertes Bildungsmonitoring. Desiderate bestehen insbesondere bei der Erfassung neuer fachspezifischer digitaler Kompetenzen, die dort zutage treten, wo sich die digitale Transformation des Deutschunterrichts auf seine Gegenstände und damit verknüpfte Anforderungen auswirkt.

¹ <https://www.iqb.hu-berlin.de/de/bista/implementation-und-ueberpruefung/vera/>

These Nr. 7:

Wenn Bildungsmonitoring nicht folgenlos bleiben soll, brauchen wir mehr Korrelations-, Interventions-, Implementations- und Transferstudien im Mixed-Methods-Design zu verbreiteten Annahmen eines effektiven, guten und/oder qualitätvollen Deutschunterrichts mit Fokus auf die Frage, unter welchen Bedingungen sich Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen als wirksam erweist. Dabei müssen wir zum einen die Lehrkräfteebene in allen Phasen der Lehrkräftebildung genauer in den Blick nehmen: Dass 25 Jahre nach der PISA-Pleite immer noch dieselben Probleme existieren, zeigt, dass wir noch nicht wissen, was Lehrkräften dabei helfen kann, ihre etablierte – und aus ihrer Sicht funktionierende, aber in Teilen offenbar wirkungslose – Praxis zu verändern. Zum anderen sollten wir keine Unterrichtsentwicklung initiieren, ohne aussagekräftige Befunde dazu einzubeziehen, welche Art von Deutschunterricht Schüler:innen als besonders interessant, bereichernd, persönlich bedeutsam und motivierend beurteilen.

These Nr. 8:

Bei der Unterrichtsentwicklung müssen personale Aspekte fachlicher Bildung stärker berücksichtigt werden. Denn die IQB-Bildungstrend-Befunde belegen schon seit längerem ein signifikantes Absinken von emotional-motivationalen Merkmalen wie Interesse und Selbstkonzept der Schüler:innen in der Primär- und Sekundarstufe im Fach Deutsch, was mit der Kompetenzentwicklung korrespondiert und gerade im Fächervergleich bedenklich ist (Schneider et al., 2022; 2023). Wie wichtig personale Aspekte fachlicher Bildung sind, zeigen Studien zum Zusammenhang von domänenspezifischen Emotionen, Motivation/Interesse, Selbstwirksamkeitserwartungen und mathematischen Kompetenzen (vgl. Diedrich et al., 2023, S. 87–91), aber auch Befunde aus PISA 2022, die den Schluss nahelegen, dass „neben der Vermittlung konkreter [...] Kompetenzen auch die motivational-emotionale Orientierung zu fördern“ sei (Diedrich et al., 2023, S. 109) und „dass weitere Forschung notwendig ist, wie in der Schule wachstumsorientierte Selbstbilder und Motivation vermittelt werden könnten“ (Diedrich et al., 2023, S. 87). Wie dies gelingen kann, zeigen exemplarisch für den Umgang mit Literatur die Befunde der DFG-SEGEL-Studie, in deren Rahmen die Effekte kognitiv-analytischer und subjektiv-emotional-kognitiv-selbstreflexiver Aktivierungstypen mit 1425 Schüler:innen und 65 Lehrkräften im Längsschnitt untersucht worden sind (Brüggemann et al., 2024; Brüggemann & Frederking, 2024). Die Befunde dieser Replikationsstudie stützen die Annahme, dass eine stärkere Adressierung personaler Aspekte fachlicher Bildung den o. g. Entwicklungen entgegenwirken kann.

These Nr. 9:

Die Entwicklung eines phasenübergreifenden Modells guten Deutschunterrichts ist eine wichtige Voraussetzung deutschdidaktischer Unterrichtsentwicklung. Das geht nicht ohne die Lehrkräftebildner:innen der zweiten Ausbildungsphase mit ihrer praxisbezogenen Expertise, weil sie beruflich täglich mit der Beurteilung guten Deutschunterrichts befasst sind und dabei entscheidenden Einfluss auf die Praxis ausüben. Wie heterogen unsere impliziten Vorstellungen von gutem Deutschunterricht allein innerhalb der wissenschaftlichen Deutschdidaktik sind, haben uns die Beiträge in Hesse & Winkler (2025) vor Augen geführt; vergleichbare Erhebungen aus der zweiten Phase fehlen noch.

These Nr. 10:

Die Bewältigung der durch das Bildungsmonitoring dokumentierten länderübergreifenden Herausforderungen im Bereich der Unterrichtsentwicklung setzt die Etablierung von Transferstrukturen

voraus. Diese müssten auf breiter Fläche einen bidirektionalen Wissenschafts-Praxis-Transfer unter Einbezug regionaler und überregionaler Fortbildungseinrichtungen ermöglichen. Wie realistisch das in einem föderalistisch organisierten Bildungssystem angesichts knapper Ressourcen und divergierender Interessenlagen ist, wage ich angesichts sehr gemischter Erfahrungen beim Aufbau von Kompetenzzentren zur Entwicklung von Fortbildungen für digital gestützten Fachunterricht im Rahmen des Kompetenzverbundes lernen:digital nicht zu prognostizieren.

These Nr. 11:

Um einen substanziellen Beitrag zur Bewältigung dieser erheblichen Herausforderungen zu leisten, müsste eine forschungsorientierte Deutschdidaktik ihre Expertise und ihre Ressourcen bündeln und stärker kollaborieren, als dies angesichts von Wissenschaftsfreiheit und wissenschaftlicher Konkurrenz die Regel ist. Dass dies nicht unmöglich ist, zeigt z. B. die Mathematikdidaktik, aber auch die derzeitige Etablierung einer Kollaborationskultur zwischen Wirtschaftspädagogik und ökonomischer Bildung, in der historisch gewachsene Fachkulturen überschritten werden, um einen größeren Beitrag zum Transfer praxisbezogener Forschung für das Bildungssystem und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen zu leisten. In der Deutschdidaktik würde sich eine solche Kollaborationskultur z. B. an einer stärkeren Bereitschaft zu gegenseitigen Bezugnahmen auf Konstrukte und Forschungsbefunde zeigen, aber auch am Bemühen um eine stärkere Qualitätssicherung deutschdidaktischer Forschung. Dazu sind interdisziplinäre Kooperationen zwischen Deutschdidaktik und Bildungswissenschaften hilfreich, weil sie die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Perspektiven und Standards auch jenseits rein deutschdidaktischer und germanistischer Forschungszusammenhänge verlangen – insbesondere dann, wenn sie im Rahmen solcher Double-Blind-Peer-Review-Verfahren begutachtet werden, bei denen Qualität und Forschungsförderung erkennbar korrelieren (DFG). Wenn die Vertreter:innen einer forschungsorientierten Deutschdidaktik sich dazu committen würden, die vielen oben genannten Forschungsdesiderate im hier angedeuteten Sinn stärker kollaborativ zu beseitigen, wäre der Beitrag der Deutschdidaktik für das Bildungssystem noch relevanter.

Literatur

- Brüggemann, J. (2019). Sachtexte verstehen im Kontext von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung. Theoretische und empirische Desiderate. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 66(2), 175–186.
- Brüggemann, J., Frederking, V., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2024). Die Bedeutung von Subjektivität und Emotionalität in Gesprächen über Literatur im Deutschunterricht (SEGEL). Praxisbezüge im Fokus anwendungsorientierter literaturdidaktischer Grundlagenforschung. In C. Meier & S. Emmersberger (Hrsg.), *Literatur- und medienästhetisches Lernen. Zum Praxisbezug fachdidaktischer Forschungspraktiken* (SLLD-B, Bd. 15, S. 20–37). <https://doi.org/10.46586/SLLD.338>
- Brüggemann, J., & Frederking, V. (2024). Die Bedeutung von Subjektivität und Emotionalität in Gesprächen über Literatur im Deutschunterricht. Befunde der SEGEL-Studie. Vortrag auf der SDD, 18. September 2024.
- Diedrich, J., Patzl, S., Seßler, S., & Reinhold, F. (2023). Motivational-emotionale Orientierungen Fünfzehnjähriger bezüglich Mathematik in PISA 2022: Zwischen Anstrengung und Selbstbild. In D. Lewalter, J. Diedrich, F. Goldhammer, O. Köller & K. Reiss (Hrsg.), *PISA 2022: Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland* (S. 87–112). Waxmann.

- Frederking, V., Brüggemann, J., & Hirsch, M. (2016). Fünf Dimensionen von Literary Literacy und ihre interdisziplinären Implikationen am Beispiel der Geschichtsdidaktik. In K. Lehmann, M. Werner & S. Zabold (Hrsg.), *Historisches Denken – jetzt und in Zukunft* (S. 211–234). LIT.
- Frederking, V., & Henschel, S. (2013). Literarästhetische Textverstehenskompetenz. Erste Befunde und mögliche Schlussfolgerungen aus dem Längsschnitt. Vortrag auf dem 1. Bildungspolitischen Forum, Frankfurt am Main. https://www.leibniz-bildung.de/wp-content/uploads/2019/11/BPF13_Frederking_Henschel.pdf
- Hesse, F., & Winkler, I. (Hrsg.). (2025). *Eine Literaturstunde – sechs Perspektiven auf Unterricht und Unterrichtsqualität. Ansätze literaturdidaktischer Unterrichtsforschung in der Diskussion*. <https://doi.org/10.46586/SLLD.405>
- Kruse, N. (2025). Bildungsmonitoring: An der Einheit von Theorie und Praxis festhalten. *Didaktik Deutsch*, 59, 25–32.
- Laudenberg, B., & Spiegel, C. (2020). Jenseits des Normalen? Zur Förderung sprachlicher und sprach-ästhetischer Begabungen. In C. Fischer & C. Fischer-Ontrup (Hrsg.), *Begabungsförderung – Leistungsentwicklung – Bildungsgerechtigkeit. Für alle!* (S. 56–71). Waxmann.
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O., & Reiss, K. (Hrsg.). (2023). *PISA 2022: Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A., & Stubbe, T. C. (Hrsg.). (2023). *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann.
- Ossner, J. (2006). Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch*, 21, 5–19.
- Schilcher, A., Hilbert, S., Frei, M., Wild, J., & Böhringer, S. (2025). BYLES – ein digitales Lesescreening für Grundschulen in Bayern: Konzept – Durchführung – Nutzung der Ergebnisse. Vortrag bei der AG Bildungsmonitoring und zentrale Prüfungen, 15. November 2025, Berlin.
- Schneider, R., Enke, F., Jansen, M., & Henschel, S. (2022). Motivational-emotionale Merkmale von Schüler:innen in Deutsch und Mathematik. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 221–231). Waxmann.
- Schneider, R., Boemmel, Q., Henschel, S., & Lohbeck, A. (2023). Motivationale Merkmale von Schüler:innen in den Fächern Deutsch und Englisch. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, S. Weirich, S. Henschel & K. A. Sachse (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2022: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 345–357). Waxmann.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S., & Sachse, K. A. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S., & Sachse, K. A. (Hrsg.). (2023). *IQB-Bildungstrend 2022: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.
- Wild, J., Kraus, E., Steinert, M., Hilbert, S., & Schilcher, A. (2022). Wie sich das veränderte Lernumfeld während der Corona-Pandemie auf die Entwicklung des Leseverstehens von Schülerinnen und Schülern auswirkt. In M. Philipp & S. Jambor-Fahlen (Hrsg.), *Lesen: Prozess- und Produktperspektiven von der Wortebene bis zu multiplen Texten* (S. 77–99). Beltz Juventa.

Anschrift des Verfassers:

*Jörn Brüggemann, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache
und Literatur, An der Universität 11, 96047 Bamberg*

joern.brueggemann@uni-bamberg.de

Michael Krelle

Der Theorie-Praxis-Reflex

Die aktuelle Debatte in *Didaktik Deutsch* widmet sich folgender Frage: Wie können die Ergebnisse des Bildungsmonitorings für die Unterrichtsentwicklung wirksam(er) werden? Es wird dabei in den einzelnen Beiträgen nach verschiedenen Stellschrauben gesucht (Lackas-Varuzza, 2025; Franken, 2025; Jost, 2025). In dem Beitrag von Norbert Kruse (2025) wird allerdings die Quaestio verschoben, um Aspekte des Bildungsmonitorings insgesamt auf den Prüfstand zu stellen. Das Bildungsmonitoring sei zu stark an psychometrischen Testlogiken und Steuerungsinteressen orientiert und werde dabei den eigentlichen Bildungs- und Fachzielen des Deutschunterrichts nicht gerecht. Kruse (2025) warnt davor, dass in der Folge die notwendige Einheit von Theorie (Bildungs- und Fachtheorie) und Praxis (Unterricht) verloren zu gehen drohe.

Mich erinnert die Diskussion sehr an den Theorie-Praxis-Reflex, mit dem schon in anderen Feldern gearbeitet wurde, z. B. wurde er auch schon einmal gegen die Deutschdidaktik selbst angewendet (Bräuer, 2003). So ein Reflex geht schnell an der Sache vorbei und es fallen dementsprechend gleich mehrere Dinge auf.

Erstens: Das Verhältnis von Theorie und Praxis wird in pädagogischen und deutschdidaktischen Zusammenhängen schon lange und in unterschiedlicher Perspektive diskutiert (vgl. z. B. die Debatte in Heft 44/2018 oder die Diskussion um das Selbstverständnis der Disziplin bei Bräuer, 2016). Manchen gilt diese Diskussion als „zeitloses Problem“ (Mikhail, 2011). Jakob Ossner (u. a. 2001) hat das Verhältnis schon frühzeitig in seiner Konzeption einer Deutschdidaktik als „praktische[r] Wissenschaft“ zum Mittelpunkt des deutschdidaktischen Selbstverständnisses gemacht. Dort heißt es sinngemäß: Will die Deutschdidaktik als Wissenschaft positiv auf die Unterrichtspraxis einwirken, gehört es zu den wesentlichen Aufgaben, „Entscheidungshilfen für die Praxis“ (Ossner, 2001, S. 24) bereitzustellen. Und eine dieser Entscheidungshilfen bezieht sich schon immer auf Fragen der Diagnose und Förderung – spätestens aber mit der sog. Kompetenzorientierung (Gailberger & Wietzke, 2016). Leistungen mit Hilfe von diagnostischen Werkzeugen wahrzunehmen und daraus eine Förderung abzuleiten, ist zudem für manche Kompetenzen bzw. Kompetenzbereiche im Deutschunterricht gar nicht neu. Die *Hamburger Schreib-Probe* (HSP) wurde z. B. schon ab 1993 in vielen Bundesländern eingesetzt, um die Rechtschreibkompetenzen von der 1. bis zur 10. Jahrgangsstufe zu erfassen und eine – datengestützte – passgenaue Förderung zu ermöglichen. Und auch die HSP ist nach psychometrischen Logiken entwickelt worden. Solche Beispiele ließen sich auch für andere Bereiche nennen. Man denke etwa an die *Würzburger Leise Leseprobe* (WLLP) von Küspert & Schneider (1998). Zum „historisch-disziplinären Bewusstsein“ (Kruse 2025, S. 26, FN 3) gehört insofern auch, dass psychometrische Testlogiken schon lange Teil der Deutschdidaktik sind.

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 60. S. 10–14

DOI: 10.21248/dideu.910

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>

Zweitens: Was sich – historisch und aktuell betrachtet – permanent verändert (hat), ist das Feld Schule bzw. der Deutschunterricht, für den die Deutschdidaktik Entscheidungshilfen liefern soll. Wer also eine mangelnde Einheit zwischen fachdidaktischer Theorie und schulischer Praxis moniert, sollte sich fragen: Welche Praxis ist hier eigentlich gemeint? Fragt man Schulleitungen, Lehrkräfte, aber auch Forscherinnen und Forscher im Feld, verweisen diese immer wieder auf die Abwesenheit von Grundlegendem („Basiskompetenzen“): Es fehlt an ausreichender Lese- und Schreibflüssigkeit, es fehlt an Strategien u. v. m. (Becker-Mrotzek, 2023). Dazu kommt, dass wir es mit einer Praxis zu tun haben, die in den letzten Jahrzehnten durch demografische Herausforderungen, sich verändernde Bildungswege im System, zunehmend sprachlich, kulturell und lebensweltlich heterogene Kontexte, veränderte Einstellungen und Erwartungen (aller Akteurinnen und Akteure) und letztlich auch veränderte Leistungen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, aber auch durch unterschiedliche Wege der Professionalisierung der Lehrkräfte bestimmt ist (RBS, 2025). Und das alles in einer Gesellschaft, die sich in einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2016) mit den vermutlich größten Herausforderungen seit der Industrialisierung konfrontiert sieht. Mit dem Typus psychometrischer Forschung, mit dem die Überprüfung der Leistungsfähigkeit von Schulen bzw. Schülerinnen und Schülern stattfindet, werden nun Teile solcher Kompetenzen gemessen, bei denen es an Rückmeldungen aus „der Praxis“ mangelt. Und: Es liegen – auch international – sehr viele Studien dazu vor, dass sich eine systematische Datennutzung (solcher Testergebnisse) in der Schule auf die Qualität des Unterrichts und die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern positiv auswirken kann (Ansyari et al., 2022; van Geel et al., 2016; Visscher, 2021), und zwar immer dann, wenn Lehrkräfte aktiv mit diesen Daten arbeiten (u. a. Groß Ophoff & Cramer, 2022). Man kann aber auch mit den Erfahrungen hierzulande argumentieren: Eric Vaccaro ist Landeskoordinator für BiSS-Transfer in Hamburg und leitet in der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung das Referat „Steigerung der Bildungschancen“. Er spricht für sehr viele Schulen „in der Praxis“. In einem aktuellen Interview berichtet er Folgendes: „Aber wenn sie wie in unseren BiSS-Projekten die Erfahrung machen, dass sie durch Daten ein hilfreiches Feedback zu ihrer Arbeit erhalten können, werden Daten nach und nach zu einem ganz entscheidenden Kompass für ihr Unterrichtshandeln. Es ist furchtbar, Mühe und Zeit in etwas zu investieren, das nichts bringt. Deswegen war es uns wichtig, den Schulen von Anfang an die Ergebnisse der Diagnostik zurückzumelden. Sie brauchen diese Rückmeldung über die Wirksamkeit dessen, was sie da tun.“ (BiSS, 2025, S. 18)

Schaut man also konkret in Schulen, was „die Praxis“ benötigt, ist die eigentliche Ausgangsfrage der Diskussion sehr berechtigt: Wie können die Ergebnisse des Bildungsmonitorings für die Unterrichtsentwicklung wirksam(er) werden? Und hier lohnt ein Blick nach Hamburg. Dort wurden z. B. mit KERMIT und SCHNABEL (IFBQ 2024) zwei Instrumente für ein durchgängiges, kohärentes System der datengestützten Unterrichtsentwicklung (DGUE) etabliert, das unter Beteiligung von Deutschdidaktikerinnen und Deutschdidaktikern Lehrkräfte bei der Entwicklung ihres Unterrichts unterstützt. Dazu arbeiten Schulen sehr eng mit Schulaufsicht, IFBQ u. a. zusammen. Die Daten werden in ihrer Funktion als Lernausgangslagen-Untersuchung, als *Frühwarnsystem* (mit Blick auf die Bildungsstandards) und als Überprüfung zur Wirkung der Schul- und Unterrichtsentwicklung genutzt (Schulte et al., 2016). Selbst die GEW akzeptiert – trotz mancher Kritik – die Ergebnisse von KERMIT als relevante Grundlage zur Beschreibung von Lernrückständen, etwa nach der Coronapandemie (GEW Hamburg 2021). Und Schulen finden sich in Netzwerken zusammen, um mit den Daten zu arbeiten. Insofern zeigt sich eher, dass eine datengestützte Unterrichtsentwicklung – wie sie z. B. Jost (2025) in seinem Beitrag skizziert hat – ein ko-konstruktives Zusammenarbeiten zwischen fachdidaktischer Forschung und dem Feld Praxis fördert.

Drittens: In der Diskussion geht es auch um Terminologisches. So heißt es bei Kruse: „Auch weitere aus der Betriebswirtschaft stammende Grundkategorien wie etwa ‚Produktverantwortung‘ oder ‚Soll-Ist-Vergleich‘, die sich beispielsweise in einem Standard-Handbuch zum Qualitätsmanagement finden (vgl. Pfeifer, Schmitt & Masing, 2021), werden zur Begründung von Leistungskontrollverfahren im Bildungssystem herangezogen.“ (Kruse, 2025, S. 27) Mir ist keine Publikation bekannt, in der diese Begriffe im Kontext datengestützter Unterrichtsentwicklung verwendet werden. Vielmehr erfolgt eine Orientierung an pädagogischen Begriffen wie „Leistungserwartung“, „Outputorientierung“, „Bildungsstandards“ etc. Die Diskussion um diese Begriffe wurde in der Deutschdidaktik ausführlich geführt (vgl. z. B. die Debatte in *Didaktik Deutsch* 21 von 2007). Und ja: Hier sind in den deutschdidaktischen Diskurs Begriffe aus der Bildungsforschung gewandert, die vorher kaum zu finden waren. Diese Öffnung der Deutschdidaktik hat in manchen Bereichen aber einen enormen Schub ermöglicht. So wurden Modelle sprachlicher und literaler Kompetenzen von Schüler:innen überarbeitet, teils neu formiert, und die Disziplin entwickelte sich innerhalb weniger Jahre hin zu einer empirischen Wissenschaft, die sich mithilfe von Daten an nachweisbar erreichten, d. h. feststellbaren Effekten und Wirkungen von Unterricht orientiert – nicht zuletzt auch mit Blick auf die Güte von Aufgaben insgesamt, z. B. auch in Schulbüchern oder Materialien (vgl. die Debatte zu den Bildungsstandards in *Didaktik Deutsch* 36, 2014).

Vielleicht liegt ein Problem auch in den unscharf verwendeten Begriffen „Daten“ und „Bildungsmonitoring“: „Unter Bildungsmonitoring sollen [...] alle institutionalisierten Beobachtungs- und Analyseprozesse verstanden werden, die mit empirischen Daten arbeiten und diese zur Grundlage von Ergebnisdarstellungen und Reformvorschlägen bzw. Bildungsmaßnahmen machen, die in Schule und Unterricht etwas verändern sollen“ (Kruse, 2025, S. 27). Eine solch weite Definition umfasst einerseits sehr viel, andererseits ist sie maximal unspezifisch. Für eine datengestützte Unterrichtsentwicklung ist aber eine Reihe von Daten wichtig, die auch unterschiedliche *Funktionen* haben (Schulte et al., 2016), z. B.

- (1) Daten zu Unterrichtsprozessen, also Instrumente zur Erfassung von Unterrichtsqualität durch Befragungen von Schülerinnen und Schülern oder durch beobachtungsbasierte kollegiale Unterrichtsfeedbacks,
- (2) Daten zu sozial-emotionalen Merkmalen, z. B. Daten zu sozial-emotionalen Kompetenzen sowie Kompetenzen der Selbstregulation, aber auch Daten zum schulbezogenen Wohlbefinden, zu schulbezogener Zufriedenheit und sozialer Eingebundenheit und schließlich
- (3) Daten zu fachbezogenen Lernausgangslagen, -fortschritten und -ergebnissen.

Wenn man sich nun ausschließlich auf den dritten Punkt bezieht, wird man einer datengestützten Unterrichtsentwicklung nicht gerecht. Zudem müsste man auch dann noch unterscheiden zwischen lernprozessbegleitenden Diagnoseinstrumenten, die Lehrkräften kontinuierlich Rückmeldungen zu wichtigen Progressionen geben (z. B. QUOP im Bereich Lesen), und eben zentralen Lernstandserhebungen, mit denen man in einem längeren Zeitfenster (z. B. ein Jahr) das Leistungsniveau der Klasse oder Schule in den Blick nehmen kann, um Ausgangslagen festzustellen oder Progressionen in den Blick zu nehmen.

Und hier sollte die Deutschdidaktik über einen einfachen „Theorie-Praxis-Reflex“ hinauskommen und hin zu der Frage gelangen, warum solche Instrumente häufig als zu wenig nützlich angesehen werden. Möglicherweise liegt das auch daran, dass in der Deutschdidaktik bisher zu wenig bekannt ist von der Progression wichtiger Kompetenzen und der Verknüpfung von Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler zeigen, sowie von der Förderung „in der Zone der nächsten Entwicklung“.

Literatur

- Ansyari, M. F., Groot, W., & De Witte, K. (2022). A systematic review and meta-analysis of data use professional development interventions. *Journal of Professional Capital and Community*, 7(3), 256–289. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2021-0055>
- Becker-Mrotzek, M. (2023). Basiskompetenzen in Deutsch und Mathematik sollen im Fokus stehen. *BiSS Transfer Journal*, 17, 11–13.
- Bräuer, C. (2003). Wider einen falschverstandenen Praxisbezug. Ein zweifacher Weg zur professionsbezogenen Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 95(4), 490–498.
- Bräuer, C. (Hrsg.). (2016). *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. Peter Lang.
- Franken, A. U. (2025). Übersetzungsleistungen im Umgang mit VERA-Ergebnissen – Herausforderungen und mögliche Unterstützungsansätze. *Didaktik Deutsch*, 59, 13–18.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) (Hrsg.). (2024). *Handreichung SCHNABEL. Einführung in das individualdiagnostische Verfahren zur Erfassung von Rechtschreibkompetenzen, Klasse 1–10 (Stand: April 2024)*. IfBQ. <https://ifbq.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/803/2024/11/Handreichung-SCHNABEL-Klasse-1-10-Stand-April-2024.pdf>
- Gailberger, S., & Wietzke, F. (2016). Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Sachverhalte klären – Kompetenzen diagnostizieren – Schüler fördern. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht* (S. 8–11). Beltz.
- Geel, M. van, Keuning, T., Visscher, A. J., & Fox, J.-P. (2016). Assessing the effects of a school-wide data-based decision-making intervention on student achievement growth in primary schools. *American Educational Research Journal*, 53(2), 360–394. <https://doi.org/10.3102/0002831216637346>
- GEW Hamburg. (2021, 12. September). GEW zu den Kermit-Ergebnissen. *GEW Hamburg*. <https://www.gew-hamburg.de/themen/schule/gew-zu-den-kermit-ergebnissen>
- Groß Ophoff, J., & Hartmann, U. (2023). Evidenzorientierung und meta-reflexive Lehrer:innenbildung. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen* (S. 125–141). Waxmann.
- Jost, J. (2022). Vergleichsarbeiten VERA-8 Deutsch. Ergebnisrückmeldungen für die Unterrichtsentwicklung nutzen. In A. U. Franken & E. Pertzelt (Hrsg.), *12 Perspektiven auf den Deutschunterricht. Wissenswertes für Deutschlehrkräfte* (S. 374–430). MfSB NRW & QUA-LIS NRW.
- Jost, J. (2025). Datengestützte Unterrichtsentwicklung sollte nicht erst in der Schule beginnen! *Didaktik Deutsch*, 59, 19–24.
- Kruse, N. (2025). Bildungsmonitoring. An der Einheit von Theorie und Praxis festhalten. *Didaktik Deutsch*, 59, 25–32.
- Küspert, P., & Schneider, W. (1998). *Würzburger Leise Leseprobe*. Hogrefe.
- Lackas-Varuzza, J. (2025). Nachdenken über VERA – Perspektiven einer Lehrerin. *Didaktik Deutsch*, 59, 7–12.
- Ossner, J. (2001). Elemente eines Denkstils für didaktische Entscheidungen. In C. Rosebrock & M. Fix (Hrsg.), *Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen* (S. 17–32). Schneider Verlag Hohengehren.

- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). (2025). *Deutsches Schulbarometer. Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Robert Bosch Stiftung. <https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2025-06/Deutsches%20Schulbarometer%20Lehrkr%C3%A4fte%202025.pdf>
- Schulte, K., Fickermann, D., & Lücken, M. (2016). Das Hamburger Prozessmodell datengestützter Schulentwicklung. *Die Deutsche Schule*, 108(2), 176–190.
- Trägerkonsortium BiSS-Transfer (Hrsg.). (2025). Von der Theorie in die Praxis – zur Koordination eines bundesweiten Transfers. *BiSS-Journal*, 20, 12–19. Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS). https://www.biss-sprachbildung.de/wp-content/uploads/2025/02/BiSS-Journal_20_web.pdf
- Visscher, A. J. (2021). On the value of data-based decision making in education. The evidence from six intervention studies. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100899. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100899>

Anschrift des Verfassers:

Michael Krelle, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer (EW 4), Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
michael.krelle@uni-hamburg.de

Melanie Bangel, Nadine Cruz Neri, Barbara Lang, Astrid Müller & Jan Retelsdorf

Lesen- und Schreibenlernen durch schriftstrukturelle Zugänge?

Ergebnisse einer Interventionsstudie in Klasse 1

Zusammenfassung

Das deutsche Schriftsystem zeichnet sich durch eine hohe Systematik aus. Wie diese für orthographische Lehr-Lern-Prozesse genutzt werden könnte, zeigen unterschiedliche didaktische Modellierungen und einzelne empirische Untersuchungen. Die vorliegende Studie knüpft an zwei Interventionsstudien aus dem Sekundarbereich an, in denen die Lernwirksamkeit eines schriftstrukturorientierten Unterrichts für die Entwicklung der Lese- und Rechtschreibkompetenz empirisch belegt wurde. In diesem Beitrag gehen wir der Frage nach, ob ein an der geschriebenen Wortstruktur orientiertes Vorgehen Schüler*innen bei einer widerspruchsfreien Aneignung der Schrift im Anfangsunterricht unterstützen kann. Die Ergebnisse für das Wortlesen und -schreiben zeigen, dass die Kinder der Interventionsgruppe ihre Rechtschreibfähigkeiten mindestens ebenso gut ausbauen konnten wie die Kinder der Kontrollgruppe. In einzelnen Teilbereichen lassen sich signifikante Interventionseffekte nachweisen; beim Wortlesen (Dekodieren) erzielen die Schüler*innen der Interventionsgruppe im Durchschnitt etwas höhere Leistungszuwächse, die Unterschiede sind jedoch nicht statistisch signifikant.

Schlagwörter: Schriftspracherwerb • Rechtschreiben • Dekodieren • Vermittlungsansatz • Schriftsystem • Intervention

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 60. S. 15–43

DOI: 10.21248/dideu.912

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

Fostering Early Literacy through Systematic Instruction in German Spelling? Findings from a First-Grade Intervention Study

The German writing system is characterized by a high degree of internal consistency. Various didactic models and empirical studies have demonstrated how this systematic nature can be leveraged in reading and spelling instruction. The present study builds on two intervention studies conducted in secondary education that provided empirical evidence for the effectiveness of instruction focusing on written word structure in fostering reading and spelling development. In this paper, we examine whether an approach centered on the structure of written words can support students in developing a coherent understanding of the writing system during early literacy instruction. The results for word reading and spelling show that children in the intervention group developed their spelling abilities at least as well as those in the control group. In some subdomains, significant intervention effects were found; for word reading, students in the intervention group showed slightly greater average gains, although these differences were not statistically significant.

Keywords: literacy acquisition • spelling • decoding • German writing system • teaching approach • intervention

1 Einleitung

Deutschdidaktische Konzeptionen wurden in der Vergangenheit gerade für den schriftsprachlichen Anfangsunterricht kontrovers diskutiert (vgl. Brinkmann, 2015; Kruse & Reichardt, 2016). Dabei geht es u. a. um die Frage, ob der Lerngegenstand Schrift im Sinne eines einphasigen oder eines zweiphasigen Vorgehens modelliert werden sollte (vgl. Bredel, 2015). Im ersten Fall erhalten die Schüler*innen von Anfang an Einblicke in die Positions- bzw. Kontextabhängigkeit der Buchstaben-Laut-Zuordnungen, um ihnen einen frühen Zugang zur Regelmäßigkeit des anzueignenden Schriftsystems zu ermöglichen. So wird z. B. der Buchstabe |e| je nach Position in der Silbe bzw. im Wort und seiner Umgebung auf sechs¹ unterschiedliche Arten gelesen (<Feder>, <Reste>, <frei>, <Heu>) bzw. hat er in der Reduktionssilbe aufgrund von Schwa-Elision ggf. auch keine lautliche Entsprechung (<Dackel>, <holen>). Im zweiten Fall lernen die Kinder grundlegende Graphem-Phonem-Korrespondenzen zunächst weitgehend unabhängig von ihren wortstrukturellen Kontexten, bevor zu einem späteren Zeitpunkt weitere Regelmäßigkeiten vermittelt werden. Der intensiv geführten Debatte um die aufgeworfene Grundsatzfrage (z. B. Kruse & Reichardt, 2016; Brügelmann & Brinkmann, 2021; Bredel & Röber, 2022) stehen bislang kaum Forschungsbefunde gegenüber (vgl. Rautenberg, 2022).

Dieses Desiderat greifen wir in der Interventionsstudie *Astro* (Anfangsunterricht *strukturorientiert*)² auf, in der wir der übergeordneten Frage nachgehen, inwiefern ein an der Systematik der Schrift orientierter Unterricht (einphasige Modellierung) den Erwerb grundlegender Lese- und Rechtschreibfähigkeiten in Klasse 1 unterstützen kann. Die Wirksamkeit wurde im Rahmen eines Prä-Post-Kontrollgruppen-Designs überprüft. Theoretisch stützt sich die Studie auf Befunde der Graphematik (vgl. Eisenberg, 2020) sowie auf darauf aufbauende rechtschreibdidaktische Modellierungen, die sowohl für den Primarbereich (z. B. Hinney, 1997; Bredel, 2010; Bangel et al., 2017) als auch für den Sekundarbereich (Müller, 2024) vorliegen.

2 Vermittlungsansätze im orthographiedidaktischen Diskurs

Kontroversen um Konzepte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts rühren nicht zuletzt daher, dass sich die Didaktik mit Vorschlägen für den Erstlese- und Schreibunterricht auseinandersetzen muss, die, wie Scheerer-Neumann (2020, S. 26) anmerkt, „in historischer Perspektive und ebenso aktuell eine erstaunliche Vielfalt“ aufweisen und deren Unterschiede bemerkenswert sind. Die konzeptuelle Heterogenität erwächst dabei aus verschiedenen theoretischen Vorannahmen und divergierenden didaktischen Fokussierungen. Kruse und Reichardt (2016) nehmen eine Bündelung orthographiedidaktischer Konzeptionen zur Wortschreibung vor. In ihrer Synopse unterscheiden sie den segmentalen Quantitätsansatz (1), den Silbenstrukturansatz (hier: schriftstrukturorientierter Ansatz) (2) und den Silbenschnittansatz (3). Rautenberg (2022) geht in ihrer Beschreibung didaktischer Ansätze zum Schriftspracherwerb außerdem auf inzwischen stärker verbreitete Silbenfibeln und andere syllabierende Verfahren ein (4):

(1) Quantitäts- oder segmentaler Ansatz

Dieser Ansatz konzentriert sich auf Phonem-Graphem-Beziehungen, die auf Häufigkeitsverteilungen beruhen (vgl. Augst, 1985; Thomé & Gomolka, 2007), und bezieht sich im Hinblick auf die fachliche Basis auf das Amtliche Regelwerk. Dem segmentalen Ansatz folgen Konzepte wie „Lesen durch Schrei-

¹ Bei Vernachlässigung der weiteren Lesarten in nackten Hauptsilben mit glottalem Verschlusslaut.

² Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – 461773871.

ben“ (Reichen, 1988, 2001) oder der Spracherfahrungsansatz (z. B. Brügelmann, 1983), aber auch analytisch-synthetische Vorgehensweisen, wie sie in vielen Fibellehrgängen zu finden sind. Der Anfangsunterricht geht hier von einer primären Orientierung am gesprochenen Wort und am einzelnen Segment (kontextunabhängige Phonem-Graphem-Korrespondenzen) aus, sodass beim Schreiben zunächst lautorientierte Lösungen nahegelegt werden und beim Lesen i. d. R. pilotsprachliche Wortvorformen entstehen, auf deren Basis der zielsprachliche Eintrag im mentalen Lexikon gefunden werden muss. Die didaktischen Modellierungen sind entsprechend im Sinne eines zweiphasigen Erwerbsmodells konzipiert.

(2) Silbenstrukturansatz (hier: schriftstrukturorientierter Ansatz)

Dieser Ansatz fasst die geschriebene Wortstruktur als silbisch-hierarchisches Gebilde mit im Kernbereich gut erkennbaren Regularitäten (vgl. Eisenberg, 2020; Betzel & Droll, 2020). Im Zentrum des Anfangsunterrichts steht die Struktur der Schreibsilbe im für das Deutsche prototypischen trochäischen Zweisilber, die zunächst aus der Perspektive des Lesens erschlossen werden soll. Dabei lassen sich vier grundlegende orthographische Strukturtypen unterscheiden (vgl. Abschnitt 4). Konkrete Vorschläge für einen Zugang zur Schrift über die Struktur des geschriebenen Wortes liegen u. a. von Bredel (2010), Bangel et al. (2017) und Bangel und Müller (2025) vor. Da die Entdeckung der Baumuster prototypischer Wörter einer suprasegmentalen Perspektive folgt, die die Beziehungen zwischen Schreibung und Lautung in Abhängigkeit von der Position schriftlicher Segmente in Wortformen beachtet, beruhen die entsprechenden Ansätze auf einphasigen Erwerbsmodellen.

(3) Silbenschnittansatz

Dieser Ansatz betrachtet die Sprechsilbe als Grundeinheit der phonologischen Repräsentation und nimmt sie als Ausgangspunkt für die Beschreibung des Schriftsystems (vgl. Maas, 1992). Trochäische Wörter werden dabei im Unterricht zunächst rhythmisch segmentiert, damit sowohl die Betonungsmuster (betont – unbetont) als auch die Anschlussverhältnisse (loser vs. fester Anschluss des Stammvokals an den Folgekonsonanten) offengelegt und beim Wortschreiben genutzt werden können. Dieser Ansatz hat vor allem durch das Modell der Silbenhäuser von Röber-Siekmeyer (1997) Einzug in die Didaktik gefunden und wurde in neueren Lernmaterialien weiterentwickelt (Röber et al., 2019). Vom Ansatz 2 unterscheidet er sich vor allem dadurch, dass das gesprochene und nicht das geschriebene Wort den Ausgangspunkt des Lernens bildet. Im Gegensatz zu Ansatz 1 steht auch hier die Silbe als suprasegmentale Einheit im Mittelpunkt, sodass auch der Silbenschnittansatz der Logik eines einphasigen Erwerbsmodells folgt.

(4) Silbenfibern und andere syllabierende Verfahren

In Silbenfibern werden Silben als weitgehend unanalysierte Ganzheiten eingeführt und/oder visuell durch farbige Silbentrenner bzw. unterlegte Silbenbögen als solche markiert. Über rhythmisches Sprechschwingen sollen zu schreibende Wörter vorab silbisch gegliedert werden. Dieses Vorgehen bildet auch die Grundstrategie der Freiburger Rechtschreibschule (FRESCH) (vgl. Brezing et al., 2018), die für die aktuelleren Ausgaben zahlreicher verbreiteter Lehrwerke – z. B. *Zebra* (Klett), *Jo-Jo* (Cornelsen) oder *Flex und Flora* (Westermann) – eine zentrale Orientierungsgrundlage für den Umgang mit silbischen Strukturen im Rechtschreibunterricht bildet. Dabei wird in vielen Fällen von sogenannten laut-treuen Wörtern wie *Salat*, *Sofa* oder *Tomate* als Basis für Struktureinsicht ausgegangen. Die Silbe wird folglich ähnlich dem Ansatz 1 in eine segmentbasierte Vorstellung des Verhältnisses zwischen Schreibung und Lautung integriert. Diese Vorgehensweise wird in Abgrenzung von den Silbenansätzen 2 und 3 in Bezug auf die Doppelkonsonantenschreibung auch als „intuitiver Zugang zum Silbengelenk“

(Berkemeier, 2007, S. 89) oder als „phonografisch orientierter Silbenansatz“ (vgl. Riegler et al., 2019, S. 3) bezeichnet und lässt sich der Vorstellung eines zweiphasigen Erwerbsmodells zuordnen.

Angesichts der weiten Verbreitung der „FRESCH-Strategien“ in gängigen Lehrwerken sowie der Befunde aus Studien zum professionellen Wissen von Lehrkräften im Bereich Rechtschreibung ist davon auszugehen, dass die Ansätze 1 und 4 derzeit die Unterrichtspraxis in Deutschland maßgeblich prägen (vgl. Schröder, 2019; Schmidt, 2020; Kuhl, 2020). Zugleich zeigt sich i. d. R. eine Vermischung unterschiedlicher Ansätze im Unterricht (vgl. Schröder, 2019; Mühle et al., 2025). Die Ansätze 2 und 3 finden vergleichsweise weniger Beachtung, da sie in Lehrwerken nur ansatzweise berücksichtigt werden. Damit einher geht eine verbreitete Skepsis gegenüber einem stärker linguistisch-analytischen Vorgehen, das häufig als zu anspruchsvoll für Kinder im Anfangsunterricht eingeschätzt wird (vgl. Brügelmann & Brinkmann, 2021). Zudem werden diese Ansätze kritisiert, weil sie die „literale Lebenswelt“ der Kinder sowie die (individuellen) Erwerbsbedingungen außer Acht lassen würden (Kruse & Schüler, 2021, S. 114–118).

3 Empirische Befunde zur Lernwirksamkeit von Rechtschreibunterricht

Mit Funke (2014, S. 22) ist davon auszugehen, dass die verwendete Unterrichtsmethode für sich genommen „Lernerfolge nur in geringem Umfang voraussagen kann“. Vor diesem Hintergrund richtet sich der Fokus empirischer Forschung zum Rechtschreibunterricht in den letzten Jahren vermehrt auf das fachliche und fachdidaktische Professionswissen von Lehrkräften sowie auf unterschiedliche Dimensionen der Unterrichtsqualität – darunter Klassenführung, konstruktive Unterstützung, kognitive Aktivierung sowie die Auswahl und Präsentation des Lerngegenstands. (vgl. Jagemann, 2019; Riegler et al., 2022; Riegler & Weinhold, 2018; Schröder, 2019).

In der ländervergleichenden Studie *Profess-R* untersuchten Riegler et al. (2022) bei 21 deutschen und 23 Schweizer Primarlehrpersonen den Zusammenhang zwischen orthographiebezogenem Fach- und fachdidaktischem Wissen und der Qualität von Rechtschreibunterricht am Beispiel der Doppelkonsonantenschreibung. Hierzu wurde das Professionswissen erfasst, je eine Unterrichtslektion videografiert und die fachlich-gegenstandsbezogene Strukturierung des Unterrichts als zusätzlicher Prädiktor berücksichtigt. Die Regressionsanalysen zeigen, dass das professionelle Wissen nur in einzelnen Qualitätsbereichen erklärend wirkte. Die gegenstandsbezogene Struktur leistete in den meisten Qualitätsdimensionen keinen zusätzlichen Erklärungsbeitrag, erwies sich jedoch für die fachlich korrekte Präsentation des Lerngegenstands als relevant.

In einer aktuellen Studie von Mühle et al. (2025) wurden für die Jahrgangsstufe 2 Vermittlungsmethoden im Zusammenhang mit Facetten der Lehrkräftekompetenz (professionelles Wissen und Überzeugungen) untersucht. Es konnte gezeigt werden, dass die Vermittlungsmethode zwischen den lehrpersonenseitigen Überzeugungen und den Lernfortschritten der Schüler*innen im Lesen und Schreiben partiell mediiert. Da in den 26 untersuchten Klassen Lehrkonzepte mit ausschließlicher Strukturorientierung (wie in Ansatz 2 oder 3) nicht vertreten waren, lassen sich allerdings keine Ableitungen für den in der vorliegenden Studie verfolgten schriftstrukturellen Ansatz vornehmen.

Auch wenn Unterrichtskonzepte allein Lernerfolge selbstverständlich nicht vorhersagen können, sind didaktisch-methodische Überlegungen grundlegend für unterrichtliches Handeln: „Für Lehrkräfte wie für Fachdidaktiker(innen), die Unterricht aus deren Perspektive betrachten, gibt es deshalb kaum eine Alternative zur Auseinandersetzung über Methodenfragen“ (Funke, 2014, S. 22–23). Trotz der intensiven Diskussion in der schriftsprachdidaktischen Forschung (vgl. Kruse & Reichardt, 2016) existieren

bisher kaum kontrollierte Interventionsstudien, in denen die Lernwirksamkeit strukturorientierter Ansätze untersucht wurde. Einige wenige Studien haben sich dieses Desiderats bisher angenommen: So untersucht Weinhold (2009) in ihrer Längsschnittstudie vom ersten bis zum vierten Schuljahr die Lernentwicklung von Schüler*innen, die lehrgangsorientiert (analytisch-synthetischer Zugang in den Fibeln *Fara und Fu* sowie *Tobi*), nach der Konzeption „Lesen durch Schreiben“ (Reichen, 2001) und nach der Silbenanalytischen Methode (Röber, 2006; 2009) unterrichtet wurden. Gemäß der obigen Systematik lassen sich die beiden erstgenannten Ausrichtungen dem Ansatz 1 und die dritte Ausrichtung dem Ansatz 3 zuordnen. Die Ergebnisse der inferenzstatistischen Analysen beschränken sich auf die Fibelklassen und die silbenanalytischen Klassen und zeigen keine signifikante Überlegenheit eines der Konzepte. Die Studie hat zweifellos einen wertvollen Beitrag für den fachdidaktischen Diskurs um den Stellenwert orthographiedidaktischer Konzeptionen für den Schriftspracherwerb geleistet. Die Ergebnisse müssen allerdings vor dem Hintergrund einiger forschungsmethodischer Einschränkungen interpretiert werden: Die Lehrkräfte haben sich selbst bzw. ihren Unterricht einem der Konzepte zugeordnet, und es fand keine kontrollierte Intervention bzw. Unterrichtsbegleitung statt. Unterrichtsbeobachtungen und Analysen von Unterrichtsmaterialien liegen zwar vor, blieben aber bei der statistischen Auswertung unberücksichtigt. Der Datensatz für die Berechnungen ist recht klein und variiert zwischen den vier Messzeitpunkten zwischen 36 und 46 Kindern (Silbenanalytische Methode) bzw. 53 und 68 Kindern (Fibel) aus insgesamt zehn Klassen. Für die vergleichende Analyse wurden für jeden Messzeitpunkt *t*-Tests gerechnet und Effektstärken angegeben, die Entwicklung zwischen den Testzeitpunkten wurde nicht berücksichtigt.

Rautenberg (2012) untersucht in einer ähnlich angelegten Studie in insgesamt acht Klassen die Lernentwicklungen von synthetisch-analytisch (Ansatz 1) und silbenanalytisch (Ansatz 3) unterrichteten Kindern im Rechtschreiben und Lesen im Zeitraum von Mitte Klasse 1 bis Mitte Klasse 2.³ Neben klassischen Testverfahren zur Erfassung der Lese- und Rechtschreibleistungen wurden Lautleseproben zur Überprüfung der Rekodierfähigkeit erhoben. Im Ergebnis zeigen die silbenanalytisch unterrichteten Klassen im Lesen und im Rechtschreiben signifikant bessere Leistungen. Interessant erscheint auch, dass die Kinder der silbenanalytischen Klassen den Umfang pilotsprachlich gelesener Wörter zum zweiten Testzeitpunkt im Vergleich zu den Kindern der Fibelklassen signifikant stärker einschränken konnten. Sie verweilten also weniger lange bei der Strategie der Lautsynthese, die gerade bezogen auf die Vokale oft nicht zu zielsprachlichen Leseweisen führt. Die Ergebnisse der Studie sind vor dem Hintergrund ähnlicher methodischer Einschränkungen wie bei Weinhold (2009) zu interpretieren.

Die Berücksichtigung des an der Schrift ausgerichteten Silbenstrukturansatzes (Ansatz 2) fehlt in den bisher genannten vergleichenden Studien zum schriftsprachlichen Anfangsunterricht. Erste empirische Befunde, die die Vorteile eines solchen Vorgehens für die Entwicklung der Lese- und Rechtschreibleistung in der Grundschule belegen könnten, liegen zwar vor, aber eher spärlich. Sie leiden wegen zu geringer Stichprobengrößen und der Tatsache, dass eigener Unterricht evaluiert wurde, zudem an forschungsmethodischen Verzerrungen (vgl. z. B. Hein, 2015; Krauß, 2014). In größerem Umfang ist die Wirksamkeit eines an den Regularitäten der Wortschreibung orientierten Unterrichts für das deutsche Schriftsystem bislang nur für den Beginn der Sekundarstufe I untersucht worden. In zwei Interventionsstudien in fünften Klassen untersuchten Bangel und Müller einerseits die Wirkungen einer schriftstrukturbezogenen Arbeit an komplexen Wörtern auf die morphologische Bewusstheit und das Lesen (2014) und andererseits die Wirkungen eines an der Struktur der Schrift ausgerichteten Unterrichts auf die Rechtschreibleistungen (2018a; 2018b). In beiden Studien zeigen sich Interventionseffekte

³ Die Studie wurde im Rahmen des Projekts „Aneignung von orthographischen Strukturen“ (AvoS) unter der Leitung von Christa Röber und Stefan Wahl durchgeführt (vgl. Rautenberg, 2022).

insbesondere für die schwächeren Lerner*innen. Daraus lässt sich ableiten, dass gerade Schüler*innen, die Schwierigkeiten damit haben, sich Regularitäten intuitiv anzueignen, von einem Unterricht profitieren, der die Strukturen des Lerngegenstandes hervorhebt und bewusst macht. Die vermeintlichen Vorteile, die sich durch eine starke Vorstrukturierung des Lerngegenstandes *Wortschreibung* gerade für Lerner*innen mit Unterstützungsbedarfen ergeben, sollten sich, so die Annahme, ebenso für das Lesen- und Schreibenlernen im Anfangsunterricht nutzbar machen lassen. Für ein möglichst frühes strukturorientiertes Vorgehen sprechen auch Ergebnisse zu rechtschriftlichen Entwicklungsverläufen im Primarbereich. So konnten Weinhold et al. (2020) im Nachvollzug der von ihnen analysierten individuellen Erwerbsmuster von Klasse 1 bis 4 zeigen, dass die größte Varianz in den ersten beiden Schuljahren zu beobachten ist. Mit Blick auf schwache Entwicklungsverläufe ergeben sich aus Sicht der Autor*innen damit gerade in der Phase des Anfangsunterrichts Potenziale für Leistungsentwicklungen, die unterrichtsseitig aufgegriffen werden sollten.

Welchem Vermittlungsansatz Rechtschreibunterricht folgt, wird häufig anhand der eingesetzten Lehr-Lern-Materialien bestimmt (vgl. z. B. Kuhl, 2020). Diese gelten nicht nur als zentrales Planungsinstrument, sondern auch als Indikatoren für die zugrundeliegende didaktische Konzeption. Daher rücken Lehr-Lern-Materialien zunehmend in den Fokus der Forschung und erhalten nach Kruse et al. (2021) den „Status wissensvermittelnder Objekte“ (Kruse et al., 2021, S. 8). Entsprechend richtet sich das Interesse verstärkt darauf, wie sie von Lehrkräften im Unterricht tatsächlich eingesetzt und von Lernenden genutzt werden. Besonders die Perspektive der Lehrkräfte auf Aufgaben in Lehr-Lern-Materialien sowie ihre konkrete unterrichtliche Umsetzung sind Gegenstand aktueller Forschungsprojekte (Riegler et al., 2019; Schmidt, 2020; Schmidt-Drechsler et al., 2024; Schröder, 2019).

4 Orthographietheoretische und -didaktische Grundlagen der Intervention

Die konzeptionelle Basis der hier zu berichtenden Interventionsstudie bildet der silbisch-hierarchische Ansatz mit dem Fokus auf der Struktur der Schreibsilbe (Ansatz 2). Der Vorstrukturierung des Lerngegenstandes und der Lernprogression liegen u. a. sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse zugrunde, nach denen die Wörter des nativen Kernbereichs im Geschriebenen eine zweisilbige Grundform (Basisform, Schlüsselwort) bilden, die in der Explizitlautung eine trochäische Betonungsstruktur aufweist (vgl. Eisenberg, 2020). Der Kern der Reduktionssilbe ist im Geschriebenen immer mit einem <e> besetzt, das im Gesprochenen nicht oder als Reduktionsvokal realisiert wird ([ho:ln], [kan.tə], [le:.de]). Der Silbenendrand der Hauptsilbe enthält Informationen über die Quantität und die Qualität des vokalischen Silbenkerns: Ist der Endrand nicht besetzt, wird der Vokal in der Hauptsilbe lang und gespannt gelesen. Entsprechend ergeben sich für den unmarkierten Fall (*malen, Bücher*) und für den markierten Fall mit silbeninitialem <h> (*gehen, ziehen*) Wörter mit offener Hauptsilbe (vgl. Baumuster 1 und 4). Ist der Endrand besetzt, ist die Instruktion für das Lesen, dass der Vokal in der Hauptsilbe kurz und ungespannt gelesen wird. Entsprechend ergeben sich für den unmarkierten Fall (*Kante, helfen*) und den markierten Fall der Silbengelenkschreibung (*brennen, Socken*) Wörter mit geschlossener Hauptsilbe (vgl. Baumuster 2 und 3). Die vier daraus resultierenden Wortbaumuster (vgl. auch Bredel, 2010; Bangel et al., 2017; Hinney, 2022; Müller, 2021) sind in der folgenden Tabelle systematisiert:

Baumuster	Hauptsilbe			Reduktionssilbe		
	Anfangsrand	Kern	Endrand	Anfangsrand	Kern	Endrand
1	m	a		l	e	n
2	k	a	n	t	e	
3	br	e	n	n	e	n
4	g	e		h	e	n

Tab. 1: Wortbaumuster des orthographischen Kernbereichs

Die silbischen Informationen der markierten Schreibungen werden an morphologisch komplexe und flektierte Wortformen sowie einsilbige Simplizia vererbt: *Gehweg, es brennt* (vgl. Eisenberg, 2020, S. 309–310). Auch im Falle unmarkierter Schreibungen bleibt beim Lesen stets die Vokalquantität und -qualität der Basisform erhalten: Ist die Hauptsilbe in dieser zweisilbigen Basisform offen (*malen, Bücher*), werden die entsprechenden Vokale in einsilbigen und morphologisch komplexen Formen ebenfalls gespannt und lang gelesen (z. B. *malt, Malbuch*).

Die hohe Systematik der geschriebenen Wortstruktur im Kernbereich lässt vermuten, dass sie aus der Perspektive des Lernens ein hohes kognitives Potenzial besitzt (vgl. Böhm & Mehlem, 2016, S. 117). Gerade für Lernende, die intuitiv weniger gut in der Lage sind, solche Regularitäten zu erkennen, können vorstrukturierte Lernangebote hilfreich sein, wie die Ergebnisse für Klasse 5 zeigen (vgl. Bangel & Müller, 2018b). Die Orientierung an der Schreibsilbe ist insofern zentral, als sie bereits für die unmarkierten Fälle die Abhängigkeit der Graphem-Phonem-Korrespondenzen von der Position eines Buchstabens im Wort und von umgebenden Buchstaben aufgreift (z. B. <leben> – [le:.bən], <Felder> – [fɛl.dɛ]). Die markierten Fälle (Wortbaumuster 3 und 4) sind zudem von Anfang an über die Silbenstruktur als reguläre Schreibungen erfassbar und müssen nicht als „Minderheitsschreibungen“ (Herné & Naumann, 2016, S. 7–8) eingeführt bzw. als Merkschreibungen eingepreßt werden. Damit setzt der hier vorgestellte schriftstrukturorientierte Ansatz auf „Muster- statt Regelorientierung“ (Bredel 2015, S. 36) und folgt einer auf dem „usage-based“-Ansatz basierenden Lerntheorie (vgl. Langacker, 2018), die Pracht (2012) für das orthographische Lernen konkretisiert hat.

5 Zielsetzung und Fragestellung

Vor dem Hintergrund der begrenzten Studienlage zur Umsetzung und Wirksamkeit schriftstrukturorientierter Ansätze im Anfangsunterricht will die vorgestellte Interventionsstudie in erster Linie prüfen, inwiefern ein solcher Lese- und Rechtschreibunterricht bereits in Klasse 1 erfolgreich realisiert werden kann – im Hinblick sowohl auf die Lernwirksamkeit als auch auf die Akzeptanz bei Lehrkräften und Schüler*innen. Folgende Fragestellung steht im Mittelpunkt dieses Beitrags:

Unterscheiden sich die Lernentwicklungen im Wortlesen und Wortschreiben zwischen Erstklässler*innen, die vorrangig nach einem schriftstrukturorientierten Konzept unterrichtet wurden (Ansatz 2), und Erstklässler*innen, die nach einem Konzept unterrichtet wurden, das die Systematik der Wortschreibung im Deutschen weniger berücksichtigt (Ansatz 4)?

6 Methode

6.1 Stichprobe

Die Stichprobe (Interventions- und Kontrollklassen) bestand aus insgesamt $N = 523$ Kindern, die die erste Klasse an Hamburger Grundschulen besuchten (Schuljahr 2023/24). Die Schulen wurden im Frühjahr 2023 entweder als Interventions- oder als Kontrollschule angefragt. Eine randomisierte Zuteilung war nicht möglich, da die Teilnahme für die Lehrkräfte der Interventionsklassen mit einem erhöhten Aufwand verbunden war (Einarbeitung in das Konzept, regelmäßige Teilnahme an Fortbildungen und Austauschtreffen). Zudem wäre es nicht vertretbar gewesen, Lehrkräfte mit deutlichen Vorbehalten gegenüber diesem Ansatz zur Teilnahme zu verpflichten. Da durch ein solches Vorgehen i. d. R. v. a. besonders engagierte Schulen und Lehrkräfte gewonnen werden, musste für die Gewinnung der Klassen für die Kontrollgruppe ein vergleichbares Verfahren gewählt werden. Dazu wurden die Kontrollklassen auf Empfehlung einer Fortbildnerin des Hamburger Landesinstituts für Qualifizierung und Qualitätsentwicklung in Schulen ausgewählt und angefragt. Die Stichprobe bestand aus 44,36 % Mädchen und 37,86 % Jungen (von 17,78 % der Kinder liegen dazu keine Angaben vor), die im Mittel zu Beginn der Untersuchung $M = 6.29$ ($SD = 0.47$) Jahre alt waren. Rund 50,48 % der Kinder sprachen zu Hause ausschließlich Deutsch, während 30,98 % zu Hause Deutsch und eine andere Sprache oder ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch sprachen (von 18,54 % der Kinder liegen dazu keine Angaben vor). Die Schüler*innen stammten aus insgesamt 26 Klassen und sieben Schulen, die einem Sozialindex⁴ der Hamburger Schulbehörde von 2 bis 5 zuzuordnen waren. Von ursprünglich 15 Interventionsklassen wurden final zehn Klassen bei der Datenauswertung berücksichtigt ($n = 197$ Schüler*innen), die dem Sozialindex 2 (einmal), 3 (fünfmal) und 5 (viermal) zuzuordnen sind. Der Ausschluss von fünf Klassen aus der Analyse erklärt sich damit, dass es in drei Klassen zu einem Wechsel der Lehrkraft nach dem ersten Halbjahr von Klasse 1 kam und bei zwei Klassen keine ausreichende Treatmentintegrität (s. Abschnitt 6.4) gegeben war. Von ursprünglich 18 Kontrollklassen wurden 16 Klassen berücksichtigt ($n = 326$ Schüler*innen), die in Schulen mit dem Sozialindex 4 (zwölfmal) und 5 (viermal) lernen. In zwei Kontrollklassen konnten keine vollständigen Datensätze erhoben werden.

6.2 Interventionskonzept und -material

Die für die Intervention entwickelten Materialien sind an den Wortbaumustern (s. Abschnitt 4) ausgerichtet und beziehen im Falle einsilbiger und komplexer Wortformen auch das Finden der zweisilbigen Basisform ein. Im Zentrum stand das zweiteilige Arbeitsheft *Lesen und schreiben lernen mit Linux*, das als Leitfaden des Unterrichts fungierte. Als zentrale Strukturvorlage wurde im Unterricht der Interventionsklassen ein Leselineal (vgl. Bangel et al., 2017, und Abb. 1) verwendet, das den Schüler*innen die Gelegenheit geben sollte, den Zusammenhang zwischen Schriftstruktur und Lautung zu entdecken. Das Lineal repräsentiert mit zwei unterschiedlich dick umrandeten und in sich dreifach gegliederten Abschnitten einerseits die Hauptsilbe und andererseits die Reduktionssilbe mit den silbenstrukturellen Positionen Anfangsrand, Kern und Endrand. Da im Kern der Reduktionssilbe immer der Buchstabe |e| steht, ist er im Leselineal bereits eingefügt. Auf diese Weise wird das richtige Auflegen des Lineals auf die geschriebenen Wörter unterstützt. In der Hauptsilbe signalisiert die Freilassung des dritten Abschnitts bei offenen Silben (vgl. Abb. 1 *malen*) bzw. die Füllung des dritten Abschnitts bei geschlos-

⁴ Der Hamburger Sozialindex bildet die sozialen Rahmenbedingungen der Schülerschaft jeder Schule auf einer sechsstufigen Skala von 1 (besonders schwierige Rahmenbedingungen) bis 6 (sehr günstige Rahmenbedingungen) ab: <https://www.hamburg.de/bsb/pressemitteilungen/15019434/2021-04-15-bsb-gerechtere-startchancen>

senen Silben (vgl. Abb. 1 *Lampe*), dass der vorausgehende Vokal lang und gespannt bzw. kurz und ungespannt gelesen werden muss. Zur Differenzierung sind auf den ersten Hefeseiten die Reduktionssilben blasser gedruckt, sodass die Schüler*innen sich ggf. auf das Erlesen der Hauptsilbe konzentrieren können (vgl. Abb. 1).

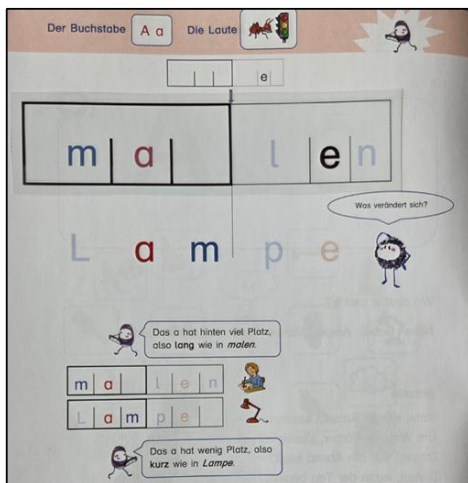


Abb. 1: Lesen und schreiben lernen mit Linux (S. 6) mit angelegtem Leselineal

Auch für das Wortschreiben wird das Lineal als Vorlage genutzt (vgl. Abb. 2). Um die Struktur perspektivisch ebenfalls für die Kontrolle von Wortschreibungen in eigenen Texten handhabbar zu machen, überführt das Material diese sukzessive aus der Linealvorlage in segmentierte Silbenbögen⁵ (vgl. Abb. 3). Die Materialauszüge illustrieren die Gegenüberstellung der Baumuster 1 und 2 (vgl. Abb. 1, 3, 6) sowie der Baumuster 1 und 3 (vgl. Abb. 4).

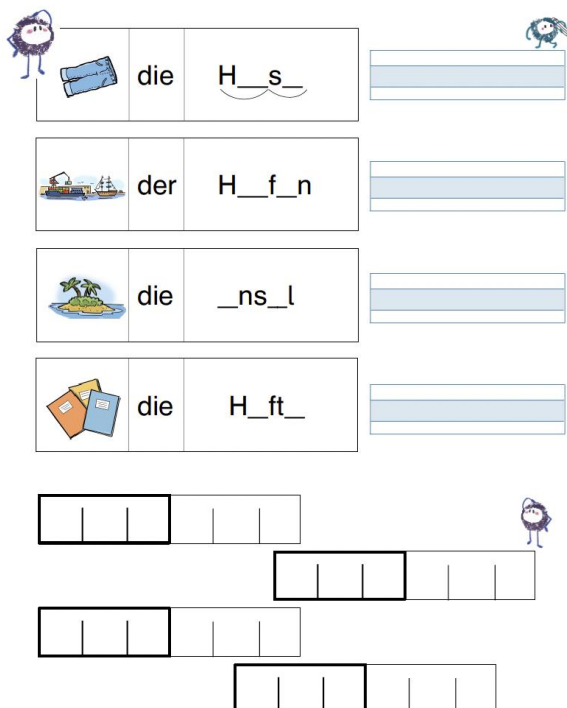


Abb. 2: Lesen und schreiben mit Linux 1, S. 47

⁵ Der Vorschlag wurde von Thorsten Krosien, dem Lehrer einer Interventionsklasse, übernommen.

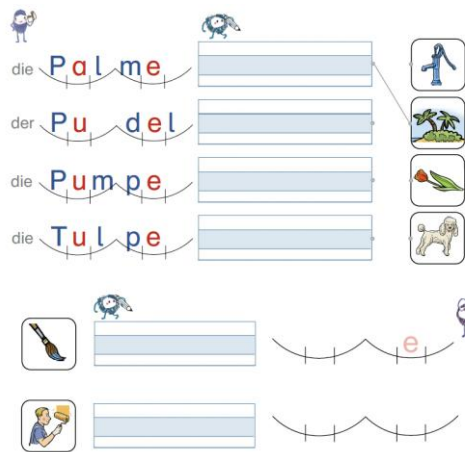


Abb. 3: Lesen und schreiben mit Linux 1, S. 53

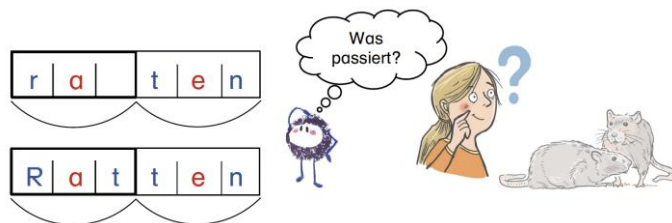


Abb. 4: Lesen und schreiben mit Linux 2, S. 29

Gerade bei der Einführung neuer Baumuster werden Minimalpaare (vgl. Abb. 4) eingesetzt, um den Fokus durch Konstanthaltung übriger Wortbestandteile auf entstehende Kontraste auszurichten. Das in den Arbeitsheftauszügen angedeutete Konzept wurde darüber hinaus in ergänzenden Zusatzmaterialien methodisch vielfältig realisiert. Neben diversen Arbeitsbögen wurden mit Legematerialien, Klammerkarten und Spielen v. a. auch interaktive und handlungsorientierte Übungsformate bereitgestellt. Für regelmäßige plenare Rechtschreibgespräche stand eine digitale Smartboardvorlage des Leseleinals zur Verfügung. Als Bezugsrahmen für solche Reflexionsgespräche wurde außerdem eine Buchstabentabelle genutzt, die gleichzeitig bei Bedarf das frühe Verschriften eigener Wörter und Texte unterstützen sollte.⁶ Bestehende Beschränkungen herkömmlicher „Anlauttabellen“, die daraus resultieren, dass die Lautung vom Wortanfang auch auf andere Positionen übertragen wird und Reduktionsvokale oft nicht stringent aufgeführt sind, galt es dabei zu umgehen: Die nach der Reihenfolge der eingeführten Buchstaben ausgerichtete Tabelle zeigt auf der Vorderseite Grapheme, die Häufigkeitsschreibungen entsprechen, und auf der Rückseite zusätzlich besondere Buchstaben(verbindungen)

⁶ Obwohl Anlaut- bzw. Buchstabentabellen von Vertreter*innen strukturorientierter Ansätze häufig kritisiert werden, da sie eine kontextunabhängige Laut-Buchstaben-Zuordnung suggerieren und damit eher einem quantitäts- bzw. segmentalen Ansatz zugeordnet werden (vgl. Abschnitt 2), haben wir uns aus folgenden Gründen für die Aufnahme einer solchen Tabelle ins Interventionskonzept entschieden: Eine informelle Befragung von Lehrkräften vor der Intervention ergab, dass sich niemand eine Teilnahme an der Studie ohne den Einsatz einer Buchstabentabelle vorstellen konnte. Ihr hoher Stellenwert erklärt sich nach Schmidt-Drechsler et al. (2024) u. a. dadurch, dass sie im Anfangsunterricht nicht nur beim Erlernen von Laut-Buchstaben-Zuordnungen unterstützt, sondern zugleich eine zentrale unterrichtsorganisatorische Funktion erfüllt und sich damit als „praktisches Allround-Material“ (Schmidt-Drechsler et al., 2024, S. 17) bewährt.

sowie Buchstaben bzw. Buchstaben-Laut-Verbindungen, die nur in Fremdwörtern vorkommen (vgl. Abb. 5).⁷

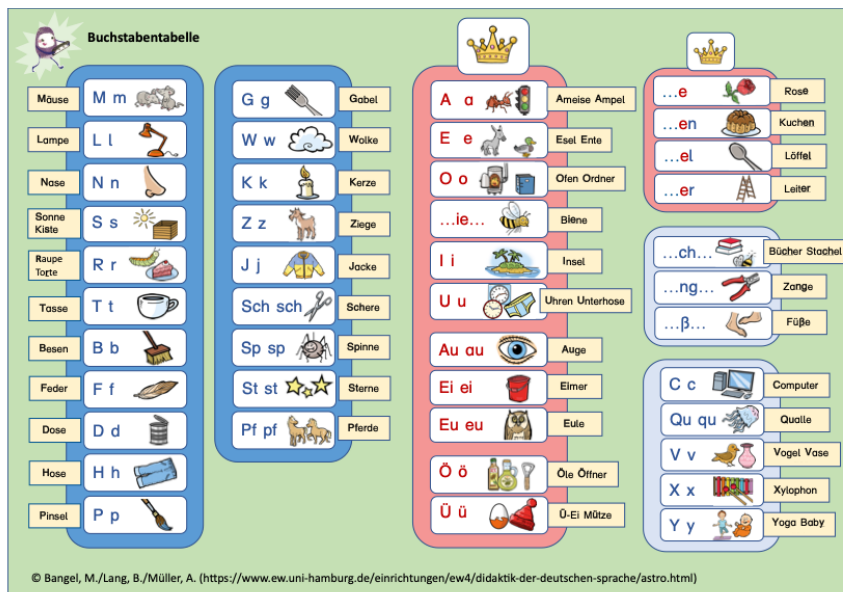


Abb. 5: *Lesen und schreiben mit Linux*: Buchstabentabelle (Rückseite)

Die den Buchstaben zugeordneten Wörter folgen mit wenigen Ausnahmen dem trochäischen Basismuster und sind auch schriftlich repräsentiert. Die Vokalbuchstaben werden farblich und durch eine über dem Buchstaben befindliche Krone markiert. Ihnen sind konsequent jeweils Wörter für beide Quantitäten bzw. Qualitäten der entsprechenden Vokalphoneme zugeordnet. In den Aufgaben zur Buchstabeneinführung im Arbeitsheft können die Kinder entdecken, dass die unterschiedlichen Lesarten nicht willkürlich sind, sondern aus der Struktur der Schreibsilbe abgeleitet werden können (z. B. *Ma-ler* vs. *Lam-pe*). Auf der rechten Seite der Tabelle werden die Varianten der Reduktionsilbenreime (-e, -en, -el, -er) gezeigt und von den Vollvokalen der Hauptsilbe abgesetzt. Auch den Konsonantenbuchstaben |S/s| und |R/r| sind je zwei Wörter zugeordnet (*Sonne, Kiste; Raupe, Torte*), um Unterschiede hinsichtlich der Lautung im Silbenanfangs- und -endrand zu verdeutlichen.

Im Unterschied zu den in der Kontrollgruppe verwendeten Anlauttabellen, auf denen u. a. der Igel als Anlautbild für das gespannte /i:/ abgebildet ist,⁸ verweist diese Buchstabentabelle mit *Biene* als einzigem Referenzwort auf die für das Deutsche reguläre Verschriftung von /i:/ als <ie>. Gleichzeitig wird im Arbeitsheft die silbenstrukturelle Abhängigkeit der i- bzw. ie-Schreibung aufgezeigt (vgl. Abb. 6).

⁷ Bei der Entwicklung der Buchstabentabelle wurden einige Wünsche der Lehrkräfte aufgegriffen. So sollte die Tabelle z. B. ursprünglich keine Buchstaben enthalten, die nur in Fremdwörtern vorkommen. Dies erschien den beteiligten Lehrkräften als äußerst ungünstig, da die Kinder alle Buchstaben, die in ihren Namen vorkommen, auf der Tabelle suchen würden. Um Frustrationen zu vermeiden, sind wir diesem Wunsch nachgekommen.

⁸ Die verwendete *Zebra*-Anlauttabelle enthält auf der Rückseite zusätzlich *Riese* als Referenzwort für das gespannte /i:/; in *Flex und Flora* wird zusätzlich *Biene* aufgeführt.

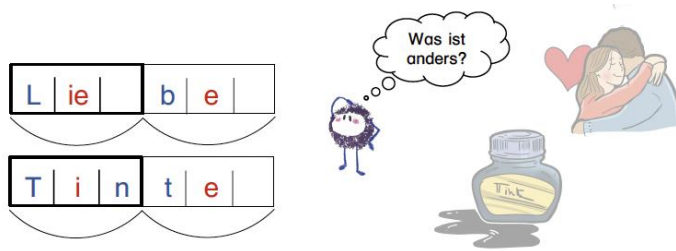


Abb. 6: Lesen und schreiben lernen mit Linux 1 (S. 37)

Trotz des von den beteiligten Lehrkräften geäußerten Wunsches nach einer vollständigen Abbildung des Buchstabeninventars auf der Tabelle haben wir uns gegen die Aufnahme der Buchstaben(verbindungen) |Ä/ä| und |Äu/äu| entschieden, die in den Anlauttabellen der Kontrollklassen mit den Referenzwörtern *Äpfel* (*Flex und Flora, Zebra*) sowie *Bär* und *Mäuse* (*Zebra*) bzw. *Bäume* (*Flex und Flora*) verbunden werden. Stattdessen wurde die morphologische Bedingtheit der ä/äu-Schreibung durch eine der Buchstabentabelle beigefügte Karte visualisiert (vgl. Abb. 7).

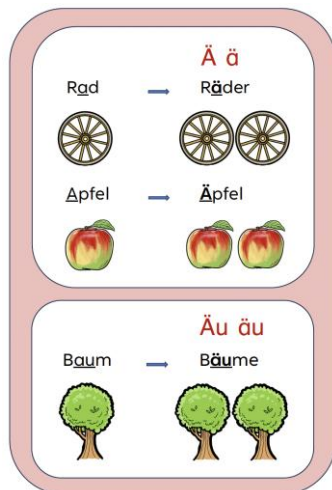


Abb. 7: Ergänzender Aushang zur Buchstabentabelle

6.3 Durchführung der Intervention und Arbeit in den Kontrollklassen

Die Intervention wurde von den beteiligten Deutschlehrkräften im Schuljahr 2023/24 durchgeführt. Die Lehrkräfte gestalteten den schriftsprachlichen Anfangsunterricht auf der Grundlage der Inhalte der vorab zu drei Terminen angebotenen Fortbildungen und des zur Verfügung gestellten Materials, das auch interventionsbegleitend im Rahmen von Austauschtreffen an den Schulen weiterentwickelt und angepasst wurde. Für die inhaltliche Umsetzung der Fortbildungen waren vor allem die eingangs formulierten graphematischen Erkenntnisse leitend. Entsprechend erfolgte die Einführung der Buchstaben in Orientierung an dem für das Deutsche prototypischen trochäischen Zweisilber. Die Lernprogression verlief entlang der oben skizzierten Wortbaumuster, wobei in allen Interventionsklassen im Laufe von Klasse 1 die Baumuster 1 (Wörter mit offener Hauptsilbe) und 2 (Wörter mit geschlossener Hauptsilbe) erarbeitet wurden und in einigen Klassen außerdem das Baumuster 3 (Wörter mit Silbengelenkschreibungen). Im unterrichtlichen Kontext bezeichneten viele Lehrkräfte die Abschnitte des verwendeten Leselineals als *Wohnungen* und die Abteilungen darin als *Zimmer*⁹. Für die Vokalbuchstaben im

⁹ Diese veranschaulichenden Metaphern wurden in Anlehnung an das Haus-Garagen-Modell von Röber-Siekmeyer (1997) gewählt.

mittleren Zimmer griffen die Lehrkräfte den verbreiteten didaktisierten Terminus *König* auf. Um ein bloßes Abarbeiten des Materials zu verhindern, wurden in den Fortbildungen gemeinsame Erarbeitungsphasen explizit besprochen. Darüber hinaus wurde in einem Begleitheft für die Lehrkräfte sowie über einen Lehrfilm verdeutlicht, wie entdeckendes und einsichtsvolles Lernen im Rahmen von Lese- und Rechtschreibgesprächen ermöglicht werden kann. Solche Reflexionsgespräche sollten regelmäßig, aber mindestens zweimal pro Woche geführt werden. Im Rahmen der Arbeit mit dem Leselineal und im Zuge von Lese- und Rechtschreibgesprächen sollten nur sogenannte Analysewörter verwendet werden, die dem trochäischen Zweisilber und den vorgegebenen Baumustern entsprachen. Im Rahmen freier Schreibaufträge und ungesteuerter Lesephasen waren selbstverständlich auch alle anderen Wörter „erlaubt“. Durch diese integrierte Vorgehensweise konnte einerseits das Treatment abgesichert und andererseits den Bedarfen eines schriftsprachlichen Anfangsunterrichts entsprochen werden. Das Vorgehen sorgte außerdem für Klarheit und Akzeptanz bei den beteiligten Lehrkräften. Der Unterricht in den Interventionsklassen wurde zwei- bis dreimal wöchentlich durch geschulte studentische Hilfskräfte begleitet. Neben Beratung und Unterstützung bestand deren Aufgabe darin, den Stand der Arbeit und den Unterricht in einem kriteriengeleiteten Beobachtungsbogen zu protokollieren. Durch die Unterrichtsbegleitung konnten Fragen der Lehrkräfte zur konzeptionellen Umsetzung und Rückmeldungen zu Materialien und weiteren Materialbedarfen prozessbegleitend berücksichtigt werden. Auf einem gemeinsamen Abschlusstreffen und durch die Hereingabe eines Fragebogens wurde das Feedback der beteiligten Lehrkräfte systematisch erfasst. Zusätzlich geführte Interviews mit fünf ausgewählten Lehrkräften hatten darüber hinaus das Ziel, Orientierungen und Einstellungen zum schriftstrukturellen Ansatz im Anfangsunterricht auf Basis der Interventionserfahrungen genauer zu untersuchen.

Der Unterricht in den Kontrollklassen folgte zwar keinem ausgewiesenen Vergleichskonzept, auf der Grundlage der verwendeten Lehrwerke und eingeholter Befragungsdaten lassen sich dennoch konzeptionelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Vergleich mit den Interventionsklassen abschätzen. In elf Kontrollklassen wurde mit dem Lehrwerk *Flex und Flora* gearbeitet und in fünf Klassen mit dem Lehrwerk *Zebra*. In beiden Lehrwerken kommen farbige „Silbentrenner“ zum Einsatz.¹⁰ Im Lehrwerk *Flex und Flora* werden außerdem die Vokalbuchstaben („Leuchter“) als obligatorische Silbenkerne hervorgehoben. Auch die Reduktionssilbe wird in diesem Material thematisiert, und zwar im Kapitel „Besondere Endungen kennenlernen“. Trotzdem findet sich in beiden Lehrwerken für die erste Jahrgangsstufe keine spezifische Ausrichtung auf die Entdeckung der Systematik nativer Schreibungen anhand von prototypischem (trochäischem) Wortmaterial. Aus den Befragungen zum fachdidaktischen Wissen und zum unterrichtlichen Vorgehen wurde ersichtlich, dass die Lehrkräfte der Kontrollklassen über eine ausgeprägte Bewusstheit in Bezug auf die silbenstrukturelle Besonderheit des vokalischen Silbenkerns verfügten („Jede Silbe braucht einen Leuchter/König“). In vielen Klassen wurde das <e> in der Reduktionssilbe außerdem in seiner von den Vollvokalen abweichenden lautlichen Qualität bewusst gemacht und durch treffende Bezeichnungen markiert („faules e“, „Schlawiner-e“). Vertieftes schriftstrukturelles Wissen in Bezug auf offene und geschlossene Schreibsilben ließ sich dagegen nur bei einer Lehrkraft der Kontrollgruppe rekonstruieren. Insgesamt wurde in den Kontrollklassen sowohl dem selbständigen Textschreiben als auch dem regelmäßigen Führen von Rechtschreibgesprächen ein hoher Stellenwert eingeräumt. Auf Unterrichtsbesuche in den Kontrollklassen musste aus Kapazitätsgründen verzichtet werden. Außerdem sollte der Mehraufwand für die beteiligten Lehrkräfte so gering wie möglich ausfallen. Dennoch konnten im Rahmen der Erhebungen zu den drei Testzeitpunkten zusätzliche Eindrücke in den Klassen gesammelt werden. Insgesamt deuten die Angaben der Lehrkräfte

¹⁰ Vgl. für eine kritische Stellungnahme Riegler (2024).

auf eine unterrichtliche Ausrichtung hin, die im Schwerpunkt dem intuitiven Silbenkonzept folgt (vgl. Ansatz 4), ansatzweise aber auch schriftstrukturelle Elemente enthält. Tabelle 2 liefert einen Überblick über die Zeitstruktur der Intervention und die erhobenen Daten.

	Interventionsgruppe (10 Klassen)	Kontrollgruppe (16 Klassen)
Mai/Juni/August 2023	Lehrkräftefortbildungen zum schriftstrukturellen Ansatz	Angebot zur Teilnahme an der Schulanfangstagung des Hamburger Landesinstituts für Qualifizierung und Qualitätsentwicklung in Schulen (LI)
November 2023–Februar 2024	Austauschtreffen an den Schulen	Angebot zur Teilnahme an der Jahresbegleitung Klasse 1 am LI (4 Termine à 3 Std.)
Ende Mai 2024	Abschlusstreffen	
Juli 2023	Lehrkraftfragebogen 1 (berufsbiographische Angaben, fachliches und fachdidaktisches Wissen über den Lerngegenstand, Angaben zu bisher verwendeten Materialien und Einstellungen)	
August/September 2023	Schülerfragebogen	
September 2023	Vorerhebung (MZP ¹¹ 0): „Leeres Blatt“, Screening zur phonologischen Bewusstheit	
September 2023–Januar 2024	Schriftstrukturorientierter Lese- und Rechtschreibunterricht Zentrales Lehr-Lern-Material: <i>Lesen und schreiben lernen mit Linux 1</i>	Lese- und Rechtschreibunterricht ohne besonderen Fokus auf schriftstrukturelle Regularitäten Lehrwerke: <i>Flex und Flora</i> (11-mal) und <i>Zebra</i> (5-mal)
Januar/Februar 2024	Nachttest 1 (MZP 1): SCHNABEL, ELFE II	
Januar/Februar 2024	Qualitative Erhebungen 1: Lautleseproben, Rechtschreibgespräche	
Februar–Juni 2024	Schriftstrukturorientierter Lese- und Rechtschreibunterricht Zentrales Lehr-Lern-Material: <i>Lesen und schreiben lernen mit Linux 1 und 2</i>	Lese- und Rechtschreibunterricht ohne besonderen Fokus auf schriftstrukturelle Regularitäten Lehrwerke: <i>Flex und Flora</i> (11-mal) und <i>Zebra</i> (5-mal)
Mai/Juni 2024	Nachttest 2 (MZP 2): SCHNABEL, ELFE II	
Mai/Juni 2024	Qualitative Erhebungen 2: Lautleseproben, Rechtschreibgespräche	

¹¹ MZP = Messzeitpunkt.

September 2024	Nachtest 3 (MZP 3): SCHNABEL, ELFE II	
August 2024	Lehrkraftfragebogen 2 (Angaben zur Gestaltung des Anfangsunterrichts und zu Erfahrungen mit dem Interventionskonzept)	Lehrkraftfragebogen (berufsbiographische Angaben, fachliches und fachdidaktisches Wissen über den Lerngegenstand, Angaben zur Gestaltung des Anfangsunterrichts sowie zu verwendeten Materialien und Einstellungen)
Juli 2024	Interviews mit 5 Lehrkräften (Reflexion des Interventionskonzepts und Feedback)	

Tab. 2: Überblick über das Forschungsdesign

6.4 Erhebungsinstrumente

Zur Kontrolle der schülerbezogenen Hintergrundvariablen wurde ein Fragebogen eingesetzt und für einen Einblick in die Vorläuferfähigkeiten das in Hamburg verbreitete „Leere Blatt“ (vgl. Dehn, 2013) sowie ein selbstentwickeltes Screening zur phonologischen Bewusstheit. Das „Leere Blatt“ wurde von den Kindern abweichend von der konzeptionell vorgesehenen kooperativen Bearbeitung aus diagnostischen Gründen einzeln bearbeitet. Dabei durften die Kinder alles aufschreiben, was sie wollten und zum gegebenen Zeitpunkt schreiben konnten. Die Kodierungen der Schreibprodukte wurden von zwei unabhängigen Raterinnen durchgeführt. Cohens Kappa variierte dabei zwischen $\kappa = .62$ und $\kappa = .91$, was auf eine substantielle bis sehr gute Interrater-Reliabilität hinweist (Cohen, 1960).

Das Screening zur phonologischen Bewusstheit bestand aus insgesamt 32 Items mit jeweils acht Items zum Erkennen von Reimen, Anlauten, Auslauten sowie Silben. Die Items zu Reimen, Anlauten und Auslauten hatten ein Single-Choice-Format mit je drei Antwortalternativen. Bei den Items zur Silbensegmentierung sollten die Kinder angeben, wie viele Silben die angegebenen Wörter hatten. Für jede korrekte Antwort erhielten die Kinder einen Punkt, für jede falsche oder fehlende Antwort keinen Punkt. Cronbachs α belief sich auf $\alpha = .81$, was auf eine gute Reliabilität hinweist.

Der Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II (ELFE II) (Lenhard et al., 2022) erfasst die Leseverständnisleistung, die Leseflüssigkeit und die Lesegenauigkeit auf drei verschiedenen Ebenen (Wort, Satz, Text). In der vorliegenden Studie wurde die Messung der Lesegenauigkeit auf Wortebene verwendet. Dabei werden den Kindern Bilder mit je vier Wörtern präsentiert, von denen sie das zum Bild passende Wort auswählen sollen. Die Zielwörter stammen überwiegend aus dem Kernbereich der deutschen Wortschreibung (16 Einsilber, 16 Zweisilber, 28 komplexe Wörter), wobei der Test auch 15 Wörter aus dem Peripheriebereich enthält, die allerdings größtenteils im letzten Drittel des Testbogens auftreten und damit für die meisten der Erstklässler*innen nicht relevant sind. Das betrifft auch die morphologisch komplexen Wörter. Es handelt sich um einen Speed-Test, bei dem die Kinder drei Minuten Zeit haben, so viele Items wie möglich zu bearbeiten (maximal 75 Items). Für jede korrekte Antwort erhielten sie einen Punkt, für jede fehlende oder falsche Antwort keinen Punkt. Laut Manual weist der ELFE II für die Klassenstufen 1 bis 7 insgesamt gute bis sehr gute Reliabilitätskennwerte auf. Sowohl die Split-Half- als auch die Retestreliabilität liegen bei $r_{tt} > .80$. Besonders hohe Reliabilitäten zeigen sich in den Klassenstufen 1 und 2, in denen die Odd-Split-Half-Reliabilitäten bei $.97$ bzw. $.98$ liegen. Für die vorliegende Stichprobe variierte Cronbachs α zwischen $\alpha = .93$ und $\alpha = .95$ zwischen den Messzeitpunkten 1 bis 3 und wies somit auf eine exzellente Reliabilität hin.

Für die Erhebung der Wortschreibungen wurde das individualdiagnostische Verfahren SCHNABEL (IfBQ, o. D.) eingesetzt, da sein Einsatz in allen Hamburger Grundschulen ohnehin obligatorisch ist und dadurch zusätzliche Belastungen durch Tests vermieden werden konnten. Für die Messzeitpunkte 1 und 2 wurde ein Testbogen für Mitte Klasse 1 ausgewählt und für den Messzeitpunkt 3 ein Bogen für Ende Klasse 1. Insgesamt wurden den Kindern jeweils zehn Wörter (neun trochäische Zweisilber und ein Kompositum aus dem Kernbereich) diktiert, die sie ohne Hilfe aufschreiben sollten. Zu den Messzeitpunkten 2 und 3 wurden weiterhin zwei Sätze diktiert (*Am Himmel leuchten die Sterne. Blätter fliegen im Wind*), um zum einen die Lernentwicklungen in Bezug auf Schreibungen mit orthographischen Markierungen zu überprüfen, die in den SCHNABEL-Testbögen für Jahrgang 1 noch nicht vorkommen (Doppelkonsonantenschreibung, Nichtverschriftung der Auslautverhärtung, morphologisch bedingte ä-Schreibung), und zum anderen auch die orthographischen Leistungen im Verschriften von Funktionswörtern erfassen zu können. Für die Auswertung wurde die Anzahl der korrekt verschrifteten Grapheme für jedes Wort ausgezählt und summiert. Weiterhin wurden die korrekten Vokalbuchstaben in der Haupt- sowie der Reduktionssilbe berechnet.

Die Testungen wurden zu allen Messzeitpunkten von geschulten studentischen Hilfskräften sowie einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin aus dem Projektteam in den Interventions- und Kontrollklassen durchgeführt.

Um das orthographiebezogene Professionswissen und die Einstellungen zum schriftsprachlichen Anfangsunterricht der beteiligten Lehrkräfte einschätzen zu können, wurde ein Fragebogen genutzt, mit dem berufsbiographische Angaben, fachliches und fachdidaktisches Wissen über den Lerngegenstand und Angaben zu (bisher) verwendeten Materialien sowie zu Einstellungen zum schriftsprachlichen Anfangsunterricht erhoben wurden. Ein weiterer Fragebogen sollte Auskünfte über die Erfahrungen mit der Durchführung des Interventionskonzepts und den Umgang mit dem Material erfassen.

Um einschätzen zu können, inwiefern das Interventionskonzept konzeptkonform in den Klassen umgesetzt wurde, und gleichzeitig Aspekte der Unterrichtsqualität erfassen zu können, wurde ein kriteriengeleiteter Beobachtungsbogen entwickelt und in regelmäßigen Abständen von den studentischen Hilfskräften, die den Unterricht begleiten, ausgefüllt. Dabei wurde die Treatmentintegrität in den Bereichen Umsetzungsquantität und Zeitstruktur (Beispielitem: *Die Lehrkraft folgt der vorgegebenen Progression und dem vorgesehenen Zeitplan*), Umsetzungsqualität (Beispielitem: *Das Heft wird nicht ‚abgearbeitet‘. Es ist integriert in gemeinsame Phasen der Erarbeitung/des Austausches*) und Einstellungen (Beispielitem: *Die Lehrkraft kommt mit dem Ansatz zurecht und steht ihm aufgeschlossen gegenüber*) protokolliert. Die Unterrichtsqualität wurde in Anlehnung an die EMU-Fragebögen (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und Entwicklung) (vgl. Helmke & Lenske, 2013) in den Bereichen Klassenmanagement (Beispielitem: *Die Kinder können ungestört arbeiten*), unterstützendes Lernklima (Beispielitem: *Die Lehrkraft gibt Tipps und hilft*), Klarheit und Strukturiertheit (Beispielitem: *Die Kinder wissen immer, was sie tun sollen*) sowie Aktivierung und Förderung (Beispielitem: *Es gibt Fragen/Aufgaben zum Nachdenken*) dokumentiert. Alle Bereiche wurden hinsichtlich ihrer Ausprägung mit einer vierstufigen Skala (*nein, in Ansätzen, überwiegend, ja*) eingeschätzt. Zusätzlich konnten bei Bedarf in Freitextfeldern ergänzende Bemerkungen notiert werden.

6.5 Statistische Analysen

Für die vorliegenden Analysen konzentrieren wir uns auf sieben abhängige Variablen: Wortlesen, Wortschreibung auf Wortebene (korrekte Grapheme, korrekt verschriftete Vokalbuchstaben für

Haupt- und Reduktionssilbe) sowie Wortschreibung auf Satzebene (korrekte Grapheme, korrekt verschriftete Vokalbuchstaben für Haupt- und Reduktionssilbe).

Für jede der abhängigen Variablen wurde ein autoregressives Pfadmodell mit manifesten Variablen gerechnet, in dem der Effekt der Gruppenzugehörigkeit (0 = Kontrollgruppe, 1 = Interventionsgruppe) auf die jeweilige abhängige Variable zu allen drei Messzeitpunkten geschätzt wurde. Dabei wurde die abhängige Variable zu den beiden späteren Messzeitpunkten durch die jeweils früheren Messzeitpunkte vorhergesagt. Die phonologische Bewusstheit, das Geschlecht (0 = Junge, 1 = Mädchen), das Alter, die Familiensprache (0 = nur Deutsch, 1 = Deutsch und eine andere Sprache) sowie den sozioökonomischen Status (erhoben über die sog. Bücher-Variable, s. Heppt et al., 2022) zogen wir zu allen drei Messzeitpunkten als Kontrollvariablen hinzu. Entsprechend handelt es sich um ein saturiertes Modell mit null Freiheitsgraden. Die vorliegenden Daten weisen eine hierarchische Struktur auf (Kinder in Schulklassen). Um unverzerrte Standardfehler zu erhalten, haben wir ein robustes Schätzverfahren angewendet (in *Mplus*: type = complex, estimator = MLR).

Durchschnittlich fehlten $M = 8.27$ % der Daten pro Prädiktor. Um die fehlenden Werte zu schätzen, wurde das Verfahren der multiplen Imputation genutzt (s. Graham, 2009). Es wurden 20 imputierte Datensätze mit *Mplus* 8.11 (Muthén & Muthén, 1998–2017) erstellt. Somit wurden alle Analysen zur Wirksamkeitsprüfung 20-mal durchgeführt und automatisch in *Mplus* kombiniert.

7 Ergebnisse

7.1 Hintergrundvariablen und Vorläuferfähigkeiten

Die deskriptiven Statistiken und Effektstärken der Hintergrundvariablen und Vorläuferfähigkeiten der Kinder in der Kontroll- bzw. Interventionsgruppe befinden sich in Tabelle 3. Die Kinder in den Interventions- und Kontrollklassen unterschieden sich nicht signifikant im Hinblick auf das Geschlecht ($t(428) = 0.54, p = .592$), ihre Familiensprache ($t(272.18) = -1.13, p = .260$) und die Anzahl der zu Hause verfügbaren Bücher, die einen Indikator für den sozioökonomischen Status der Familien bilden ($t(404) = -1.16, p = .120$). Auch im Hinblick auf die Vorläuferfähigkeiten unterschieden sich die beiden Gruppen nicht: Anzahl geschriebener Wörter auf dem „Leeren Blatt“ ($t(483) = -0.53, p = .595$), Anzahl geschriebener Buchstaben auf dem „Leeren Blatt“ ($t(483) = -0.47, p = .642$) und phonologische Bewusstheit ($t(484) = -0.66, p = .507$). Der einzige signifikante Unterschied zwischen den Gruppen war das Alter, das in den Interventionsklassen ($M = 6.41, SD = 0.51$) etwas höher ausfiel als in den Kontrollklassen ($M = 6.23, SD = 0.44$), $t(245.87) = -3.68, p < .001$).

	Kontroll- gruppe	Interventions- gruppe	p	Cohens d
Geschlecht	0.55 (0.50)	0.52 (0.50)	.592	0.06
Familiensprache	0.36 (0.48)	0.42 (0.50)	.260	0.12
Alter	6.23 (0.44)	6.41 (0.51)	.001	0.39
Anzahl der Bücher	2.62 (1.19)	2.81 (1.26)	.120	0.16
Anzahl geschriebener Wörter (Leeres Blatt)	1.94 (2.46)	2.07 (2.41)	.595	0.06
Anzahl geschriebener Buchstaben (leeres Blatt)	13.96 (6.94)	14.31 (7.36)	.642	0.05
Phonologische Bewusstheit	25.34 (5.66)	25.70 (5.84)	.507	0.05

Anmerkung. Das Geschlecht (0 = Junge, 1 = Mädchen) und die Familiensprache (0 = nur Deutsch, 1 = Deutsch und eine andere Sprache) wurden dummy-kodiert.

Tab. 3: Deskriptive Statistiken und Effektstärken der Hintergrundvariablen und Vorläuferfähigkeiten (auf Basis nicht imputierter Werte)

7.2 Wirksamkeitsprüfung

Die deskriptiven Statistiken für jede der abhängigen Variablen zu allen Messzeitpunkten befinden sich in Tabelle 4. Die inferenzstatistischen Ergebnisse befinden sich in Tabelle 5. Insgesamt zeigen sich auf der Wortebene zu keinem der drei Messzeitpunkte signifikante Unterschiede zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe hinsichtlich der Leistungen im Wortlesen und im Wortdiktat. Bezüglich des Wortdiktats gilt dies sowohl für die Anzahl der korrekt verschrifteten Grapheme als auch für die korrekten Vokalbuchstaben in der Haupt- und Reduktionssilbe. Deskriptiv zeigen sich im Wortlesen für die Interventionsgruppe etwas größere Zuwächse im Vergleich zur Kontrollgruppe. Im Pfadmodell spiegeln sich diese Unterschiede aber nicht in signifikanten Effekten der Intervention wider.

In Bezug auf die Schreibungen auf Satzebene zeigen sich vereinzelt signifikante Effekte zu Messzeitpunkt 3: Zugunsten der Interventionsgruppe finden sich kleine Effekte in Bezug auf die korrekt verschrifteten Grapheme sowie die korrekten Vokalbuchstaben in der Hauptsilbe. Signifikante Unterschiede hinsichtlich der korrekt verschrifteten Vokalbuchstaben in der Reduktionssilbe zeigen sich auch auf Satzebene nicht.

	Messzeitpunkt 1			Messzeitpunkt 2			Messzeitpunkt 3			Maximaler Score
	Kontrollgruppe	Interventionsgruppe	Gesamt	Kontrollgruppe	Interventionsgruppe	Gesamt	Kontrollgruppe	Interventionsgruppe	Gesamt	
Wortlesen	11.22 (8.16)	11.66 (8.47)	11.38 (8.28)	20.02 (9.64)	21.64 (10.27)	20.63 (9.91)	26.41 (10.79)	28.61 (12.04)	27.23 (11.33)	75
richtige Grapheme (Wort)	39.46 (15.56)	41.34 (15.25)	40.16 (15.47)	52.17 (9.53)	51.79 (10.57)	52.03 (9.93)	51.68 (7.51)	51.29 (7.16)	51.53 (8.37)	59 (t1, t2) 57 (t3)
korr. Vokalbuchstabe Hauptsilbe (Wort)	6.77 (3.00)	7.33 (2.96)	6.98 (3.00)	9.26 (2.00)	9.27 (2.20)	9.26 (2.08)	9.27 (1.82)	9.33 (2.24)	9.29 (2.00)	11
korr. Vokalbuchstabe Reduktionssilbe (Wort)	6.17 (3.93)	6.69 (4.05)	6.37 (3.98)	9.47 (2.55)	9.40 (2.66)	9.45 (2.59)	9.98 (2.02)	10.07 (1.90)	10.02 (1.98)	11
richtige Grapheme (Satz)	-	-	-	26.10 (8.85)	25.79 (9.48)	25.99 (9.09)	29.30 (7.52)	30.54 (7.21)	29.77 (7.43)	38
korr. Vokalbuchstabe Hauptsilbe (Satz)	-	-	-	2.40 (1.22)	2.51 (1.37)	2.44 (1.28)	2.86 (1.29)	3.26 (1.40)	3.01 (1.73)	5
korr. Vokalbuchstabe Reduktionssilbe (Satz)	-	-	-	3.90 (1.47)	3.83 (1.53)	3.87 (1.49)	4.33 (1.19)	4.37 (1.13)	4.35 (1.17)	5

Anmerkung. Mittelwert (Standardabweichung).

Tab. 4: Deskriptive Statistiken der abhängigen Variablen zu allen drei Messzeitpunkten

Abhängige Variablen	Messzeitpunkt 1			Messzeitpunkt 2			Messzeitpunkt 3		
	β	SE	p	β	SE	p	β	SE	p
Wortlesen	-.02	.06	-.732	.05	.04	.188	.03	.04	.433
richtige Grapheme (Wort)	.02	.06	-.759	-.07	.04	.107	-.02	.03	.480
korr. Vokalbuchstabe Hauptsilbe (Wort)	.06	.06	.304	-.06	.05	.250	-.01	.04	.706
korr. Vokalbuchstabe Reduktionssilbe (Wort)	.02	.09	.791	-.06	.04	.128	.02	.03	.522
richtige Grapheme (Satz)	-	-		-.06	.05	.249	.09	.03	.001
korr. Vokalbuchstabe Hauptsilbe (Satz)	-	-		-.01	.05	.938	.12	.04	< .001
korr. Vokalbuchstabe Reduktionssilbe (Satz)	-	-		-.06	.05	.270	.024	.04	.642

Anmerkung: **Fett** gedruckte Koeffizienten sind signifikant mit $p \leq .001$ (zweiseitig).

Tab. 5: Standardisierte Effekte der Intervention auf alle abhängigen Variablen zu drei Messzeitpunkten (unter Kontrolle der autoregressiven Pfade und der Kovariaten phonologische Bewusstheit, Geschlecht, Alter, Familiensprache und sozioökonomischer Status)

8 Diskussion

In der Interventionsstudie sind wir der Frage nachgegangen, ob sich Unterschiede in der Entwicklung von Lese- und Rechtschreibfähigkeiten zwischen Schüler*innen zeigen, die nach einem schriftstrukturorientierten Konzept lernen, und solchen, deren Anfangsunterricht die Systematik der deutschen Orthographie weniger stark fokussiert. Die Ergebnisse der Wirksamkeitsprüfung weisen darauf hin, dass ein schriftstrukturorientierter Lese- und Rechtschreibunterricht bereits im Anfangsunterricht umsetzbar ist und zu mindestens vergleichbaren Zuwächsen in den Wortlese- und -schreibfähigkeiten von Erstklässler*innen führen kann. Im Satzdiktat konnten Interventionseffekte von kleiner Größe gefunden werden – bezogen auf die Anzahl der richtig verschrifteten Grapheme und auf die Verschriftung korrekter Vokalbuchstaben in der Hauptsilbe. Im Lesen und Schreiben einzelner Wörter hingegen zeigten sich keine signifikanten Unterschiede in den Leistungszuwächsen der Interventions- und Kontrollgruppe. Inwiefern sich aus den gefundenen Effekten konkrete Schlüsse auf die Lernwirksamkeit eines schriftstrukturorientierten Lese- und Rechtschreibunterrichts ableiten lassen, soll im Folgenden diskutiert werden.

Die eingesetzten Erhebungsinstrumente erlaubten wegen ihrer begrenzten Wortanzahl keine vertiefenden Analysen hinsichtlich der Entwicklung der Rechtschreibkompetenz in einzelnen Phänomenbereichen. Daher lassen sich auf der Grundlage der Testkonzeptionen sowie der deskriptiven Statistiken zu den wortspezifischen korrekt realisierten Graphemen (s. Anhang) lediglich theoriebezogene Annahmen über die Ursachen der Diskrepanz zwischen den Ergebnissen auf Wort- und Satzebene formulieren: Das SCHNABEL-Wortdiktat des eingesetzten individualdiagnostischen Verfahrens enthält den curricularen Vorgaben für Jahrgang 1 entsprechend ausschließlich Wörter der Baumuster 1 und 2 ohne silbische oder morphologische Markierungen (mit Ausnahme der ie-Schreibung). Abgesehen vom obligatorischen <e> in der Reduktionssilbe, das im Gesprochenen unterschiedlich bzw. gar nicht artikuliert wird, lässt sich ein Großteil dieser Wörter durch eine rein phonographische Orientierung korrekt verschriften. Die unterschiedlichen didaktischen Zugänge zur Wortschreibung in den Interventions- und Kontrollklassen können sich folglich nur an den Stellen in den Testwörtern zeigen, an denen über die phonographische Ebene hinausgehende Einsichten in schriftstrukturelle Regularitäten für die Richtigschreibung erforderlich sind. Nur das Satzdiktat enthielt einige wenige solcher markierten Schreibungen (je mindestens ein Wort zur Doppelkonsonantenschreibung, Nichtverschriftung der Auslautverhärtung, morphologisch bedingten ä-Schreibung). Die deskriptiven Statistiken zu den wortspezifischen richtig realisierten Graphemen zeigen zum dritten Messzeitpunkt die größten Mittelwertunterschiede zugunsten der Interventionsgruppe bei den markierten Schreibungen (inkl. <ie>) (s. Anhang, Tab. 6: *Blätter, fliegen, Wind*). Besonders interessant ist aus unserer Sicht der genauere Vergleich der Verschriftung der Vokalbuchstaben in der Hauptsilbe. Hier lassen sich die größten Unterschiede zugunsten der Interventionsgruppe bei der ie- und ä-Schreibung feststellen (s. Anhang, Tab. 7). Dieser Befund bezieht sich allerdings jeweils nur auf ein Wort, sodass nicht auszuschließen ist, dass es sich um eine wort- und nicht phänomenspezifische Überlegenheit handelt. Auch können daraus keine direkten Schlüsse auf die Wirksamkeit der Intervention gezogen werden. In der Summe unterstützen diese Befunde allerdings die Annahme, dass die auf die Entdeckung der Systematik der Schrift zielende Intervention dazu beigetragen hat, dass die Schüler*innen der Interventionsgruppe an den Stellen, an denen silbische oder morphologische Regularitäten phonographische Regularitäten überformen, häufiger von einer (vermeintlich) phonographischen Verschriftung abweichen als die Kinder der Kontrollgruppe. Besonders auffällig ist der Mittelwertunterschied zugunsten der Interventionsgruppe in der Verschriftung des gespannten /i:/ als <ie>, der sich nicht nur im Satzdiktat bei dem Wort *fliegen* (s. Anhang, Tab. 7), sondern auch im Wortdiktat bei dem Wort *Liege* (IG: $MW = 0.66$ ($SD = 0.47$),

KG: $MW = 0.44$ ($SD = 0.49$) zeigt. Obwohl diese Systematik in beiden Gruppen thematisiert wurde, fanden sich in den Lehrwerken der Kontrollklassen zahlreiche Ausnahmen (z. B. *Kiwi, lila, Salami*). Auch das Anlautbild *Igel* auf den verwendeten Buchstabentabellen der Kontrollgruppe könnte zu den unterschiedlichen Lernentwicklungen beigetragen haben. In der Interventionsgruppe wurde die reguläre Verschriftung von /i:/ mit <ie> nicht nur auf der Buchstabentabelle aufgegriffen, sondern auch bei der Erarbeitung silbenstruktureller Regularitäten (vgl. Abschnitt 6.2).

Vor dem Hintergrund der kleinen Interventionseffekte im Satzdiktat lässt sich vermuten, dass sich größere Zuwächse im schriftstrukturellen Lernen insbesondere dann zeigen könnten, wenn sich Lernende auf der Basis der Einsicht in die grundlegenden Wortbaumuster 1 und 2 mit markierten Schreibungen auseinandersetzen. Dies sind weiterführende Lernaufgaben, die in Klasse 1 nur angebahnt und noch nicht vertieft betrachtet werden konnten. Beobachtungen aus einzelnen Interventionsklassen legen jedoch nahe, dass die Strukturorientierung besonders in diesen Bereichen fruchtbar wird. Die Befunde verdeutlichen, dass Schüler*innen bereits im Anfangsunterricht lernen können, systematische Zusammenhänge zwischen Geschriebenem und Gesprochenem zu erkennen. Die Ergebnisse sprechen zudem gegen die Annahme, dass eine solche Auseinandersetzung mit orthographischen Strukturen Erstklässler*innen überfordert. Im Kontext früherer Studien, die die Lernwirksamkeit schriftstrukturorientierter Zugänge zum Lesen und Rechtschreiben in der Sekundarstufe (Bangel & Müller, 2014; 2018a, b) untersucht haben, kann die Annahme gestützt werden, dass es sich lohnt, einen solchen Vermittlungsansatz bereits in der Grundschule zu implementieren, um spätere Umlernprozesse zu vermeiden.

Die dargestellten Befunde sollen abschließend vor dem Hintergrund einiger Limitationen diskutiert werden: Um die Umsetzbarkeit der Intervention im schulischen Alltag zu gewährleisten, konzentrierte sich das Konzept auf Unterrichtsphasen, in denen die Entdeckung wortbezogener Regularitäten – sowohl aus der Perspektive des Lesens als auch des Schreibens – im Vordergrund stand. Da auch in anderen Unterrichtskontexten gelesen, geschrieben und über (Schrift-)Sprache reflektiert wurde, ließ sich der tatsächliche Anteil solcher Phasen nur indirekt über Lehrkraftfragebögen erfassen. Unterschiede in den Ausprägungen der konzeptkonformen Umsetzung ließen sich aufgrund teilweise uneindeutiger Beobachtungsprotokolle und eines unvollständigen Rücklaufs der Fragebögen nicht systematisch erfassen. Letzteres hängt u. a. damit zusammen, dass die Teilnahme an einer wissenschaftlich begleiteten Studie für Lehrkräfte mit erheblichen zusätzlichen Belastungen verbunden ist: Sie mussten sich nicht nur in ein neues Konzept einarbeiten, ihre bislang verwendeten Materialien für andere Bereiche des Unterrichts, für Freiarbeitszeiten, für Differenzierungsangebote usw. immer wieder auf Konzeptkonformität prüfen, sondern auch kontinuierlich Fragen beantworten, Rückmeldungen geben sowie Vorschläge für die (Weiter-)Entwicklung der Lehr-Lern-Materialien machen.

Die Gewinnung der Lehrkräfte war an verschiedene pragmatische Bedingungen geknüpft: Um den Testaufwand gering zu halten, wurde vereinbart, vorhandene schulische Erhebungsinstrumente zu nutzen. Anstelle eines ursprünglich vorgesehenen differenzierten Rechtschreibtests wurde daher das an den Hamburger Grundschulen obligatorische individualdiagnostische Verfahren SCHNABEL eingesetzt, das allerdings, wie oben ausgeführt, in der Basisversion für Jahrgang 1 keine silbisch oder morphologisch markierten Schreibungen enthält. Diese Entscheidung ermöglichte eine hohe Teilnahmebereitschaft, schränkte jedoch die Möglichkeiten einer vertiefenden Analyse der Rechtschreibentwicklung ein, die zu Beginn des Schriftaneignungsprozesses in Jahrgang 1 allerdings sowieso begrenzt sind. Auch der ELFE-II-Wortverständnistest erwies sich als äußerst ökonomisches Verfahren zur Erfassung der Dekodierfähigkeit, erlaubt jedoch keine differenzierten Aussagen über mögliche Effekte eines schriftstrukturorientierten Zugangs auf spezifische Teilprozesse wie das für die frühe Leseentwicklung

zentrale Rekodieren von Vokalbuchstaben. Um tiefere Einblicke in die Lesestrategien einzelner Schüler*innen zu gewinnen, wurden ergänzend Lautleseproben einer Teilstichprobe erhoben; deren Auswertung steht noch aus. Auch bei der Entwicklung der Lehr-Lern-Materialien mussten wir an einigen Stellen auf Kompromisslösungen eingehen (vgl. z. B. Buchstabentabelle), um das Interesse der Lehrkräfte an der Umsetzung nicht zu gefährden.

Zwar konnten mit Unterstützung durch eine Fortbildnerin aus dem Hamburger Landesinstitut erfahrene und motivierte Lehrkräfte mit ihren Klassen als Kontrollgruppe gewonnen werden, eine systematische Beobachtung des Unterrichts war jedoch aus Kapazitäts- und Belastungsgründen nicht möglich. Wir wissen zwar, mit welchen Materialien vorrangig in ihrem schriftsprachlichen Anfangsunterricht gearbeitet wurde, haben aber insgesamt nur einen kleinen Einblick in ihr fach- und fachdidaktisches Professionswissen und ihre Überzeugungen erlangt (durch den Lehrkräftefragenbogen und einzelne Gespräche vor und während der Intervention).

Solcherart Interventionsstudien müssen sich den schul- und klassenspezifischen Gegebenheiten weitestgehend anpassen, sodass, anders als unter experimentellen Laborbedingungen, eine Vielzahl von Faktoren nicht kontrolliert werden kann. Dazu gehört auch, dass eine Randomisierung bei der Zuordnung in Interventions- und Kontrollklassen nicht erfolgen konnte (und so signifikante Gruppenunterschiede, in diesem Fall bezogen auf das Alter der Kinder beider Gruppen, in Kauf genommen werden mussten). Sehr wichtig war es deshalb auch, Lehrkräfte mit ihren Klassen als Kontrollklassen zu gewinnen, die u. a. in Fortbildungskontexten durch ein besonderes Engagement und eine hohe Reflexionsfähigkeit in Bezug auf den schriftsprachlichen Anfangsunterricht aufgefallen sind. Das hat u. a. aber auch dazu geführt, dass im Unterricht der Kontrollklassen schriftstrukturorientierte Zugänge nicht vollkommen ausgeblendet wurden. So wurde z. B. in allen Klassen das obligatorische Vorkommen des Buchstabens |e| im Kern der geschriebenen Reduktionssilbe thematisiert. Insgesamt verdeutlichen diese Rahmenbedingungen die Spannungen zwischen wissenschaftlicher Kontrolle und schulischer Realität, die für Feldstudien typisch sind. Sie unterstreichen zugleich die Bedeutung von Kooperationen, in denen forschungspraktische Anforderungen und schulische Bedingungen in Einklang gebracht werden.

Das in der Studie evaluierte Interventionskonzept stellt lediglich einen Baustein des Lese- und Rechtschreibunterrichts dar und kann die beobachteten Unterschiede allein nicht erklären. Die Studie hat jedoch gezeigt, dass sich ein auf die Entdeckung schriftstruktureller Regularitäten gerichteter Unterricht bereits im Anfangsunterricht umsetzen lässt. Sie ermöglichte zudem die Entwicklung und Erprobung eines alternativen Lehr-Lern-Materials, das an die Stelle des Rechtschreibteils eines bestehenden Lehrwerks treten kann. Um diesen Ansatz jedoch für die Unterrichtspraxis anschlussfähig zu machen, erscheint insbesondere seine Integration in ein Lehrwerk für alle Klassenstufen der Grundschule zentral. Dabei sollten auch Kompromisslösungen hinsichtlich der Integration bewährter Vermittlungspraktiken – wie sie auch in diesem Projekt erforderlich waren – sorgfältig abgewogen werden, um die Akzeptanz bei Lehrkräften zu erhöhen.

Neben der Materialentwicklung wurden wertvolle Einblicke in Gelingensbedingungen und professionelle Anforderungen gewonnen. Diese Beobachtungen konnten zwar im vorliegenden Forschungsbericht nicht im Detail dargestellt werden (vgl. Müller, 2025; Wischer, 2024), sie tragen jedoch maßgeblich zur Weiterentwicklung des Materials, zur Konzeption von Fortbildungen sowie zur Planung weiterführender Forschungsprojekte bei. Um die hier formulierten Annahmen bezüglich der Potenziale des Ansatzes im Hinblick auf die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz, insbesondere in Bezug auf markierte Schreibungen, zu überprüfen, sollten weitere Forschungsprojekte die Lern-

wirksamkeit eines schriftstrukturorientierten Rechtschreibunterrichts in den Jahrgängen 2 bis 4 untersuchen. Darüber hinaus sollte im Rahmen qualitativer Untersuchungen ergründet werden, wie einzelne Schüler*innen und Lehrkräfte mit den Lehr-Lern-Angeboten umgehen und wie spezifischen Herausforderungen begegnet werden kann.

Literatur

- Augst, G. (1985). „Regeln zur deutschen Rechtschreibung“ vom 1. Januar 2001. Entwurf einer neuen Verordnung zur Bereinigung der Laut-Buchstaben-Beziehungen. Peter Lang.
- Bangel, M., Bredel, U., Hinney, G., Müller, A., Reißig, T., & Schröder, E. (2017). *Wir lernen lesen – vom Wort zum Satz zum Text*. Rohr Verlag.
- Bangel, M., & Müller, A. (2014). Zur Entwicklung morphologischer Bewusstheit und basaler Lesefähigkeiten durch die Arbeit an Wort(bildungs)strukturen – Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie. *Didaktik Deutsch*, 36, 42–63. <https://doi.org/10.25656/01:17206>
- Bangel, M., & Müller, A. (2018a). Orthographisches Lernen durch Zugang zur Schriftstruktur. Ergebnisse einer Interventionsstudie in Klasse 5. *Unterrichtswissenschaft*, 46, 345–372. <https://doi.org/10.1007/s42010-018-0015-y>
- Bangel, M., & Müller, A. (2018b). Strukturorientiertes Rechtschreiblernen. Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Wortschreibung in Klasse 5 mit Blick auf schwache Lerner*innen. *Didaktik Deutsch*, 45, 29–49. <https://doi.org/10.25656/01:20396>
- Bangel, M., & Müller, A. (2025). *Wörtern und Sätzen auf der Spur. Mein Rechtschreibheft* (7. Aufl.). Klett & Kallmeyer.
- Berkemeier, A. (2007). Zur Bedeutung der Silbe in der neueren rechtschreibdidaktischen Diskussion: Versuch einer Synopse. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 73, 81–96.
- Betzel, D., & Droll, H. (2020). *Orthographie: Schriftstruktur und Rechtschreibdidaktik*. Ferdinand Schöningh.
- Böhm, M., & Mehlem, U. (2016). Zeit für die Schrift. Anmerkungen zur Rechtschreibdebatte aus schriftlinguistischer und historischer Sicht. In N. Kruse & A. Reichardt (Hrsg.), *Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschul Kinder? Positionen und Perspektiven zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule* (S. 110–135). Erich Schmidt Verlag.
- Bredel, U. (2010). Der Schrift vertrauen. *Praxis Deutsch*, 221, 14–21.
- Bredel, U. (2015). Systematischer Schriftspracherwerb. In E. Brinkmann (Hrsg.), *Rechtschreiben in der Diskussion: Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht* (S. 35–43). Grundschulverband e. V.
- Bredel, U., & Röber, C. (2022). Grundlegende Überlegungen zur Gegenwart des Schriftsprach- und Orthographieunterrichts. In C. Röber & H. Olfert (Hrsg.), *Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben* (S. 3–9). Schneider Verlag Hohengehren.
- Brezing, H., Maisenbacher, D., Renk, G. J., Rinderle, B., & Wehrle, M. (2018). *FRESCH – Freiburger Rechtschreibschule: Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, LRS-Förderung in der Schule*. AOL Verlag.
- Brinkmann, E. (Hrsg.). (2015). *Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht*. Grundschulverband e. V.
- Brügelmann, H. (1983). *Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien*. Faude.
- Brügelmann, H., & Brinkmann, E. (2021). Wie hilfreich ist es für die Schreibentwicklung der Kinder tatsächlich, die Einführung in die Schriftsprache strikt silbenanalytisch auszurichten? <https://doi.org/10.25656/01:22043>

- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37–46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Dehn, M. (2013). *Zeit für die Schrift – Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht* (4. Aufl.). Cornelsen.
- Eisenberg, P. (2016). Der Buchstabe und die Schriftstruktur des Wortes. In *Duden. Die Grammatik* (9. Aufl., S. 61–94). Dudenverlag.
- Eisenberg, P. (2020). *Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort* (5., überarb. u. aktual. Aufl.). Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05096-0>
- Funke, R. (2014). Erstunterricht nach der Methode *Lesen durch Schreiben* und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens – Eine metaanalytische Bestandsaufnahme. *Didaktik Deutsch*, 36, 20–41. <https://doi.org/10.25656/01:17205>
- Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 549–576. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085530>
- Hein, C. (2015). *Untersuchung von Unterrichtsbedingungen zu Erwerb und Entwicklung der Schriftkompetenz*. Logos.
- Helmke, A., & Lenske, G. (2013). Unterrichtsdiagnostik als Voraussetzung für Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31(2), 214–233. <https://doi.org/10.36950/bzl.31.2.2013.9653>
- Heppt, B., Olczyk, M., & Volodina, A. (2022). Number of books at home as an indicator of socioeconomic status. *Social Psychology of Education*, 25(3), 903–928. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09704-8>
- Herné, K.-L., & Naumann, C. L. (2016). *Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse – AFRA* (5. Aufl.). Alfa Zentaurus.
- Hinney, G. (1997). *Neubestimmung von Lerninhalten für den Rechtschreibunterricht*. Peter Lang.
- Hinney, G. (2022). Wortschreibung. In J. Baurmann, C. Kammler & A. Müller (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht* (3. Aufl., S. 263–267). Klett Kallmeyer.
- IfBQ. (o. J.). *SCHNABEL*. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. Abgerufen am 04.03.2026 von <https://ifbq.hamburg.de/individualdiagnostik/schnabel/>
- Jagemann, S. (2019). *Schriftsystematische Professionalität*. wbv.
- Krauß, A. (2014). *Schriftspracherwerb als Orthographieerwerb*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Kruse, N., & Reichardt, A. (Hrsg.). (2016). *Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschul Kinder?* Erich Schmidt Verlag.
- Kruse, N., & Reichardt, A. (2016). Entstehung und Zielsetzung dieser Publikation. In N. Kruse & A. Reichardt (Hrsg.), *Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschul Kinder?* (S. 7–17). Erich Schmidt Verlag.
- Kruse, N., Reichardt, A., & Riegler, S. (2021). *Materialität des Schrifterwerbs*. Erich Schmidt Verlag.
- Kruse, N., & Schüler, L. (2021). Kritische Betrachtungen zu Diskurslinien der Schrifterwerbsdidaktik. In L. Schüler (Hrsg.), *Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten* (S. 111–125). Klett & Kallmeyer.
- Kuhl, T. (2020). *Rechtschreibung in der Grundschule*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29908-8>
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford University Press.
- Lenhard, W., Lenhard, A., & Schneider, W. (2022). *Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II*. Hogrefe.

- Maas, U. (1992). *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Niemeyer.
- Mühle, J., Weyers, J., König, J., Hanke, P., Becker-Mrotzek, M., Glutsch, N., Knips, C., Pohl, T., Schabmann, A., Träuble, B., & Waschewski, T. (2025). Zum Einfluss von Vermittlungsmethode, professionellem Wissen und Überzeugungen von Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*, 53, 337–368. <https://doi.org/10.1007/s42010-025-00220-0>
- Müller, A. (2021). Rechtschreiben üben. *Praxis Deutsch*, 288, 4–13.
- Müller, A. (2024). *Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken* (4. Aufl.). Klett & Kallmeyer.
- Müller, A. (2025). „Wenn man einen Ansatz einführt, muss man immer bedenken, wie die Situation in der Praxis ist“ – Transferforschung als deutschdidaktische Aufgabe und Herausforderung. *Didaktik Deutsch*, 58, 18–32. <https://doi.org/10.21248/dideu.775>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus user's guide* (8th ed.). Muthén & Muthén.
- Pracht, H. (2012). *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch*. Waxmann.
- Rautenberg, I. (2012). *Musik und Sprache*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Rautenberg, I. (2022). Didaktische Ansätze zum Schriftspracherwerb. In C. Röber & H. Olfert (Hrsg.), *Schriftsprach- und Orthographieerwerb* (S. 54–77). Schneider Verlag Hohengehren.
- Reichen, J. (1988). *Lesen durch Schreiben* (3. Aufl.). Heinevetter.
- Reichen, J. (2001). *Hannah hat Kino im Kopf*. Heinevetter.
- Riegler, S. (2024). Blau-rot gefärbtes Leseabenteuer. *kjl&m*, 76(4), 69–75.
- Riegler, S., & Weinhold, S. (Hrsg.). (2018). *Rechtschreiben unterrichten*. Erich Schmidt Verlag.
- Riegler, S., Wiprächtiger-Geppert, M., & Schmidt, R. (2019). Wie Primarlehrpersonen Unterricht gestalten. *Leseforum.ch*, 3. <https://doi.org/10.58098/lffl/2019/3/677>
- Riegler, S., Wiprächtiger-Geppert, M., Kusche, D., & Schurig, M. (2022). Wie professionelles Wissen und gegenstandsbezogene Sachstruktur die Qualität von Rechtschreibunterricht beeinflussen. *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, (2). <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9040>
- Röber, C. (2006). Begründung für eine didaktische Neukonzipierung. *ALFA-Forum*, 63, 22–27.
- Röber, C. (2009). *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Röber, C., Häusle, R., & Berchtold, M. (2019). Erstklässler entdecken die Orthographie. *F&E Edition*, 25, 47–60.
- Röber-Siekmeier, C. (1997). *Die Schriftsprache entdecken* (3. Aufl.). Beltz.
- Scheerer-Neumann, G. (2020). *Schreiben lernen nach Gehör?* Kallmeyer.
- Schmidt, R. (2020). *Zur Bedeutung didaktischer Artefakte im Rechtschreibunterricht*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28428-2>
- Schmidt-Drechsler, R., Riegler, S., & Berbig, M. (2024). Zum Gebrauch von Anlauttabellen. *Leseforum Schweiz*, 3. <https://doi.org/10.58098/LFFL/2024/3/827>
- Schröder, E. (2019). *Der Lerngegenstand Wortschreibung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24828-4>
- Thomé, G., & Gomolka, J. (2007). Rechtschreiben. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen* (S. 140–146). Beltz.

Weinhold, S., Jagemann, S., & Stahr, B. (2020). Entwicklungsmuster von Rechtschreibleistungen. In I. Rautenberg (Hrsg.), *Evidenzbasierte Forschung zum Schriftspracherwerb* (S. 5–30). Schneider Verlag Hohengehren.

Wischer, A. (2024). *Orientierungen und Einstellungen von Lehrkräften zu strukturorientierten Ansätzen im Anfangsunterricht*. (unveröff. Bachelorarbeit).

Anschrift der Verfasser*innen:

Melanie Bangel, Universität Bielefeld, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
melanie.bangel@uni-bielefeld.de

Nadine Cruz Neri, Universität Bielefeld, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
nadine.cruz.neri@uni-bielefeld.de

Barbara Lang, Europa-Universität Flensburg, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg
barbara.lang@uni-flensburg.de

Astrid Müller, Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
astrid.mueller@uni-hamburg.de

Jan Retelsdorf, Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
jan.retelsdorf@uni-hamburg.de

Anhang

	Korrekte Grapheme (Sätze) (MZP 2)		Korrekte Grapheme (Sätze) (MZP 3)	
	Kontrollklassen	Interventionsklassen	Kontrollklassen	Interventionsklassen
Blätter	3.12 (1.45)	3.18 (1.51)	3.86 (1.29)	4.19 (1.44)
fliegen	4.33 (1.60)	4.51 (1.76)	4.77 (1.29)	5.03 (1.29)
im	1.24 (0.83)	1.36 (0.89)	1.57 (0.69)	1.66 (0.65)
Wind	2.45 (1.31)	2.39 (1.25)	2.85 (1.14)	3.10 (1.11)
Die	1.60 (0.66)	1.68 (0.69)	1.78 (0.50)	1.88 (0.41)
Sterne	3.93 (1.44)	4.11 (1.42)	4.41 (1.05)	4.58 (0.92)
leuchten	4.52 (1.75)	4.26 (2.00)	5.03 (1.43)	5.19 (1.24)
am	1.69 (0.64)	1.73 (0.68)	1.77 (0.57)	1.75 (0.60)
Himmel	3.32 (1.40)	3.07 (1.34)	3.71 (1.23)	3.82 (1.14)

Tab. 6: Mittelwerte der korrekt verschriftlichten Grapheme in den Satzdiktaten zu MZP 2 und 3 (auf Basis der nicht imputierten Werte)

	Korrekt Vokalbuchstabe in der Hauptsilbe (Sätze) (MZP 2)		Korrekt Vokalbuchstabe in der Hauptsilbe (Sätze) (MZP 3)	
	Kontrollklassen	Interventionsklassen	Kontrollklassen	Interventionsklassen
Blätter	0.13 (0.34)	0.14 (0.35)	0.24 (0.43)	0.38 (0.49)
fliegen	0.19 (0.40)	0.43 (0.50)	0.31 (0.46)	0.54 (0.50)
Sterne	0.85 (0.36)	0.89 (0.32)	0.94 (0.24)	0.92 (0.27)
leuchten	0.65 (0.48)	0.61 (0.49)	0.74 (0.44)	0.81 (0.40)
Himmel	0.60 (0.49)	0.48 (0.50)	0.69 (0.46)	0.71 (0.46)

Tab. 7: Mittelwerte der korrekten Vokalbuchstaben in der Hauptsilbe (0 = nicht korrekt, 1 = korrekt) in den Satzdiktaten zu MZP 2 und 3 (auf Basis der nicht imputierten Werte)

Eliane Gilg, Sabine Geiger, Sandro Brändli, Claudia Schmellentin & Miriam Dittmar

Leseprozesssteuernde Aufgaben als verstehens- unterstützende Maßnahme im Fach Geschichte

Eine Prozessbeobachtung mit Eye-Tracking

Zusammenfassung

Textverstehen auf Sekundarstufe I stellt Lernende vor vielfältige Schwierigkeiten. Das Forschungsprojekt *Unterstützung des Leseverstehens im Fach Geschichte* (HistText) setzt bei dieser Problematik an und untersucht, inwiefern leseprozesssteuernde Aufgaben Verstehensprozesse beim Verarbeiten von Lehrtexten im Fach Geschichte steuern und unterstützen können.

Im Beitrag werden zwei Phasen des Forschungsprojekts vorgestellt: Erstens wird die Entwicklung von leseprozesssteuernden Aufgaben zu einem Lehrtext aus einem Schweizer Geschichtslehrmittel präsentiert. Die Aufgaben basieren auf kognitionspsychologischen und lesedidaktischen Grundlagen und zielen darauf, Schüler:innen beim Überwinden empirisch identifizierter domänenspezifischer Herausforderungen zu unterstützen. Zweitens wird die qualitative Teilstudie vorgestellt, in der auf Basis von Eye-Tracking-Daten untersucht wurde, wie Schüler:innen der achten Klasse die entwickelten Aufgaben anzuwenden vermögen.

Die Befunde weisen darauf hin, dass die Lernenden die Aufgaben zur Leseprozesssteuerung für ihren Verstehensprozess größtenteils nutzen konnten, dass aber dennoch diverse Schwierigkeiten aufgetreten sind. Die Ergebnisse liefern wichtige Hinweise darauf, welche Aspekte bei der Entwicklung und beim Einsatz von leseprozesssteuernden Aufgaben künftig zu beachten sind.

Schlagwörter: Textverstehen • Leseförderung • lesedidaktische Maßnahmen • sprachbewusster Fachunterricht

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 60. S. 44–69

DOI: 10.21248/dideu.915

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

Reading comprehension at lower secondary level poses a wide range of difficulties for learners. The research project HistText, short for Unterstützung des Leseverstehens im Fach Geschichte, addresses this issue and investigates the extent to which tasks designed to guide reading processes can scaffold and support comprehension processes when learning with expository texts in history classes.

This article presents two phases of the research project: First, it shows the development of reading tasks to regulate and guide reading processes to help students comprehend an expository text from a Swiss history textbook. These tasks are grounded in principles from the field of cognitive psychology and reading education, and they follow the aim of supporting students to overcome empirically identified domain-specific challenges. Second, a qualitative sub-study is presented, in which eye-tracking data were used to examine how eighth-grade students were able to apply the developed reading tasks.

The findings indicate that learners were largely able to use the tasks to support their reading comprehension, although various difficulties nevertheless occurred. The results provide important insights into which aspects should be taken into account in the future when developing and implementing tasks designed to support reading comprehension processes.

Keywords: reading comprehension • reading instructions • language-sensitive content instruction

1 Einleitung

Da historisches Wissen nicht unmittelbar zugänglich, sondern narrativ konstruiert ist (Handro, 2018; Rösen, 2008), spielen bei der Vermittlung geschichtlichen Wissens Texte und somit auch Textverstehensprozesse eine zentrale Rolle. Die Anforderungen, die Lehrtexte in Geschichtsschulbüchern, sogenannte Verfassertexte, an die literalen Kompetenzen von Jugendlichen der Sekundarstufe I stellen, übersteigen jedoch häufig deren vorhandene Fähigkeiten, wodurch das Lernen aus Texten erschwert wird: Die Lernenden sind mit inhaltlich stark verdichteten und sprachlich komplexen Texten konfrontiert, die es dazu *kritisch* zu lesen gilt (von Borries et al., 2005; Handro, 2013). Eine vielversprechende lesedidaktische Maßnahme zielt auf die Unterstützung der Leseprozesse mittels Aufgaben, welche schrittweise die Teilprozesse des Textverstehens anleiten (Schmellentin, 2023).

An diesem Punkt setzt das vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderte Projekt *Unterstützung des Leseverstehens im Fach Geschichte* (HistText)¹ an: Ziel dieses Projekts ist es, empirisch fundiertes Wissen darüber zu generieren, wie Leseverstehensprozesse auf der Sekundarstufe I im Fach Geschichte lesedidaktisch unterstützt werden können, um das historische Lernen mit Texten allen Lernenden zugänglicher zu machen. Das Gesamtprojekt verfolgt folgende Fragestellung:

Wie lässt sich das Verstehen von Geschichtslehrtexten mithilfe lesedidaktischer Maßnahmen (text- und aufgabenseitig) bei Achtklässler:innen so anleiten, dass das historische Lernen mit diesen Texten besser gelingt?

Die Fragestellung wurde mit einem Mixed-Methods-Design bearbeitet, das sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsmethoden umfasst (Müller, 2018) und in vier Phasen gegliedert ist (siehe Abb. 1). Im Folgenden werden zwei Phasen des Forschungsprojekts fokussiert: Erstens wird die Entwicklung von leseprozesssteuernden Aufgaben zu einem Verfassertext aus einem Schweizer Geschichtslehrmittel präsentiert (Phase III). Zweitens werden Ergebnisse auf Basis der Eye-Tracking-Daten aus der qualitativen Teilstudie (Phase IV) vorgestellt, in der untersucht wurde, wie Schüler:innen der achten Klasse die entwickelten Aufgaben anzuwenden vermögen.

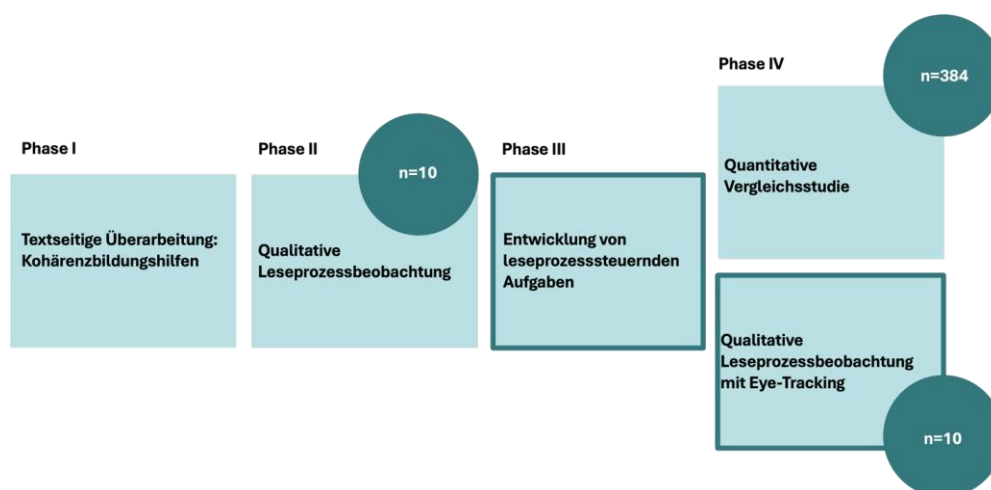


Abb. 1: Überblick über das Projektdesign der Gesamtstudie. Im vorliegenden Beitrag werden die Entwicklung von leseprozesssteuernden Aufgaben (Phase III) sowie Daten aus der zweiten qualitativen Teilstudie (Phase IV) diskutiert (siehe Hervorhebung).

¹ Wir danken dem Schweizerischen Nationalfonds für die finanzielle Unterstützung des HistText-Projekts (Laufzeit 2021–2024). Unser Dank gilt außerdem unseren Kooperationspartnerinnen Prof. Dr. Karin Fuchs, Prof. Dr. Saskia Handro und Dr. Viola Schrader für ihre geschichtsdidaktische Beratung und den Lehrpersonen sowie den Schülerinnen und Schülern, die an der Studie teilgenommen haben.

Die hier vorgestellten Phasen III und IV bauen unmittelbar auf den Phasen I und II auf:

In der Phase I wurde ein Lehrtext zum Thema „Schweizer Flüchtlingspolitik im Zweiten Weltkrieg“ einer lese- und geschichtsdidaktischen Analyse unterzogen. Auf Basis dieser Analyse wurden Kohärenzbildungshilfen eingefügt, um den Aufbau globaler Kohärenz zu unterstützen (ausführlich beschrieben in Dittmar et al., 2025). Die in der Analyse aufgedeckten Phänomene decken sich weitgehend mit den in der geschichtsdidaktischen Literatur beschriebenen. *Textseitig* stellen Lehrtexte im Fach Geschichte und auch der in der Studie analysierte zahlreiche Herausforderungen an die Lesenden: Neben sprachlichen Besonderheiten auf Wort- und Satzebene, wie z. B. abstrakten Quellen-, Theorie- und Analysebegriffen, komplexen Phrasen mit Temporal- und Kausalbezügen oder Ausdrücken der Modalität, um unterschiedliche Grade der Sicherheit in den Aussagen zur Vergangenheit anzuzeigen, weisen die Texte auf der Diskursebene eine hohe Informationsdichte und damit einhergehende Kohärenzlücken auf (Buck & Bergmann, 2021; Handro, 2018; Schreiber et al., 2013).

Um diesen textseitigen Herausforderungen didaktisch zu begegnen, wurde in Phase I der Text mittels sogenannter Kohärenzbildungshilfen angepasst, die das Potenzial haben, bei den hierarchiehohen Teilleseprozessen der Inferenz- und globalen Kohärenzbildung verstehensunterstützend zu wirken (ausführlich beschrieben in Dittmar et al., 2025). Beispiele von Kohärenzbildungshilfen sind Advance Organizer, transparente Referenzstrukturen, explizierte globale Themaangaben (z. B. Überschriften), Markierung von Textsegmenten und Segmentgrenzen, Betonung übergeordneter Wissenseinheiten (z. B. kurze Zusammenfassung vor Themawechsel), Explikation funktionaler Relationen (z. B. Ursachen–Folgen) (Schmitz, 2016).

Neben sprachlichem Wissen erfordert das Verstehen von Geschichtstexten, dass die Lesenden auf fachspezifische epistemische Konzepte zurückgreifen können (Handro, 2018). Diese sogenannten „Basiskonzepte“ (Kühberger, 2015) beinhalten z. B. Wissen um den Konstruktcharakter historischer Narrationen („Bauplan“), um die Bewertung der Quellenbasis („Belegbarkeit“) oder um die Unterscheidung zwischen den zeitgenössischen Perspektiven der Akteure, von denen erzählt wird, und der gegenwärtigen Perspektive des Autors/der Autorin des Textes („Perspektive“). Diese Basiskonzepte sind in Geschichtstexten enthalten, werden jedoch in der Regel nicht ausdrücklich benannt. Daher wird vorausgesetzt, dass die Lernenden über sie verfügen. Dies gilt auch für den verwendeten Lehrtext. Im Rahmen der Textanpassung wurden daher solche Basiskonzepte expliziert, um im Sinne sprachlich realisierter „Modelle historischen Erzählens“ (Handro, 2020, S. 312; Schrader, 2020) den Aufbau dieser Konzepte zu unterstützen (ausführlich beschrieben in Dittmar et al., 2025).

In der Phase II des Projekts wurde im Rahmen einer qualitativen Teilstudie mit retrospektiven Interviews untersucht, inwieweit es Achtklässler:innen gelingt, aus dem mit Kohärenzbildungshilfen angereicherten Lehrtext ein kohärentes Situationsmodell zu konstruieren. Die Befunde dieser ersten qualitativen Teilstudie weisen darauf hin, dass den Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I der selbstständige Kohärenzaufbau mehrheitlich nicht gelingt – selbst dann nicht, wenn inhaltliche und funktionale Bezüge, die Textorganisation sowie grundlegende fachspezifische Basiskonzepte expliziert werden. Die Befunde legen die Interpretation nahe, dass neben textseitigen Kohärenzbildungshilfen weitere Unterstützungsmaßnahmen notwendig sind, damit Lernende der Sekundarstufe I Geschichtslehrtexte fachlich adäquat erschließen und daraus lernen können (für eine detaillierte Beschreibung der Methode und der Ergebnisse dieser Teilstudie siehe Dittmar et al., 2025).

Auf Basis der Befunde dieser ersten qualitativen Teilstudie wurden in Projektphase III Aufgaben zur Steuerung der Leseprozesse entwickelt.

Schließlich wurde in Projektphase IV die Wirksamkeit der Kohärenzbildungshilfen (entwickelt in Phase I) und der Leseprozesssteuerung (entwickelt in Phase III) mittels einer quantitativen Wirksamkeitsstudie (N = 385) und einer qualitativen Beobachtungsstudie untersucht. Im Rahmen der qualitativen Teilstudie (N = 10) wurde auf Basis von Eye-Tracking-Daten, Lesespuren und Selbstberichten ermittelt, wie und ob die Lernenden die leseprozesssteuernden Aufgaben zur Steuerung ihres Leseverstehensprozesses tatsächlich nutzten.

Die Entwicklung der leseprozesssteuernden Aufgaben (Phase III) sowie die Ergebnisse der Eye-Tracking-basierten Prozessbeobachtungen aus der qualitativen Teilstudie (Phase IV) werden im vorliegenden Beitrag vorgestellt.

In Kapitel 2 werden zunächst die theoretischen Grundlagen des Textverstehens sowie lesedidaktische Maßnahmen erläutert. Kapitel 3 widmet sich der Konzeption und Entwicklung der Leseprozesssteuerung; außerdem werden ausgewählte Aufgaben exemplarisch präsentiert. In Kapitel 4 wird die qualitative Teilstudie mit Eye-Tracking detailliert dargestellt. Kapitel 5 schließt mit einem Fazit und einem Ausblick.

2 Theoretischer Hintergrund

Textverständnis entsteht aus einer Interaktion von Leser:innen mit Texten. Das Ergebnis einer gelingenden Text-Leser:innen-Interaktion ist die Bildung eines kohärenten mentalen Modells des im Text dargestellten Inhalts. Dieser Prozess wird als aktiver Konstruktions- und Integrationsprozess verstanden, der sowohl von Personen- als auch von Textmerkmalen beeinflusst wird. Dabei werden drei Ebenen der kognitiven Textrepräsentation unterschieden (vgl. u. a. Kintsch, 1998; Schnotz, 1994, 2006; van Dijk & Kintsch, 1983):

- (1) Oberflächenrepräsentation: Auf dieser Ebene werden die direkt erfassbaren Textmerkmale (graphemische, lexikalische und syntaktische Merkmale) wortwörtlich repräsentiert. Die Bildung einer Textoberflächenrepräsentation ist noch nicht mit semantischer Verarbeitung verbunden und erfolgt bei kompetenten Leser:innen weitgehend automatisiert.
- (2) Propositionale Repräsentation (Textbasis): Auf der Ebene der propositionalen Repräsentation werden Inhalte von Texten in ihrem lokalen Zusammenhang repräsentiert. Dabei werden sowohl lokale als auch globale Textrelationen hergestellt. Das Verständnis ist dadurch nicht mehr an den genauen Wortlaut gebunden, Reformulierungen werden möglich.
- (3) Situationsmodell: Auf dieser Ebene werden Textoberflächenmerkmale und propositionale Strukturen mit Vorwissensstrukturen verknüpft, wodurch im Langzeitgedächtnis eine stabile und abgespeicherte mentale Vorstellung des Textinhalts entsteht. Unter Zuhilfenahme von Vorwissen werden Inferenzen erzeugt und Kohärenzlücken geschlossen.

Die Repräsentationsebenen werden nicht sukzessive in einer linearen Abfolge gebildet, sondern in einem komplexen Zusammenspiel, bei dem Konstruktions- und Integrationsprozesse eng verzahnt sind und sich wechselseitig beeinflussen (Kintsch, 1988). Um ein kohärentes Situationsmodell aufzubauen, wenden kompetente Leser:innen selbstreguliert und metakognitiv überwacht sowohl organisierende als auch elaborierende Lesestrategien an (Rosebrock & Nix, 2025; Philipp & Schilcher 2012).

Für Lernende, die sich noch in der Entwicklung zum bzw. zur selbstregulierten Leser:in befinden, wird in lesedidaktischen Ansätzen vorgeschlagen, den Textverstehensprozess und die Anwendung von Lesestrategien schrittweise anzuleiten (Lindauer et al., 2013; Schmellentin, 2023). Auf Basis des oben

ausgeführten kognitionspsychologischen Modells schlagen Lindauer et al. (2013) vor, textbasierte Lese- und Lernprozesse in vier Leseschritte zu gliedern:

- Leseschritt 1: dem Text begegnen – Vorwissen aktivieren, Leseerwartung aufbauen, Leseziele klären
- Leseschritt 2: den Text bearbeiten – lokale Informationen gewinnen
- Leseschritt 3: Textinhalte verarbeiten – Textinhalte miteinander verknüpfen, Reformulierungen vornehmen
- Leseschritt 4: Textverständnis überprüfen und mit Vorwissen verbinden, Textinhalte kritisch beurteilen

Diese vier Schritte sollen gemäß Lindauer et al. (2013) didaktisch angeleitet werden, um so den Leseprozess vor, während und nach dem Lesen zu entlasten. Als eine Form der didaktischen Anleitung gelten Aufgaben, die die vier Leseschritte bzw. die verschiedenen Verstehensebenen adressieren. Mit dem Leseschritt 1 sind dabei Aufgaben zum Überblicken, mit dem Leseschritt 2 Aufgaben zum Nachschauen, mit dem Leseschritt 3 Aufgaben zum Verarbeiten und mit dem Leseschritt 4 Aufgaben zum Nachdenken verbunden (vgl. auch Kapitel 3.2, Lindauer et al., 2013).

Der hier dargestellte lesedidaktische Ansatz ist im Schweizer Sprachlehrmittel *Die Sprachstarken* (Lindauer & Senn, 2013) umgesetzt und erprobt worden. Bisher bestehen jedoch erst wenige Vorschläge, wie dieser Ansatz im Fachunterricht konkretisiert und unter Berücksichtigung der fachspezifischen Anforderungen weiterentwickelt werden kann (Lindauer et al., 2013; Schmellentin, 2018). Handro (2018, S. 288) hat für die Geschichtsdidaktik ein Modell zum Lesestrategieeinsatz in historischen Lehr-Lern-Prozessen entwickelt, welches Lesestrategien nach den Phasen vor (analog zu Leseschritt 1), während (analog zu Leseschritt 2 und 3) und nach dem Lesen (analog zu Leseschritt 4) gliedert. Das Modell konkretisiert den fachspezifischen Einsatz von Lesestrategien innerhalb der globalen Leseschritte. Die beiden Konzepte aus der Deutsch- und Geschichtsdidaktik lassen sich sehr gut aufeinander beziehen und bildeten daher auch eine wichtige theoretische Grundlage für die Entwicklung der leseprozesssteuernden Aufgaben, denn ein Ziel der hier dargestellten Studie war es, das Konzept der vier Leseschritte für die Anforderungen des Fachs Geschichte zu adaptieren und damit einen Beitrag zur Förderung der *disciplinary literacy* im Fach Geschichte zu leisten (Shanahan & Shanahan, 2020). Die Leseschritte 1 bis 3 wirken als differenzierende Scaffolds für das (primär textbasierte) Verstehen komplexer Verfassertexte. Gleichzeitig leiten sie den Einsatz der Lesehandlung im fachlichen Kontext implizit an (z. B. das Markieren von Folgen im geschichtsdidaktischen Kontext). Im Leseschritt 4 werden schließlich sprachliches und historisches Lernen zusammengeführt, wo die inhaltsbezogene, subjektbezogene oder epistemologische Reflexion über den erzählten Gegenstand bzw. über die vorliegende historische Narration stattfindet (vgl. Handro, 2018; Schreiber et al., 2013).

3 Entwicklung der leseprozesssteuernden Aufgaben

Die Entwicklung der leseprozesssteuernden Aufgaben basiert sowohl auf den oben dargestellten theoretischen Überlegungen als auch auf ersten empirischen Erkenntnissen aus Phase II des Projekts, welche auf Schwierigkeiten von Schüler:innen der achten Klassenstufe beim Lesen eines Geschichtslehrtextes verweisen (die Ermittlung der Schwierigkeiten ist ausführlich beschrieben in Dittmar et al., 2025). Diese Aufgaben bilden einen Hauptteil der Materialentwicklung für alle nachfolgenden Phasen und Teilstudien im Projekt. Der Prozess der Aufgabenentwicklung wird im Folgenden detailliert dargestellt, um einerseits die Materialentwicklung für die empirischen Studien nachvollziehbar zu machen

und um andererseits genaue Beispiele für die Entwicklung von leseprozesssteuernden Aufgaben im Fach Geschichte zu geben. Dazu werden konkrete Aufgaben beispielhaft illustriert und text- wie auch fachspezifische Herausforderungen diskutiert.

Die leseprozesssteuernden Aufgaben der vorliegenden Studie wurden für einen Text zur Schweizer Flüchtlingspolitik entwickelt. Der eingesetzte Text *Die Schweizer Flüchtlingspolitik während des Zweiten Weltkriegs und ihre Folgen* basiert auf einem Lehrtext zur Schweizer Flüchtlingspolitik während der Zeit des Nationalsozialismus aus dem Lehrmittel *Zeitreise 2* (Fuchs & Gautschi, 2017, S. 128–129), der in Projektphase I mit Kohärenzhilfen angereichert wurde (vgl. Abschnitt 1). Der angepasste Lehrtext sowie die entwickelten leseprozesssteuernden Aufgaben sind im Anhang abgedruckt (siehe Anhang 1 und 2).

3.1 Leitende Prinzipien

Die Entwicklung der leseprozesssteuernden Aufgaben (Projektphase III, siehe Abb. 1) basiert auf den in Abschnitt 2 ausgeführten kognitionstheoretischen Grundlagen des Textverstehens, auf den daraus abgeleiteten Vorschlägen zur Strukturierung des Strategieeinsatzes aus der Deutsch- und der Geschichtsdidaktik sowie auf Befunden zu empirisch identifizierten Textverstehensschwierigkeiten von Schüler:innen der Sekundarstufe I beim Verarbeiten des genannten Lehrtextes im Fach Geschichte (Dittmar et al., 2025). Aus diesen Befunden haben Dittmar et al. (2025) drei Prinzipien zur Gestaltung von leseprozesssteuernden Aufgaben abgeleitet:

- (1) Leseprozesssteuernde Aufgaben orientieren sich entlang der kognitionspsychologischen Verstehensebenen (Kintsch, 1998; Lenhard, 2013): Vor dem Lesen dienen Aufgaben dazu, das Vorwissen zu aktivieren und den Aufbau der Leseerwartung zu unterstützen. Während des Lesens wird mittels Aufgaben der Aufbau lokaler und globaler Kohärenz angeleitet. Nach dem Lesen werden Aufgaben vorgelegt, die sowohl zur Reflexion über den Textinhalt als auch über den eigenen Verstehensprozess anleiten. Dabei wird das fachliche Lernen – konkret der Aufbau der fachspezifischen Basiskonzepte – als Zielgröße des Textverstehensprozesses immer mitgedacht, indem beispielsweise sprachliche Feinheiten, die fachspezifische Basiskonzepte markieren, von leseprozesssteuernden Aufgaben gezielt angesteuert werden.
- (2) Leseprozesssteuernde Aufgaben portionieren und sequenzieren die Textbe- und -verarbeitung: Durch die Aufgabengliederung entlang der Textlinearität und die Anleitung zum abschnittswisen Lesen wird die Verarbeitung inhaltlicher Einheiten angeregt. Darüber hinaus dient die Sequenzierung der Teilaufgaben entlang der Teilprozesse des Lesens (z. B. Selektions- und Organisationsprozesse; Mayer, 2005, 2009) dazu, das Arbeitsgedächtnis zu entlasten.
- (3) Leseprozesssteuernde Aufgaben sind so gestaltet, dass sie neben der Verstehensunterstützung auch Lesehandlungen anleiten: So initiieren beispielsweise Aufgaben vor dem Lesen Überblicksaktivitäten; während des Lesens fordern Aufgaben dazu auf, die Antworten im Text zu markieren oder eine Concept Map zu einem Textabschnitt zu ergänzen.

Bei der Entwicklung der Leseprozesssteuerung wurden diese drei Prinzipien befolgt, sie wurden in der Leseprozesssteuerung jedoch nicht isoliert umgesetzt, sondern sind meist miteinander verbunden. Die Umsetzung der Prinzipien muss immer mit Blick auf die konkreten (kognitionspsychologischen) Herausforderungen und Besonderheiten des Textes geschehen. Dies bedeutet, dass die Aufgabenentwicklung nicht immer nach dem gleichen, in Kapitel 3.2 beschriebenen idealtypischen Schema ablaufen

kann (überblicken, lokale Informationen gewinnen und markieren, Informationen verknüpfen und verarbeiten). In dem in der Studie verwendeten Text sind die Aufgaben für Abschnitt 1 und 3 mehrheitlich nach diesem Schema entwickelt worden, denn es geht in diesen Abschnitten darum, Informationen z. B. über chronologisch dargestellte historische Ereignisse zu gewinnen und in einem zweiten Schritt diese Informationen chronologisch und kausal zu verknüpfen. Anders Abschnitt 2, in dem die Folgen der Grenzschießung für die abgewiesenen Flüchtlinge anhand des Schicksals einer jüdischen Familie geschildert werden. Um diesen Abschnitt adäquat zu verstehen, geht es nicht ausschließlich darum, Informationen zu entnehmen und zu verknüpfen, sondern insbesondere darum, die Bedeutung der dargestellten Informationen bzw. der Narration zu gewichten und zu reflektieren. Das Abrufen (bzw. der Aufbau) des epistemischen Basiskonzepts „Bauplan“ (vgl. Kap. 1) wird an dieser Stelle erforderlich. Das Verstehen dieses Abschnittes erfordert also andere, für Geschichtstexte aber durchaus typische kognitive (Teil-)Prozesse, weshalb entsprechend den Prinzipien auch andere Aufgabentypen als bei Abschnitt 1 zu entwickeln sind. Mit anderen Worten: Bei der Entwicklung einer Leseprozesssteuerung muss auf fachspezifische Verstehensprozesse, intendierte Leseziele und textstrukturelle Besonderheiten Rücksicht genommen werden. Lassen sich beispielsweise naturwissenschaftliche Texte noch eher nach dem idealtypischen Schema didaktisieren, so erfordern die spezifischen intendierten Leseziele von Geschichtstexten auch spezifische Lesehaltungen und strategische Lesehandlungen, was wiederum spezifische leseprozesssteuernde Aufgaben zur Folge hat.

Im Folgenden wird entlang von konkreten Beispielen die Umsetzung der hier erläuterten leitenden Prinzipien illustriert.

3.2 Aufgabentypen

Leseschritt 1: Aufgaben zum Überblicken

Aufgaben zum Leseschritt 1 dienen dazu, eine erste Textbegegnung anzuregen, Vorwissen zu aktivieren, Leseerwartungen aufzubauen und Leseziele zu klären. Diese Aufgaben leiten die Lesehandlung des Überblickens an.

Ein Beispiel hierfür ist Aufgabe 1 mit ihren Teilaufgaben 1a–1e (siehe Anhang 2): In Aufgabe 1a werden die Schüler:innen aufgefordert, Titel, Untertitel sowie das Bild zu betrachten und einen Überblick über die Doppelseite zu gewinnen. Aufgabe 1b leitet sie an, Vermutungen zum Textinhalt zu formulieren und auf der Grundlage von Überschriften und Bildelementen das Vorwissen zu aktivieren und Leseerwartungen zu entwickeln. Mit den Aufgaben 1c und 1d werden die Schüler:innen angeregt, den Advance Organizer zu lesen und ihre aufgestellten Vermutungen gegebenenfalls zu revidieren. Schließlich zielt Aufgabe 1e darauf ab, die Aufmerksamkeit der Schüler:innen auf die im Advance Organizer enthaltenen historischen Leitfragen zu lenken, die das Leseziel explizit machen. Dadurch sollen die Selektionsprozesse während des Lesens entlastet werden.

Leseschritt 2: Aufgaben zum Nachschauen

Diese Aufgaben steuern den Be- und Verarbeitungsprozess des Textinhalts während des Lesens. Im Leseschritt 2 werden die Schüler:innen aufgefordert, den Text abschnittsweise zu lesen und jeweils nach der ersten Lektüre eines Abschnitts „Aufgaben zum Nachschauen“ zu bearbeiten. Gleichzeitig werden sie aufgefordert, die entsprechende Textstelle zu markieren. Diese Aufgaben haben die Funktion, die Lesenden auf relevante Textstellen zu lenken. Es handelt sich hierbei um geschlossene Fragen, die mit einem im Text ablesbaren Satz oder Satzteil beantwortbar sind (z. B. Aufgaben 2b–2d), oder um Multiple-Choice-Aufgaben (z. B. Aufgabe 2a). Durch diese Aufgaben sollen die Lernenden wichtige

lokale Informationen gewinnen. Aufgaben zum Nachschauen dienen darüber hinaus auch dazu, die Aufmerksamkeit der Schüler:innen auf sprachliche Marker zu lenken, die geschichtsspezifischen Basiskonzepte explizit machen und damit das historische Lernen unterstützen: In Aufgabe 2a (Teilaufgabe 2a.VI und 2a.VII) wird auf das im ersten Abschnitt des Geschichtstextes dargestellte komplexe Akteurskonzept hingeführt und die Be- und Verarbeitung gezielt unterstützt (Wer hat wen dazu veranlasst, die „J“-Stempel in die Pässe zu drucken?). In Aufgabe 4d wird die Aufmerksamkeit auf den Satz „Historikerinnen und Historiker nehmen aber an, dass große Teile der Bevölkerung die Flüchtlingspolitik der Behörden akzeptierten“ gelenkt und in diesem Zusammenhang auf die Unsicherheit der Befundlage der Informationen hingewiesen. Das Verb „annehmen“ dient dabei als Marker und weist Leser:innen darauf hin, dass Aussagen über die Vergangenheit aus Quellen konstruiert sind und Unsicherheiten in der Überlieferung angenommen werden müssen. So wird hier das Basiskonzept „Belegbarkeit“ (Kühberger, 2015) explizit gemacht und die Reflexion über die Herkunft und das Zustandekommen des historischen Wissens angeregt.

Leseschritt 3: Aufgaben zum Verarbeiten

Nachdem die Schüler:innen mittels „Aufgaben zum Nachschauen“ zentrale Informationen lokalisiert und wichtige sprachliche Marker wahrgenommen haben, werden sie mittels „Aufgaben zum Verarbeiten“ angeleitet, die gewonnenen lokalen Informationen zu verarbeiten und zu verknüpfen. Typische Verknüpfungsaufgaben zeichnen sich dadurch aus, dass die Lesenden angeregt werden, den Inhalt des Abschnitts in eine andere Form zu überführen. So müssen die Lernenden in Aufgabe 2e beispielsweise vorgegebene Sätze in eine logische, kausale Reihenfolge bringen. Auf diese Weise werden die Schüler:innen angeleitet, globale Kohärenz herzustellen. Ein weiteres Beispiel stellt Aufgabe 4b dar, in der verschiedene Informationen zum Konzept ‚Zivilcourage‘ identifiziert und verknüpft werden müssen.

Leseschritt 4: Aufgaben zum Nachdenken

Nach dem Lesen des Gesamttextes werden die Schüler:innen mittels „Fragen zum Nachdenken“ angeregt, einerseits ihr Verständnis nochmals zu überprüfen und andererseits fachlich relevante Aspekte zu reflektieren. Mit Aufgabe 4g werden die Lernenden dazu angeleitet, das eigene Verstehen zu überprüfen, sich abschließend nochmals mit den drei historischen Leitfragen zu beschäftigen und ihre in Leseschritt 1 formulierten Vermutungen zu überdenken und gegebenenfalls zu revidieren. Dabei sollen sie überprüfen, ob sie die drei historischen Leitfragen mit dem Text nun beantworten können. Die Aufgaben zur Reflexion von fachlich relevanten Aspekten gehen über das eigentliche Textverstehen hinaus. Dabei werden die Schüler:innen beispielsweise mit Aufgabe 4e dazu aufgefordert, sich ein Urteil darüber zu bilden, wie streng die Schweizer Flüchtlingspolitik aus ihrer Sicht zu bewerten ist.

Wie in Kapitel 3.1 erläutert, lassen sich in Geschichtstexten nicht alle leseprozesssteuernden Aufgaben nach diesem prototypischen Schema entwickeln, da Geschichtstexte teils andere Leseziele intendieren als die Entnahme und Verknüpfung von Informationen (Stichwort *Basiskonzepte*, vgl. Kap. 1). Im vorliegenden Geschichtstext gilt dies insbesondere für Abschnitt 2, wo es darum geht, die Informationen zu gewichten und die dahinterliegende Bedeutung bzw. Narration zu erkennen. Aus diesem Grund ist die Leseprozesssteuerung zu diesem Abschnitt etwas anders aufgebaut: Aufgabe 3a lenkt das Lesen auf Kausalzusammenhänge. Die Schüler:innen sollen bereits während des ersten Lesens Textstellen markieren, die mögliche Folgen für die Flüchtlinge benennen. Damit wird der Leseprozess auf das Erfassen der Darstellung von *Kausalität* ausgerichtet. Aufgabe 3b lenkt auf den Textabschnitt, in welchem das Schicksal einer jüdischen Familie erzählt wird, und markiert somit ein Fallbeispiel. Aufgabe 3c fokussiert dann die wichtigen Konsequenzen, die dem Beispiel entnommen werden können: Bei Abweisung drohte die Deportation – ein Schicksal, das die Eltern der Familie traf, nicht aber die Kinder.

In Aufgabe 3d wird abschließend auf die narrative Funktion von durch Quellen belegten Beispielen in historischen Darstellungen gezielt, um einerseits die Integration des Beispiels ins globale Textverständnis zu unterstützen, andererseits das Offenlegen der Stellvertreterfunktion anzuleiten.

4 Qualitative Teilstudie mit Eye-Tracking

Um zu erfahren, ob die entwickelte Leseprozessessteuerung von Schüler:innen wie vorgesehen befolgt wird und inwiefern sich bei der Bearbeitung der Aufgaben Schwierigkeiten zeigen, wurden im Rahmen der zweiten qualitativen Teilstudie (Projektphase IV, siehe Abb. 1) Leseprozessbeobachtungen mit Eye-Tracking durchgeführt.

4.1 Stichprobe

Im Rahmen der qualitativen Teilstudie wurden zehn Achtklässler:innen aus unterschiedlichen Klassen aufgefordert, den Lehrtext zum Thema Schweizer Flüchtlingspolitik mit den leseprozesssteuernden Aufgaben zu lesen. Die Stichprobe setzte sich aus zehn Schüler:innen (nicht-gymnasial, durchschnittlich 14.3 Jahre, 50 % weiblich, 50 % männlich) zusammen. Die Versuchspersonen weisen alle mittlere Lesekompetenz (T-Wert: $M = 47.3$, $SD = 1.69$; gemessen mit dem Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest LGVT 5-12+, Schneider et al., 2017) und eine normale nonverbale Intelligenz auf (IQ-Wert: $M = 104.9$; $SD = 7.3$; gemessen mit dem CFT-20R, Weiss, 2019).

4.2 Materialien

Die Grundlage bildet der Lehrtext zum Thema Schweizer Flüchtlingspolitik (siehe Anhang 1).

Als lesedidaktische Maßnahmen wurden die leseprozesssteuernden Aufgaben eingesetzt, die in Phase III entwickelt worden waren. Um den zeitlichen Umfang der qualitativen Einzelstudien und die damit einhergehende Belastung der Proband:innen durch das Tragen der Eye-Tracking-Brille möglichst gering zu halten, wurde eine gekürzte Version der Leseprozesssteuerung eingesetzt. Dazu wurde der Fokus auf die Bearbeitung des ersten und des dritten Textabschnitts gelegt, die prototypischer funktionieren als der zweite Textabschnitt. Insgesamt umfasste die Leseprozesssteuerung der qualitativen Studie 21 der total 30 Teilaufgaben, die in der quantitativen Teilstudie eingesetzt wurden. Die Aufgaben leiten das Überblicken des Gesamttextes (Aufgaben 1a–1e), die Be- und Verarbeitung des Abschnitts 1 (Aufgaben 2a–2f) und des Abschnitts 3 (Aufgaben 4a–4c) an. Durch diese Aufgaben wurden die Schüler:innen aufgefordert, Lesehandlungen zu vollziehen (z. B. überblicken, Textstellen markieren, kurze schriftliche Antworten notieren, Informationen verknüpfen und grafische Darstellungen ergänzen). Die Aufgaben lagen den Schüler:innen in Form eines separaten Aufgabenhefts vor. Sie wurden von der Versuchsleitung instruiert, bei der Aufgabe 1 anzufangen und sich von der Reihenfolge der Aufgaben bei der Textbearbeitung leiten zu lassen.

4.3 Ablauf der Leseprozessbeobachtung mit Eye-Tracking

Die Erhebungen wurden während des regulären Schulunterrichts in 1:1-Settings durchgeführt, dauerten jeweils rund 60 Minuten und wurden von Projektmitarbeitenden geleitet. Gegliedert waren die Erhebungen in folgende drei Phasen: 1) selbständiges Lesen und Bearbeiten des Textes mithilfe der leseprozesssteuernden Aufgaben; 2) Bearbeitung von Aufgaben zur Verstehensüberprüfung; 3) retro-

spektives Interview. Alle drei Phasen wurden videografiert, im ersten Teil wurden die Blickbewegungen zudem mit Eye-Tracking aufgezeichnet.

Die vorliegenden Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf die Phase 1, in der die Schüler:innen aufgefordert waren, die leseprozessessteuernden Aufgaben zu bearbeiten. Während des Lesens trugen die Schüler:innen eine Eye-Tracking-Brille (Tobii Glasses 2, 2016, 100 Hz), womit die Lesewege und -aktivitäten aufgezeichnet werden konnten.

4.4 Analysemethode

Um zu analysieren, inwieweit die Schüler:innen die Leseprozessessteuerung befolgt haben, wie sie durch die Aufgaben intendiert war, wurden Eye-Tracking-Daten in Form von Gaze-Videos beigezogen. Gaze-Videos sind dynamische Visualisierungen der Blickverläufe, wobei die Blickpunkte einer Person durch einen sich bewegenden Punkt dargestellt sind und über den Stimulus (den zu lesenden Text inkl. Aufgabenheft) gelegt werden (Bojko, 2013, S. 221). Mittels Gaze-Videos kann sichtbar gemacht werden, in welcher Reihenfolge die Teilaufgaben bearbeitet, zu welchen Zeitpunkten welche Textstellen betrachtet und gegebenenfalls markiert wurden und wie lange die jeweiligen Textpassagen fixiert wurden. Als Schwellenwert für Fixationen wurden 60 ms definiert (Tobii AB, 2016, S. 39).

Die Gaze-Videos wurden mit dem Videocodierprogramm ELAN (ELAN, Version 6.6, 2023) ausgewertet: Zunächst wurden die Videos so sequenziert, dass pro Versuchsperson die Bearbeitung jeder Teilaufgabe zu einer Sequenz zusammengefasst wurde und somit pro Versuchsperson 21 Sequenzen zur Auswertung zur Verfügung standen. Jede Sequenz wurde anschließend mittels der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse codiert (Kuckartz & Rädiker, 2022). Dabei wurde anhand eines entwickelten Kodierleitfadens deduktiv ermittelt, ob die jeweilige leseprozessessteuernde Aufgabe von der Versuchsperson 1) „vollständig und richtig befolgt“, 2) „teilweise befolgt“, oder 3) „nicht/falsch befolgt“ wurde. „Vollständig und richtig befolgt“ war die Aufgabe, wenn Schüler:innen die durch sie angeregten Lesehandlungen (z. B. eine Textstelle suchen und diese markieren) vollständig und wie in ihr gefordert ausgeführt haben (z. B. die Textstelle gesucht, gefunden und auch markiert haben). Als „teilweise befolgt“ galt die Aufgabe, wenn die geforderten Lesehandlungen nicht vollständig ausgeführt wurden (z. B. die Textstelle gesucht, gefunden aber nicht markiert). „Nicht oder falsch befolgt“ war die Aufgabe, wenn die Schüler:innen die geforderten Lesehandlungen nicht befolgten (z. B. Textstelle nicht gesucht).

In einem weiteren Schritt wurden die schriftlichen Schüler:innenantworten auf ihre Korrektheit hin analysiert. Es wurde unterschieden in „korrekte Antwort“, „falsche Antwort“ und „keine Antwort erforderlich“. „Keine Antwort erforderlich“ wurde codiert, wenn durch die leseprozessessteuernde Aufgabe lediglich Handlungen angeregt wurden, die weder schriftliche Antworten im Aufgabenheft noch Markierungen im Text erzeugten (z. B., wenn einzelne Textelemente überblickt werden sollten).

Anschließend wurden die Kodierungen zur Befolgung der Leseprozessessteuerung und zur Korrektheit der Antworten zu drei Hauptcodes zusammengefasst: „unproblematisch“, „eher unproblematisch“, „problematisch“. Als „unproblematisch“ wurde ein Lösungsverhalten eingestuft, wenn die Leseprozessessteuerung richtig befolgt und die Fragen korrekt beantwortet wurden. Als „eher unproblematisch“ galt es, wenn die Leseprozessessteuerung richtig, aber nur teilweise befolgt wurde und die Antworten korrekt waren. Als „problematisch“ wurde ein Lösungsverhalten erfasst, wenn die Leseprozessessteuerung nicht oder falsch befolgt wurde, die schriftlichen Antworten falsch ausfielen oder beides.

Auf Basis dieser Analyse wurden Teilaufgaben identifiziert, bei denen Versuchspersonen problematisches Lösungsverhalten zeigten.

4.5 Ergebnisse

Insgesamt wurden $N = 210$ Sequenzen ausgewertet (siehe Kapitel 4.4). Von den 210 Sequenzen konnten 66 % (139 von insgesamt 210) als „unproblematisch“, 21 % als „eher unproblematisch“ (44 von 210) und 11 % als „problematisch“ (23 von 210) eingestuft werden. Vier Sequenzen wurden als „nicht auswertbar“ codiert und nicht weiter berücksichtigt, weil sich die Blickdaten nicht eindeutig bestimmen ließen. Insgesamt weisen diese quantifizierenden Daten darauf hin, dass die leseprozessessteuernden Aufgaben von den Jugendlichen mehrheitlich befolgt und korrekt gelöst wurden.

Zwischen den verschiedenen Aufgabentypen (Aufgaben zum Überblicken, Aufgaben zum Nachschauen und Aufgaben zum Verarbeiten) zeigten sich keine Unterschiede bezüglich des Lösungsverhaltens. Bei allen Aufgabentypen konnte sowohl unproblematisches und eher unproblematisches als auch problematisches Lösungsverhalten beobachtet werden.

Nachfolgend werden pro Aufgabentyp die problematischen Verhaltensweisen beschrieben und vor dem Hintergrund der identifizierten textseitigen Schwierigkeiten interpretiert.

Problematisches Lösungsverhalten bei Aufgaben zum Überblicken

Bei den „Aufgaben zum Überblicken“ wurden die Schüler:innen angeleitet, ausgewählte Textstellen zu überfliegen, um sich einen ersten Überblick zu verschaffen. Bei diesem Aufgabentyp konnten zwei Arten von problematischem Lösungsverhalten beobachtet werden: (1) Die Schüler:innen überblickten die textuellen Elemente (z. B. Titel), nicht jedoch die visuellen Elemente wie die Abbildung. (2) Die Schüler:innen ließen die Handlung des Überblickens im eigentlichen Sinne aus und begannen unmittelbar mit der linearen Verarbeitung einzelner Textpassagen oder des gesamten Textes. Dadurch wurde die Funktion des Überblickens nicht erfüllt, zudem hatte das Verhalten Auswirkungen auf die Bearbeitung der weiteren Leseprozessessteuerung, da die intendierte Sequenzierung dadurch unterlaufen und nachfolgende Aufgaben obsolet wurden. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Überblicksaktivitäten bei Schüler:innen der Sekundarstufe I noch keine verinnerlichte Strategie zur Orientierung beim Lesen von Geschichtslehrtexten darzustellen scheinen. Dies mag daran liegen, dass die Schüler:innen noch nicht über ausreichendes lesestrategisches Wissen verfügen, den Sinn des Überblickens noch nicht erkennen und daher die Überblicksaktivitäten trotz Anleitung noch nicht zielorientiert anwenden können.

Problematisches Lösungsverhalten bei Aufgaben zum Nachschauen

Bei den Aufgaben zum Nachschauen waren die Schüler:innen angeleitet, ausgewählte Textstellen im Text zu suchen und zu markieren. Bei diesem Aufgabentyp konnten vier Arten von problematischem Lösungsverhalten erkannt werden: (1) das Nichtauffinden der relevanten Textstelle, (2) das Markieren einer falschen Textstelle, (3) das falsche Verstehen komplexer Konzepte und (4) die Aufgabenbearbeitung ohne Textkonsultation.

Hinsichtlich des „Nichtauffindens der relevanten Textstelle“ (1) ließ sich beobachten, dass die Schüler:innen zwar die durch die Aufgabe angeregten Such- und Überblicksaktivitäten durchführten, die jeweiligen Textstellen jedoch nicht fanden und somit auch nicht markierten. Dieses problematische Lösungsverhalten zeigte sich insbesondere bei Aufgaben, die die Aufmerksamkeit auf paratextuelle Elemente wie Glossar oder Advance Organizer zu lenken versuchten (z. B. Aufgabe 2a.I und Aufgabe 4b). Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass diese Textelemente auf der Sekundarstufe I noch nicht aktiv in den Textverstehensprozess miteinbezogen werden, und zeigt eine Fokussierung der Schüler:innen auf den primären Verfasserstext, möglicherweise, weil ihnen die Funktion der Paratexte noch nicht ausreichend bekannt ist.

Das „Markieren von falschen Textstellen“ (2) zeigte sich in folgendem Verhalten: Die Schüler:innen vollzogen zwar Such- und Überblicksaktivitäten, markierten jedoch eine falsche Textstelle und beantworteten die Aufgabe falsch. Dabei konnte beobachtet werden, dass sich die Schüler:innen im Suchprozess insbesondere an Schlüsselbegriffen oder Jahreszahlen orientierten, den Text auf diese Informationen hin absuchten und die gesuchte Textstelle markierten, ohne sie nochmals genau gelesen zu haben (Aufgabe 2a.I). Dieses Verhalten weist auf eine oberflächliche Verarbeitung des Textes hin, bei welcher eine Orientierung an Einzelbegriffen oder Jahreszahlen erfolgt, ohne dass die Tiefenstruktur des Textes erfasst wird.

Mit dieser Problematik der oberflächlichen Verarbeitung von Textstellen ist das „falsche Verstehen von komplexen Konzepten“ (3) verknüpft: Bei Aufgaben, die auf sprachlich und inhaltlich komplexere Textstellen hinlenkten, auch wenn diese nur lokal verarbeitet werden mussten, konnten die Lernenden zwar die richtige Textstelle identifizieren, es gelang ihnen jedoch nicht, die richtige Antwort zu geben. So lenkte z. B. Aufgabe 2a.VI auf eine Textstelle hin, in der die Einführung des „J“-Stempels und die involvierten Akteure erläutert werden. Die Prozessbeobachtungen ließen erkennen, dass die Lernenden die Textstelle fanden und markierten, die Akteure aber trotzdem nicht den beschriebenen Akteurshandlungen zuordnen konnten. Es lässt sich vermuten, dass diese Probleme auf fachlich komplexe Themen (wie das komplexe Zusammenspiel von anregenden und ausführenden Akteuren), verbunden mit lexikalischen Hürden (regte an; kennzeichneten), zurückgeführt werden können. Deutlich wurde dabei, dass die Hinlenkung auf die relevante Textstelle bei komplexen Textstellen nicht ausreichte, um Verstehen auf der lokalen Ebene aufzubauen.

Bei der „Aufgabenbearbeitung ohne Textkonsultation“ (4) zeigte sich, dass die durch die Aufgaben intendierte Handlung, Textstellen schrittweise zu suchen und zu markieren, ausgelassen wurde und die Aufgaben ohne Textkonsultation gelöst wurden. Da Lernende mit diesem Vorgehen die Fragen jedoch mehrheitlich korrekt beantworten konnten, ist dieses Verhalten – auch wenn es nicht der intendierten Leseprozesssteuerung entspricht – als eher unproblematisch zu bewerten. Es kann angenommen werden, dass die Schüler:innen keiner Hilfe bedurften, um die notwendigen Informationen zu finden, und folglich auf die Befolgung der Anleitung verzichteten.

Problematisches Lösungsverhalten im Zusammenhang mit Aufgaben zum Verarbeiten

Bei den Aufgaben zum Verarbeiten waren die Schüler:innen angeleitet, Informationen zu gewichten und zu verknüpfen. Im Zusammenhang mit diesem Aufgabentyp zeigte sich zweierlei problematisches Lösungsverhalten: (1) oberflächliches Verknüpfen von Informationen und (2) Nichteinbezug relevanter Informationen.

„Oberflächliches Verknüpfen von Informationen“ (1) zeigte sich dahingehend, dass sich Schüler:innen vorschnell an einfach identifizierbaren Textoberflächenmerkmalen orientierten und diese für die Beantwortung der Aufgabe beizogen, ohne die Textpassagen in der Tiefe zu verarbeiten. So konnte beobachtet werden, dass sich Schüler:innen beim Beantworten von Fragen zu Zeitspannen (z. B. Aufgabe 2.a.I) die erste und die letzte Jahreszahl aus einem Abschnitt herausschrieben, ohne zu bemerken, dass der gewählte Abschnitt nicht die vollständige Zeitpanne umfasste, die in der Aufgabe adressiert wurde. Weiter weist diese Beobachtung darauf hin, dass die Schüler:innen davon auszugehen scheinen, dass Ereignisse in Geschichtstexten vollständig und chronologisch dargestellt werden.

Zudem ließen sich „Probleme des Nichteinbezugs relevanter Informationen“ (2) beobachten. Dabei lasen die Schüler:innen zwar die richtige Textstelle, gaben aber dennoch die falsche Antwort. Dieses Problem trat insbesondere bei der Aufgabe 4c) auf. Bei dieser wurde danach gefragt, wie die

Mehrheit der Schweizer Bevölkerung auf die Flüchtlingspolitik der Schweizer Regierung reagierte. Obwohl in Abschnitt 3 explizit gemacht wurde, es müsse angenommen werden, „dass grosse Teile der Bevölkerung die Flüchtlingspolitik der Behörden akzeptierten oder sich nicht für das Schicksal der verfolgten Menschen interessierten“ (Lehrtext, siehe Anhang 1), wurde die gegenteilige Antwort („Die meisten Menschen in der Schweiz waren gegen die Schweizer Flüchtlingspolitik und haben den Flüchtlingen geholfen“, siehe Aufgabe 4c) angekreuzt. Dieses Verhalten der Schüler:innen deutet darauf hin, dass die Gewichtung und Fokussierung der im Text vorhandenen Informationen nicht gelang, was mit der textimmanenten Struktur zusammenhängen könnte: Vermutlich lag die besondere Herausforderung darin, dass in Abschnitt 3 zunächst und überwiegend Beispiele von Einzelpersonen geschildert werden, die Zivilcourage gezeigt haben. Erst am Ende wird erwähnt, dass sich die Mehrheit der Bevölkerung nicht engagierte, wenngleich es einzelne Beispiele für Zivilcourage gab. Es ist anzunehmen, dass die Schüler:innen die Aufgabe 4c) falsch beantwortet haben, weil sie die Einzelbeispiele übergeneralisierten und die damit im Widerspruch stehenden expliziten Informationen am Ende des Abschnitts nicht in die weitere Verarbeitung miteinzubeziehen vermochten.

4.6 Diskussion

Die Befunde aus der qualitativen Teilstudie mit Eye-Tracking weisen darauf hin, dass die leseprozesssteuernden Aufgaben von Achtklässler:innen größtenteils wie intendiert befolgt werden können, wodurch sich die Herausforderungen, die Lehrtexte im Fach Geschichte mit sich bringen, didaktisch adressieren und entschärfen lassen. Allerdings zeigte sich auch, dass spezifische Schwierigkeiten bei der Befolgung der Leseprozesssteuerung und der korrekten Beantwortung der Aufgaben auftreten. Solche Schwierigkeiten entstanden bei allen Typen von Aufgaben: Aufgaben zum Überblicken, Aufgaben zum Nachschauen und Aufgaben zum Verarbeiten (siehe Tab. 1).

Aufgabentypen	Identifizierte Probleme
Aufgaben zum Überblicken	<ul style="list-style-type: none"> • Nichtbeachtung der visuellen Elemente • Nichtbefolgung der Überblicksaktivitäten
Aufgaben zum Nachschauen	<ul style="list-style-type: none"> • Nichtauffinden der relevanten Textstelle / Nichtauffinden von Paratexten • Markieren falscher Textstellen • Probleme beim Verarbeiten komplexer Konzepte • Keine Textkonsultation
Aufgaben zum Verarbeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Oberflächliches Verknüpfen von Informationen • Nichteinbezug relevanter Informationen

Tab. 1: Identifizierte Probleme in der Übersicht

Die Schwierigkeiten, die sich im Zusammenhang mit der Bearbeitung leseprozesssteuernder Aufgaben zeigten, sind vor allem auf mangelndes textstrukturelles und/oder lesestrategisches Wissen zurückzuführen: So zeigt sich das mangelnde lesestrategische Wissen darin, dass Überblicksaktivitäten und deren Funktionen noch unbekannt sind. Als Folge davon werden paratextuelle kohärenzbildende Mittel, wie z. B. Titel, Untertitel, Advance Organizer oder Glossare, vor dem Lesen nicht zur Vorwissensaktivierung oder zum Aufbau eines Leseziels miteinbezogen, auch wenn solch ein Vorgehen durch Aufgaben explizit angeleitet wird. Weiterhin orientieren sich Schüler:innen der achten Klassenstufe an Textoberflächenmerkmalen (z. B. an einzelnen Wörtern aus der Aufgabenstellung oder an Jahres-

zahlen in Geschichtstexten) und leiten aus diesen Verstehen ab, ohne die Tiefenstruktur der Textstelle für ihren Verstehensaufbau zu nutzen. So ist es für sie schwierig, über Textabschnitte hinweg Kohärenz aufzubauen und kausale Zusammenhänge, Abfolgen, komplexe Fachkonzepte oder auch fachspezifische Basiskonzepte zu verstehen, trotz explizit angeleiteten Lesehandlungen wie Markieren und wiederholtem Lesen.

Mangelndes textstrukturelles Wissen wird z. B. daran deutlich, dass insbesondere Informationen in Paratexten nicht gefunden werden. Trotz der vorgängigen Anleitung durch Aufgaben, diese Textteile zu lesen, wird Paratexten beim gesteuerten Prozess der Informationsentnahme durch Multiple-Choice-Fragen keine Beachtung mehr geschenkt. Probleme bereiten auch nichtlineare Textstrukturen (z. B., wenn die Textstruktur nicht der Chronologie der Ereignisse folgt).

Die Befunde weisen darauf hin, dass die selbständige Bearbeitung von leseprozesssteuernden Aufgaben, wenn diese textstrukturelles oder lesestrategisches Wissen erfordern, in der achten Klasse noch nicht ohne weitere Begleitung durch die Lehrperson funktioniert und dass insbesondere Textpassagen mit fachlich komplexen Inhalten ergänzender fachdidaktischer Maßnahmen (z. B. des Aufbaus von historischem Konzeptwissen) bedürfen. Die reine Informationsentnahme und auch das Markieren von auf der Oberflächenstruktur des Textes erkennbaren Informationen gelingen aber (solange diese nicht in Paratexten versteckt sind), so dass solche „Aufgaben zum Nachschauen“ Achtklässler:innen als Vorbereitung für einen gemeinsamen Verstehensaufbau im Unterricht gegeben werden können.

5 Fazit und Ausblick

Aus didaktischer Perspektive ist festzuhalten, dass leseprozesssteuernde Aufgaben das Potenzial haben, Verstehensprozesse zu strukturieren, anzuleiten und so Verstehen zu fördern. Gleichwohl zeigte sich, dass diese Aufgaben allein nicht ausreichen, um allen Lernenden den Zugang zu komplexen Geschichtstexten zu ermöglichen. Es erscheint notwendig, diese leseprozesssteuernden Aufgaben durch weitere didaktische Maßnahmen zu ergänzen, z. B. durch die Vermittlung von textstrukturellem, lesestrategischem Wissen und den Aufbau fachspezifischer Vorwissensbestände und Denkweisen (z. B. geschichtsspezifischer Basiskonzepte). Diese Wissensbestände und Denkweisen gelten als zentrale Vorbedingungen, damit leseprozesssteuernde Aufgaben selbständig und zielführend genutzt werden können.

Inwieweit Schüler:innen, denen die Vorwissensbestände dazu fehlen, durch eine engere Begleitung durch die Lehrperson von der Leseprozesssteuerung profitieren könnten und ob diese für sie dadurch ebenfalls nutzbar gemacht werden könnte, müsste in einer weiteren Studie überprüft werden, in der die Leseprozesssteuerung in den Unterricht und in Coachingsituationen eingesetzt würde.

Eine konsequentere Explizierung der Basiskonzepte in den Lehrtexten und eine damit verbundene didaktische Hinführung zu diesen scheint auch aus geschichtsdidaktischer Sicht ein Desiderat zu sein (Schrader, 2020). Fachbezogene leseprozesssteuernde Aufgaben, die das Erfassen der Basiskonzepte unterstützen, könnten für das historische Lernen und den Aufbau der *disciplinary literacy* (Shanahan & Shanahan, 2020) eine wichtige didaktische Funktion übernehmen.

Abschließend ist festzuhalten, dass die entwickelte Leseprozesssteuerung in erster Linie darauf abzielt, Verstehensprozesse anzuleiten und zu erleichtern. Darüber hinaus bietet sie das Potenzial, Lernprozesse sichtbar zu machen und damit zu einem differenzierenden Unterricht beizutragen. Die Antworten der Schüler:innen können Lehrpersonen als Lernspuren dienen, um den Lernstand zu diagnostizieren und nachfolgende Aufgaben den Leseleistungen und den fachlichen Wissensbeständen der

Schüler:innen entsprechend anzupassen. Somit lassen sich solche Lernspuren für die Förderplanung nutzen. Weiter lassen sich Leseprozesssteuerungen für einen differenzierenden Unterricht nutzen: Während stärkere Lernende mithilfe der prozesssteuernden Aufgaben Texte selbständig bearbeiten können, gewinnt die Lehrperson Zeit für die Begleitung von schwächeren Schüler:innen, um beispielsweise einzelne Teilaufgaben zu überprüfen oder herausfordernde Teilprozesse in Kleingruppen zu modellieren.

Die Ausführungen in Kapitel 3.1 und 3.2 zeigen auf, dass die Entwicklung von leseprozesssteuernden Aufgaben und die didaktische Begleitung von lesebedingten fachlichen Verstehensprozessen sowohl textstrukturelles und kognitionspsychologisches als auch lesedidaktisches Wissen erfordert. Dieses Wissen kann bei Fachlehrpersonen aus nicht-sprachlichen Fächern nicht vorausgesetzt werden. Aus diesem Grunde wäre es wünschenswert, wenn leseprozesssteuernde Aufgaben bei der Lehrmittelentwicklung mitbedacht würden (Schmellentin, 2020). Deren Entwicklung erfordert sowohl fach- als auch lesedidaktisches Wissen. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Fach- und Sprachdidaktik bei der Lehrmittelentwicklung wird zwar schon lange gefordert (Wellenreuther, 2008), die Umsetzung dieser Forderung scheiterte bisher jedoch teils an finanziellen Vorgaben der Lehrmittelverlage, teils auch an Traditionen der Lehrmittelentwicklung und damit einhergehend an fachlichen Vermittlungstraditionen (Metzger & Schmellentin, 2018): Zwar sind Lehrmittelverlage bereit, die Verständlichkeit von Lehrtexten zu verbessern, die finanziellen und zeitlichen Ressourcen für die komplexe Entwicklung von leseprozesssteuernden Aufgaben werden jedoch kaum zur Verfügung gestellt, zumal die Lehrmittelautor:innen, meist Fachlehrpersonen, und die evaluierenden Personen, ebenfalls meist Fachlehrpersonen und Fachdidaktiker:innen, diese Aufgaben als fachfremd empfinden (Metzger & Schmellentin, 2018, S. 55). Denn diese zielen eben nicht primär auf fachliche Reflexionsprozesse (Aufgaben zu Leseschritt 4), sondern bahnen diese durch die Aktivierung und Entlastung von hierarchieniedrigeren sprachlichen Prozessen an. Daher lässt sich die Forderung nach sprachbewusst gestalteten Aufgaben in Lehrmitteln, welche die im fachlichen Lernen involvierten sprachlichen Prozesse didaktisch mitberücksichtigen, nur umsetzen, wenn die verschiedenen Akteure im Bildungswesen für deren Wirksamkeit für das fachliche Lernen sensibilisiert sind.

Eine solche Sensibilisierung sollte in den lehrpersonenbildenden Institutionen verstärkt erfolgen (Schmellentin, 2023). Auch wenn die Zeit für die Befähigung aller Lehrpersonen, sprachbewusste Aufgaben zu entwickeln, in der Ausbildung nicht ausreicht, so sollten diese zumindest befähigt werden, deren Wirksamkeit und Qualität zu erkennen. Auch sollten Lehrpersonen verstärkt befähigt werden, interdisziplinär zusammenzuarbeiten. Wie die Ergebnisse der Studie gezeigt haben, können die Lernenden die leseprozesssteuernden Aufgaben für das fachliche Lernen nur adäquat nutzen, wenn sie über lesestrategisches Wissen verfügen. Um dieses aufzubauen und für fachspezifische Lese- und Lernprozesse nutzbar zu machen, ist eine enge Zusammenarbeit zwischen Sprach- bzw. Deutschdidaktik und anderen Fachdidaktiken notwendig: Einerseits ist der Deutschunterricht der Ort, an dem der Einsatz von Lesestrategien und -techniken explizit reflektiert werden kann und auch die fachspezifischen Unterschiede thematisiert werden können. Andererseits setzt die Förderung von lesestrategischen Kompetenzen voraus, dass dies kohärent über die Fächer hinweg geschieht (Schmellentin, 2023).

Literatur

- Bojko, A. (2013). *Eye tracking the user experience. A practical guide to research*. Rosenfeld Media.
- Buck, T. M., & Bergmann, H. (2021). Sprachbildung im Fach. Auf dem Weg zu einer „Grammatik historischen Lernens“. In P. Gretsch & N. Wulff (Hrsg.), *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Schule und Beruf* (S. 243–264). Brill Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657791101_016.
- Dittmar, M., Brändli, S., Gilg, E., & Schmellentin, C. (2025): Textverstehensschwierigkeiten beim Lesen von Lehrmitteltexten im Fach Geschichte. Ergebnisse aus Leseprozessbeobachtungen mit Achtklässler*innen. In S. Gailberger & A. Schilcher (Hrsg.), *Dimensionen des Politischen in der internationalen deutschsprachigen Lesedidaktik und Leseförderung* (S. 280–306). Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. <https://doi.org/10.46586/SLLD.459>.
- ELAN (Version 6.6) (2023) [Software]. Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. <https://archive.mpi.nl/tla/elan>.
- Fuchs, K., & Gautschi, P. (2017). *Zeitreise 2. Sekundarstufe I. Ausgabe für die Schweiz. Das Lehrwerk für historisches Lernen und politische Bildung im Fachbereich „Räume, Zeiten, Gesellschaften“*. Klett und Balmer.
- Handro, S. (2013). Sprache und historisches Lernen. Dimensionen eines Schlüsselproblems des Geschichtsunterrichts. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 317–333). Waxmann.
- Handro, S. (2018). Geschichte lesen, aber wie? Plädoyer für eine geschichtsdidaktische Profilierung von Lesestrategien. In T. Sandkühler, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe & M. Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (S. 275–293). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.14220/9783737008914.275>.
- Handro, S. (2020). Sprachsensibel oder geschichtsbewusst? Herausforderungen bei der Konstruktion von Geschichtslehrwerken. In T. Sandkühler & M. Bernhardt (Hrsg.), *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und historisches Lernen* (S. 305–318). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension. A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5., überarb. Aufl.). Beltz.
- Kühberger, C. (2015). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*. StudienVerlag.
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Kohlhammer.
- Lindauer, T., Schmellentin, C., Beerenwinkel, A., Hefti, C., & Furger, J. (2013). *Sprachbewusst unterrichten. Eine Unterrichtshilfe für den Fachunterricht*. Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz. <https://web0.fhnw.ch/plattformen/zi/sprachbewusst-unterrachten/>.
- Lindauer, T., & Senn, W. (2013). *Die Sprachstarken*. Klett und Balmer.
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (S. 31–48). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.004>.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.

- Metzger, S., & Schmellentin, C. (2018). Ein sprachsensibel gestaltetes Schulbuch. *Unterricht Physik*, 165/166, 51–55.
- Müller, C. (2018). Mixed Methods. Theorie und Praxis methodenpluraler Forschung. In J. Boelmann (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 1: Grundlagen* (S. 161–172). Schneider Verlag Hohengehren.
- Philipp, M., & Schilcher, A. (Hrsg.). (2012). *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderungsansätze*. Kallmeyer.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2025). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (10., erw. und aktual. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Rüsen, J. (2008). *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen* (2., überarb. und erw. Aufl.). Wochenschau Verlag.
- Schmellentin, C. (2018). Gedanken zur Implementierung von sprachbewusstem (Fach-)Unterricht. In B. Hövelbrinks, I. Fuchs, D. Maak, T. Duan & B. Lütke (Hrsg.), *Der-Die-DaZ. Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache* (S. 121–136). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110582819-131>.
- Schmellentin, C. (2020). Gestaltung von Verfasser*innen-Texten in Geschichtsschulbüchern. Desiderate, Möglichkeiten und Grenzen aus sprachdidaktischer Perspektive. In T. Sandkühler & M. Bernhardt (Hrsg.), *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und historisches Lernen* (S. 345–360). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmellentin, C. (2023). Teilhabe braucht Bildung, Bildung braucht Sprache. Bildungspolitische Herausforderungen für Schule und Hochschule. *Didaktik Deutsch*, 54, 17–34.
- Schmitz, A. (2016). *Verständlichkeit von Sachtexten. Wirkung der globalen Textkohäsion auf das Textverständnis von Schülern*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12016-0>.
- Schneider, W., Schlagmüller, M., & Ennemoser, M. (2017). *Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest für die Klassen 5–12 (LGVT 5–12+)*. Hogrefe.
- Schnotz, W. (1994). *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Beltz.
- Schnotz, W. (2006). Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Leseverständnis aus Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik. In H. Blühdorn, E. Breindl & U. H. Wassner (Hrsg.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus* (S. 222–238). De Gruyter.
- Schrader, V. (2020). Historisches Denken durch Verfasser*innen-Texte fördern? Das Potenzial der Sprache(n) in Geschichtslehrwerken aus geschichtsdidaktischer Perspektive. In T. Sandkühler & M. Bernhardt (Hrsg.), *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und historisches Lernen* (S. 335–347). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schreiber, W., Schöner, A., & Sochatzy, F. (Hrsg.). (2013). *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*. Kohlhammer.
- Shanahan, C., & Shanahan, T. (2020). Disciplinary literacy. In J. Patterson (Hrsg.), *The SAT Suite and Classroom Practice. English Language Arts/Literacy* (S. 91–125). College Board.
- Tobii AB (2016). *User's manual Tobii Pro Glasses Analyzer*. Version 1.4.1.
- Tobii Glasses 2 (2016) [Hardware]. Tobii AB.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- von Borries, B., Fischer, C., Leutner-Ramme, S., & Meyer-Hamme, J. (2005). *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht*. Ars una.

Weiss, R. H. (2019). *Grundintelligenztest Skala 2. CFT 20-R* (2. Aufl.). Hogrefe.

Wellenreuther, M. (2008). *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht*. Schneider Verlag Hohengehren.

Anschrift der Verfasser*innen:

Eliane Gilg, PH FHNW, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch
eliane.gilg@fhnw.ch

Sabine Geiger, PH FHNW, Bahnhofstrasse 5, 5210 Windisch
sabine.geiger@fhnw.ch

Sandro Brändli, PH FHNW, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch
sandro.braendli@unibas.ch

Claudia Schmellentin, PH FHNW, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch
claudia.schmellentin@fhnw.ch

Miriam Dittmar, PH FHNW, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch
miriam.dittmar@fhnw.ch

Anhang 1: Lehrtext

Die Schweizer Flüchtlingspolitik während des 2. Weltkriegs und ihre Folgen

In Deutschland waren zwischen 1933 und 1945 die Nationalsozialisten an der Macht. Hunderttausende Menschen wurden von den Nationalsozialisten verfolgt. Diese Menschen flüchteten vor der Gefahr, ermordet zu werden. Tausende Menschen versuchten, sich in die neutrale Schweiz zu retten. Viele von ihnen waren Jüdinnen und Juden. Der Bundesrat entschied 1942, die Grenzen für diese jüdischen Flüchtlinge zu schliessen.

Der Text hilft dir nun, die folgenden Fragen zu beantworten: Was waren die Gründe für diese Entscheidung? Welche Folgen hatte die Entscheidung für die jüdischen Flüchtlinge? Wie reagierte die Schweizer Bevölkerung darauf?

Der erste Abschnitt beschreibt, was vor der Grenzschliessung geschah und wie es zur Entscheidung des Bundesrats kam. Der zweite Abschnitt zeigt die Folgen der Grenzschliessung für die jüdischen Flüchtlinge auf. Der dritte Abschnitt stellt dar, wie einige Schweizerinnen und Schweizer mit der Flüchtlingspolitik der Schweiz nicht einverstanden waren und Zivilcourage bewiesen.

Schweizer Flüchtlingspolitik: «J»-Stempel und Grenzschliessung

1938 begannen die Nationalsozialisten, Juden aus Österreich und Deutschland gewaltsam zu vertreiben. Deshalb versuchten immer mehr Menschen in die neutrale Schweiz zu fliehen und sich so zu retten. Die Schweizer Regierung wollte verhindern, dass zu viele Flüchtlinge einreisen. Sie wollte die Einreise von Flüchtlingen kontrollieren und begrenzen. Die Schweizer Regierung regte bei den deutschen Behörden an, dass die deutschen Behörden die Pässe von Jüdinnen und Juden speziell kennzeichneten. 1938 akzeptierte die Schweiz den Vorschlag der deutschen Behörden, dass diese die Pässe der Jüdinnen und Juden mit einem «J» stempeln (siehe Q1).



Q1 Reisepass von Wilhelm Israel Frank mit dem "J"-Stempel

Mit dem «J»-Stempel im Pass konnten die Juden an der Grenze von den Schweizer Zöllnern sofort erkannt und abgewiesen werden. Der «J»-Stempel hatte für die jüdischen Flüchtlinge zur Folge, dass die Flucht in die Schweiz noch viel schwieriger wurde. Die Schweiz nahm nun weniger Flüchtlinge auf.

1941 verschärften die Nationalsozialisten die Verfolgung der Juden: Sie begannen, die Juden in ihrem Herrschaftsbereich planmässig zu ermorden. Dies hatte zur Folge, dass noch mehr Jüdinnen und Juden versuchten zu fliehen. Denn sie waren vom Tod bedroht. Zwischen April und Juli 1942 waren rund 500 jüdische Flüchtlinge in die Schweiz gelangt. Für den Bundesrat waren das zu viele Flüchtlinge. Aus diesem Grund schloss er die Grenze. Diese Grenzschliessung im August 1942 hatte Folgen für die jüdischen Flüchtlinge.

Ungewisses Schicksal: Folgen für die Flüchtlinge

Der Bundesrat nahm mit seiner Flüchtlingspolitik in Kauf, dass er viele Menschen ihrem Schicksal überliess. Wie es jüdischen Flüchtlingen ergehen konnte, zeigt das Beispiel der Familie Sonabend, die aus Quellen bekannt ist:

Die jüdische Familie flüchtete im August 1942 vor der **Deportation** der Nationalsozialisten in die Schweiz. Das bedeutet, dass für die Familie die Gefahr bestand, von den Nationalsozialisten in ein Konzentrationslager gebracht zu werden. Von kantonalen Behörden wurde die Familie – trotz des Widerstands der lokalen Bevölkerung – nach Frankreich zurückgewiesen. Frankreich gehörte zum Herrschaftsbereich der Nationalsozialisten. Die Eltern wurden wenig später ins Konzentrationslager von Auschwitz gebracht. Dort wurden sie ermordet. Die Geschwister Charles und Sabine überlebten in Frankreich.

Historikerinnen und Historiker können heute nicht genau sagen, wie viele geflüchtete Menschen während des 2. Weltkriegs abgewiesen oder aufgenommen wurden. Sie schätzen, dass rund 25 000 Flüchtlinge an der Schweizer Grenze abgewiesen wurden – so wie die Familie Sonabend. Aus Quellen weiss man heute, dass rund 51 000 Flüchtlinge für eine Dauer von wenigen Wochen bis zu mehreren Jahren in die Schweiz aufgenommen wurden, davon waren rund 20 000 Juden. Diese Menschen konnten sich mit der Flucht in die Schweiz retten und überlebten damit die Verfolgung durch die Nationalsozialisten. Kurz gesagt: Die abweisende Flüchtlingspolitik der Schweizer Behörden konnte für Flüchtlinge also schwere Folgen haben. Von dieser Flüchtlingspolitik waren nicht alle Menschen in der Schweiz überzeugt.

Wie reagierte die Schweizer Bevölkerung?

Die Grenzschliessung und die Rückweisungen von Flüchtlingen stiessen in der Öffentlichkeit nicht nur auf Zustimmung, sondern auch auf heftige Kritik. Es gab Menschen aus allen Bevölkerungsschichten, die sich für die jüdischen Flüchtlinge einsetzten und ihnen halfen: Diese Menschen zeigten sogenannte **Zivilcourage**. Sie setzten sich bei den Behörden für die Verfolgten ein oder spendeten Geld. Einige Menschen unterstützten die jüdischen Flüchtlinge auch auf verbotene Weise: Sie halfen ihnen bei der Flucht oder beherbergten sie. Diese Menschen zeigten damit aussergewöhnliche Zivilcourage. Ein Beispiel dafür ist der Polizeikommandant Paul Grüninger aus St. Gallen: Er hielt sich nicht an die Weisungen des Bundesrates. Er liess über 2000 Menschen illegal über die Grenze und rettete ihnen so das Leben.

Man kann heute nicht mit Sicherheit sagen, wie viele Menschen wirklich geholfen haben. Historikerinnen und Historiker nehmen aber an, dass grosse Teile der Bevölkerung die Flüchtlingspolitik der Behörden akzeptierten oder sich nicht für das Schicksal der verfolgten Menschen interessierten.

Wörterklärungen

Deportation: Das Verb «deportieren» stammt aus dem Lateinischen und bedeutet «wegbringen» oder «fortschaffen». Deportation meint den Abtransport der europäischen Juden in Ghettos, Konzentrations- oder Vernichtungslager durch die Nationalsozialisten.

Zivilcourage: Zivilcourage bezeichnet eine bestimmte Form von Mut. Eine Person zeigt Zivilcourage, wenn sie sich für ihre Überzeugungen einsetzt und andere Menschen schützt oder ihnen hilft. Dabei nimmt sie in Kauf, dass dadurch persönliche Nachteile für sie selbst entstehen.

Anhang 2: Leseprozesssteuernde Aufgaben

Vorbemerkung: Nachfolgend ist die vollständige Leseprozesssteuerung dokumentiert, die in Phase IV eingesetzt wurde. In der qualitativen Teilstudie kam lediglich die folgende Auswahl an Aufgaben zum Einsatz: 1a–1e, 2a–2f, 4a–4c.

Aufgaben zu: Die Schweizer Flüchtlingspolitik während des 2. Weltkriegs und ihre Folgen

1. **Schaff dir einen Überblick über die Doppelseite.** Geh dabei so vor:

1a) Schau dir die Doppelseite an. Lies den Haupttitel und die Untertitel zu den drei Abschnitten. Schau dir auch das Bild an.

1b) Worum könnte es im Text gehen?

Ich vermute, dass ... _____

1c) Lies nun den eingerahmten Abschnitt unter dem Haupttitel.

1d) Passe, wenn nötig deine Vermutungen in 1b) an.

1e) Der Text will auf die folgenden drei Fragen Antworten geben. Was könnte im Text zu diesen Fragen stehen? Schreibe, **bevor du mit dem Lesen beginnst**, für jede Frage eine Vermutung auf die Linie.

Was passierte in der Zeit zwischen 1938 und 1942?

Welche Folgen hatte die Grenzschiessung für die jüdischen Flüchtlinge?

Nicht alle machten mit: Wie reagierte die Schweizer Bevölkerung auf die Grenzschiessung?

Abschnitt 1: Schweizer Flüchtlingspolitik: «J»-Stempel und Grenzschliessung

2. Lies den Abschnitt «Schweizer Flüchtlingspolitik: «J»-Stempel und Grenzschliessung» langsam durch.

2a) Lies jeweils die Fragen zu den Dreierblöcken. **Such die richtige Aussage im Text** und **markiere die Textstelle. Kreuze** bei jedem Dreierblock die richtige Aussage an.

Von wann bis wann waren die Nationalsozialisten an der Macht?

- zwischen 1933 und 1945
- zwischen 1938 und 1945
- zwischen 1941 und 1945

Wann begannen die Nationalsozialisten, die Juden aus Deutschland zu vertreiben?

- 1933
- 1938
- 1942

Wann begannen die Nationalsozialisten, die Juden planmässig zu ermorden?

- 1941
- 1942
- 1945

Wann wurde die Schweizer Grenze für jüdische Flüchtlinge geschlossen?

- 1938
- 1941
- 1942

Von wo nach wo flüchteten viele Juden?

- aus der Schweiz nach Österreich
- aus Deutschland in die Schweiz
- aus der Schweiz nach Deutschland

Wer wollte, dass die Pässe der Juden gekennzeichnet werden?

- die Schweizer Behörden
- die deutschen Behörden
- die Schweizer Zöllner

Wer hat die Pässe der Juden gekennzeichnet?

- die Schweizer Behörden
- die deutschen Behörden
- die Schweizer Zöllner

2b) Warum wollte die Schweizer Regierung, dass die Pässe der Juden gestempelt wurden?

Such die richtige Antwort im Text, **markiere** sie und **schreib die Antwort** auf die Linie.

2c) Welche Folge hatte der «J»-Stempel für die jüdischen Flüchtlinge? **Such** die richtige Antwort im Text, **markiere** sie und **schreib die Antwort** auf die Linie.

2d) 1942 wurden die Grenzen der Schweiz geschlossen. Was war der Grund für die Grenzschliessung?

Such die richtige Antwort im Text, **markiere** sie und **schreib die Antwort** auf die Linie.

2e) Mit der nächsten Aufgabe überprüfst du, ob du den **Abschnitt 1** verstanden hast.

Bringe die Sätze in eine **sinnvolle Reihenfolge** und nummeriere sie der Reihe nach. Die 1 und die 6 sind schon vorgegeben.
(Tipp: Vielleicht fällt es dir leichter, wenn du die Sätze zuerst miteinander verbindest)

1 Die Nationalsozialisten vertreiben die Juden aus Deutschland.

Deswegen versuchen die Juden in die Schweiz zu flüchten.

Deshalb stempeln die deutschen Behörden auf Wunsch der Schweiz jüdische Pässe mit einem J.

Denn die Juden fühlen sich in der neutralen Schweiz sicher.

Aber die Schweizer Behörden wollen verhindern, dass zu viele Juden in die Schweiz kommen.

6 Die Folge ist, dass es nun für jüdische Flüchtlinge schwieriger wird, in die Schweiz zu gelangen.

2f) Bringe auch die nächsten Sätze in eine **sinnvolle Reihenfolge** und nummeriere sie. Die Nr. 1 ist schon vorgegeben.

1 Die Nationalsozialisten ermorden die Juden planmässig.

Deshalb versuchen sehr viele Juden versuchen, in die Schweiz zu flüchten.

Aber aus Sicht der Schweizer Behörden kommen zu viele Juden in die Schweiz.

Deshalb schliessen die Schweizer Behörden die Grenzen.

Abschnitt 2: Ungewisses Schicksal: Folgen für die Flüchtlinge

3a) Die Grenzschiessung hatte für die jüdischen Flüchtlinge verschiedene Folgen.

- Lies den Abschnitt «Ungewisses Schicksal: Folgen für die Flüchtlinge» langsam durch.
- **Markiere die Textstellen**, die **mögliche Folgen** für die jüdischen Flüchtlinge benennen.
- **Schreib** die möglichen Folgen auf:

3b) In diesem Abschnitt wird das Beispiel von Familie Sonabend erzählt. **Umkreise** den Textteil, der von Familie Sonabend berichtet.

3c) **Such** im Text die Antworten auf die folgenden zwei Fragen, **markiere** die Antworten im Text und **schreib** sie auf die Linie:

Weshalb flüchtete die Familie Sonabend?

Was passierte mit den Eltern, nachdem sie nach Frankreich zurückgewiesen wurden?

3d) Das Beispiel von Familie Sonabend zeigt, wie es jüdischen Flüchtlingen ergehen konnte. Warum wird dieses Beispiel der Familie Sonabend erzählt? **Kreuze an**, welche Sätze passen:

Das Beispiel wird erzählt, um zu zeigen, dass ...

- abgewiesenen Flüchtlingen der Tod drohte.
- die Schweiz Flüchtlinge vor der Deportation gerettet hat.
- die Schweiz mit der Grenzschiessung und der Abweisung von Flüchtlingen in Kauf nahm, dass diese ermordet werden konnten.
- die Schweizer Flüchtlingspolitik für abgewiesene Flüchtlinge schwere Folgen haben konnte.
- zu viele Flüchtlinge in die Schweiz kamen, und die Schweiz sie nach Frankreich abweisen musste.
- in Frankreich die jüdischen Flüchtlinge sicherer als in der Schweiz waren.
- die französische Flüchtlingspolitik offener als die Schweizer war.

3e) **Such** im Text die Antworten auf die folgenden Fragen, **markiere** die Antworten im Text und **schreib die Zahlen** auf:

Wie viele Flüchtlinge wurden ungefähr an der Schweizer Grenze zurückgewiesen?

Wie viele jüdische Flüchtlinge wurden ungefähr aufgenommen?

Wie viele Flüchtlinge wurden insgesamt während des 2. Weltkriegs in die Schweiz aufgenommen?

Abschnitt 3: Wie reagierte die Schweizer Bevölkerung?

- 4a) Lies den Abschnitt «Wie reagierte die Schweizer Bevölkerung?» langsam und **markiere Textstellen**, die zeigen, **was Menschen aus der Schweizer Bevölkerung für jüdische Flüchtlinge getan haben**. Schreib 4 Beispiele auf die Linien:

- 4b) **Kreuze** die zwei Sätze an, die den **Begriff Zivilcourage** am besten beschreiben. Wo findest du diese im Text? **Markiere** sie.

Zivilcourage ist,

- wenn man Mut hat
 - wenn man jemandem hilft
 - wenn man jemandem hilft, auch wenn es verboten ist.
 - wenn man jemanden beherbergt.
 - wenn man jemandem Geld gibt.
 - wenn man jemandem hilft, und dafür selbst Nachteile in Kauf nimmt.
- 4c) Wie reagierte die Mehrheit der Schweizer Bevölkerung gegenüber der Flüchtlingspolitik? **Kreuz** an, welche Aussage eher zutrifft. **Markiere die Textstelle**, die dich auf die Antwort führt:
- Die meisten Menschen in der Schweiz waren **gegen** die Schweizer Flüchtlingspolitik und haben den Flüchtlingen geholfen.
 - Die meisten Menschen in der Schweiz haben die Schweizer Flüchtlingspolitik **gebilligt**, haben sie also akzeptiert.
- 4d) Was bedeutet: «Historikerinnen und Historiker nehmen aber an, dass grosse Teile der Bevölkerung die Flüchtlingspolitik der Behörden akzeptierten»? Kreuze die Antwort an, die zutrifft.
- Wir wissen heute **ganz genau**, dass die Schweizer Bevölkerung für die Flüchtlingspolitik der Schweizer Regierung war.
 - Es ist **eher wahrscheinlich**, dass die Schweizer Bevölkerung für die Flüchtlingspolitik der Schweizer Regierung war.
 - Wir wissen heute **nicht**, ob die Schweizer Bevölkerung für die Flüchtlingspolitik der Schweizer Regierung war.

- 4e) Wenn du die Schweizer Flüchtlingspolitik auf einer Skala zwischen 1 (*sehr streng/abweisend gegenüber jüdischen Flüchtlingen*) und 10 (*sehr offen/liberal gegenüber jüdischen Flüchtlingen*) einordnen müsstest, welche Zahl würdest du wählen? Mache ein Kreuz auf dem Pfeil.



- 4f) Begründe deine Zuordnung in ein bis zwei Sätzen.

- 4g) Am Anfang hast du Vermutungen zu den folgenden Fragen aufgestellt. Wie würdest du sie jetzt nach dem Lesen des Textes beantworten? **Schreib** die Antworten auf.

Was waren die Gründe für die Entscheidung des Bundesrates, die Grenzen für jüdische Flüchtlinge zu schliessen?

Welche Folgen hatte die Grenzschiessung für die jüdischen Flüchtlinge?

Wie reagierte die Schweizer Bevölkerung auf die Grenzschiessung?

Gerrit Helm

Sprachsystematische Lesediagnostik auf Satzebene

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag stellt die Konzeption einer neuartigen Satzlesediagnostik für die Klassenstufen 2–6 vor, die gegenwärtig im Rahmen der Entwicklung der digitalen Plattform *KOMPASS* erprobt wird. Das entworfene Verfahren operiert auf Basis von sprachsystematischen Satzitems, in denen syntaktische und semantisch-lexikalische Leseanforderungen kontrolliert und im Rahmen der Diagnostik gezielt variiert werden. Auf diese Weise können Aussagen dahingehend getroffen werden, welche Aspekte der syntaktischen und semantischen Verarbeitung von Sätzen individuelle Lernende vor Herausforderungen stellen bzw. zu Unterschieden im Lesen zwischen Lernenden führen. Diese neue Form der Satzlesediagnostik überwindet damit Limitationen bestehender Lesediagnostikverfahren, die zumeist ausschließlich selektiv zwischen erfolgreichen und weniger erfolgreichen Lernenden unterscheiden können.

Schlagwörter: Lesediagnostik • Satzlesen • syntaktisches Lesen • Lernverlaufsdagnostik

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 60. S. 70–92

DOI: 10.21248/dideu.918

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 article presents the conceptual design of a novel diagnostic instrument for assessing sentence-level reading skills in primary school students (grades 2–6). The instrument is currently being developed as part of the digital diagnostic and learning platform *KOMPASS*. In contrast to established instruments for reading diagnostic, which primarily differentiate between more and less proficient readers, the proposed design aims to identify specific linguistic challenges that individual learners encounter when processing sentences. To achieve this, sentence items are constructed in a language-systematic way and systematically vary syntactic features while controlling other variables such as sentence length and verb valency. The instrument employs nonsensical sentences combined with picture selection tasks, ensuring that successful responses require both propositional interpretation and syntactic analysis. The resulting diagnostic data allow for differentiated insights into learners' sentence processing, including response accuracy and reading time. This makes it possible to identify individual strengths and difficulties in syntactic reading and to derive targeted instructional support. The article outlines the theoretical foundations, item construction principles and the design of the digital assessment environment.

Keywords: reading diagnostics • sentence reading • reading assessment • syntactic reading

1 Einleitung

Trotz umfassender Bemühungen von Bildungsadministrationen, engagierten Schulleitungen und Lehrkräftekollegien sowie der lesedidaktischen Forschung bleiben die Ergebnisse hinsichtlich der Leseleistungen von Lernenden in Deutschland alarmierend (vgl. McElvany et al., 2023). Für die Primarstufe ist dem letzten *IQB Bildungstrend* von 2021 zu entnehmen, dass 18,8 % der Lernenden im bundesdeutschen Durchschnitt nicht einmal die Mindeststandards im Lesen erreichen und nur 7,8 % den Optimalstandard (Wittig & Schneider, 2022, S. 52). Dies mag verwundern, da die hohe Relevanz systematischer Leseförderung (Rosebrock & Nix, 2008, 2020; Gailberger, 2013) spätestens seit dem ‚PISA-Schock‘ von 2000 der Bildungspolitik und Leseforschung bekannt ist. Seither und fortlaufend installieren beinahe sämtliche Bundesländer umfassende Leseförderprogramme wie etwa die *Lesebänder* nach dem Hamburger Vorbild (Gailberger & Hauschild, 2018; Gailberger, 2025).

In diesem Zusammenhang gilt als Konsens, dass die Bestimmung des Leseleistungsstands von Lernenden eine zentrale Voraussetzung für die Etablierung wirksamer Fördermaßnahmen darstellt (zuletzt: Müller, 2025, S. 10). Um Leistungsstände im Lesen diagnostizieren zu können, steht insbesondere für die Primarstufen gegenwärtig eine große Bandbreite unterschiedlicher Instrumente zur Verfügung (BiSS-Transfer, 2025), die sich in Umfang und Schwerpunktlegung unterscheiden. Lesedidaktische Publikationen verweisen hier vielfach v. a. auf den *Leseverständnistest ELFE II* (Lenhard et al., 2018), das *Salzburger Lese-Screening* (Wimmer & Mayringer, 2014) oder den *Stolperwörter-Lesetest* (Metze, 2009).¹ Die genannten Instrumente wurden in der Vergangenheit jedoch mehrfach kritisiert – insbesondere aus sprachdidaktischer Perspektive: Bemängelt wird einerseits, dass die Verfahren lediglich eine Unterscheidung bzw. Selektion von ‚stärkeren‘ und ‚schwächeren‘ Lesenden durchführen (etwa: *Tim erreicht X Punkte und Anna bereits Y*), aber kaum Aussagen dahingehend zulassen, *worin genau* sich Lesende unterscheiden (vgl. Bredel et al., 2017, S. 171), was allerdings die notwendige Ausgangsinformation für Lesefördermaßnahmen wäre (etwa: *Tim steht im Unterschied zu Anna bei X noch vor Herausforderungen und sollte durch Y gefördert werden*). Andererseits wird das unsystematische Sprachmaterial kritisiert, das in den Diagnostikverfahren i. d. R. zum Einsatz kommt (z. B. Esslinger, 2015; Zepnik, 2016) und damit Zweifel an der Validität der Diagnosen aufkommen lässt. Jüngere und digitale Angebote, wie *quop* (Förster & Souvignier, 2019; Souvignier et al., 2014) oder *IleA plus*, ermöglichen zwar zunehmend eine individuelle Lernverlaufsdiagnostik auf unterschiedlichen Ebenen des Lesens, greifen dabei jedoch gleichermaßen auf unsystematisches Sprachmaterial zurück. Es scheint damit angezeigt, die bestehenden Lesediagnostikinstrumente um weitere Verfahren zu ergänzen, die auch auf der Grundlage von sprachsystematisch-konzipiertem Item-Material differenzierte Aussagen über individuelle Lesestände zulassen.

Vor diesem Hintergrund stellt dieser Beitrag das Konzept einer Satzlesediagnostik vor, die eine sprachsystematisch orientierte Diagnostik der Lesefertigkeiten auf Satzebene ermöglicht. Diese Satzlesediagnostik soll als Baustein in der digitalen Diagnostik und Förderplattform *KOMPASS* (Helm & Hesse, 2025) integriert werden, die bereits eine sprachsystematische Lesediagnostik auf Wortebene umfasst (Helm, 2026) und ebenso bereits über eine Komponente zum Textlesen verfügt. Das im Beitrag vorgestellte Instrument beansprucht damit nicht, Lesen allumfassend zu diagnostizieren, sondern legt einen Fokus auf die syntaktische und inhaltliche Verarbeitung von variierenden Sätzen.

¹ Zuletzt wiesen Müller (2025) in *Praxis Deutsch* und Winter (2025) in *Grundschule Deutsch* explizit auf diese Verfahren hin. Im Sammelband *Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung* (Gailberger & Sappok, 2021) beispielsweise greifen vier von zwölf Beiträgen auf das *SLS 2–9* zurück.

Das vorgestellte Diagnostikverfahren fußt auf der Annahme, dass erfolgreiches Satzlesen bedeutet, einerseits die für das Verstehen relevanten Propositionen wahrzunehmen und zu verarbeiten (Kintsch, 1974, S. 13) und andererseits die syntaktische Struktur des Satzes zu nutzen (Esslinger, 2015, S. 129), um die Zusammenhänge der Propositionen zu erschließen. Auf Ebene der syntaktischen Struktur werden für den Zweck der Diagnostik *markierte* und *unmarkierte* Felderbesetzungen identifiziert (z. B. Bredel & Maaß, 2016) und auf dieser Basis voraussichtlich anforderungsarme und anforderungsreiche Leseitems hergestellt. Mit diesen werden Aussagen darüber möglich, inwieweit spezifische Leseanforderungen auf Satzebene noch als Herausforderung für individuelle Lesende gelten müssen.

In einem ersten Schritt trägt dieser theoretisch-konzeptionelle Beitrag aus linguistischer und kognitionspsychologischer Perspektive zusammen, welche Aspekte eine Lesediagnostik auf Satzebene berücksichtigen sollte. Auf diesem theoretischen Fundament aufbauend zeichnet der Beitrag anhand exemplarischer etablierter Lesediagnostikverfahren nach, wie gegenwärtig eine Diagnostik auf Satzebene erfolgt und welche Leerstellen bleiben. Vorgestellt wird mit *KOMPASS* ein Lesediagnostikverfahren, das diese Leerstellen überwindet und in rund 20 Leseitems unterschiedliche Facetten des Satzlesens in den Blick nimmt.

2 Theoretischer Hintergrund

Der *Satz* ist lesedidaktisch sowohl für potenzielle Modellierungen des Lesens als auch im Kontext von Lesediagnostik und -förderung eine etablierte Einheit. Das *Mehrebenenmodell des Lesens* (Rosebrock & Nix, 2020, S. 15) etwa weist die „Wort- und Satz-Identifikation“ als hierarchieniedrigstes Element der Prozessebene aus, einige Diagnostikverfahren verfügen über einen spezifischen Abschnitt zum Satzlesen (z. B. *ELFE II*, ebenso *ILeA Plus*).

Aus linguistischer Perspektive ist die Beschreibung der Einheit *Satz* hingegen anforderungsreich: „Was ein Satz für Linguisten ist, lässt sich nicht so einfach fassen, denn die Definition hängt [...] immer von der jeweiligen theoretischen Perspektive ab“ (Müller & Peyer, 2013, S. 6; ähnlich: Bredel & Müller, 2015, S. 6).

2.1 Die Satzebene aus linguistischer Perspektive

Müller und Peyer gehen davon aus, dass die Einheit *Satz* in zwei Detailstufen betrachtet werden kann: in einfacher Detailstufe und in linguistisch fundierter Detailstufe. In einfacher Detailstufe genügen zunächst zwei zentrale Satzkriterien:

- (1) Ein Satz beginnt mit einem Großbuchstaben und endet mit einem Satzschlusszeichen (Punkt, Ausrufe- oder Fragezeichen) – was auch als orthographischer Satz bezeichnet werden kann (Bredel & Müller, 2015, S. 6) – und
- (2) ein Satz enthält mindestens ein finites (flektiertes) Verb.

Bereits bei dieser vermeintlich überschaubaren Anzahl an Kriterien kann diskutiert werden, ob eine Einheit, auf die nur das eine oder andere Kriterium zutrifft, dennoch als Satz gelten kann. So ist zu überlegen, ob der Titel *Praxis Deutsch Lesen!* oder die Werbeanzeigen *Ab März im Handel!* einen Satz enthält bzw. enthalten oder nicht.

Diese Zweifelsfälle verdeutlichen die Relevanz einer feineren Auflösung in der Beschreibung von Sätzen. In linguistisch fundierter Perspektive sind Sätze zugleich lineare wie auch hierarchische Gebilde (Müller & Peyer, 2013, S. 6).

Sätze sind *linear*, da sie aus Wortfolgen bestehen, die jeweils feste Felder in einem Satz besetzen. Dargestellt wird dies vielfach durch das topologische Satzmodell (Gallmann, 2015; Wöllstein, 2014), wobei in diesem Beitrag konkret auf das *uniforme Grundmodell* (Wöllstein, 2014) zurückgegriffen wird. In dieser *linearen* Abfolge besetzt das finite (flektierte) Verb üblicherweise die linke Satzklammer bzw. teilt sich bei analytischen Verbformen (z. B. *hat geschrieben*) auf die linke und die rechte Satzklammer auf. So entsteht ein Feld vor dem finiten Verb, ein Feld zwischen den Satzklammern und schließlich ein Feld hinter der Satzklammer, deren Besetzungen klar geregelt ist. Satzwertige Konstituenten (Nebensätze) etwa stehen präferiert im Vorfeld oder Nachfeld. Auch die Abfolge der Konstituenten im Mittelfeld ist durch Präferenzen geregelt (vgl. *Paul schickt Anna einen Brief* vs. **Paul schickt einen Brief Anna*).

Vorfeld (VF)	Linke Satzklammer (LSK)	Mittelfeld	Rechte Satzklammer (RSK)	Nachfeld (NF)
<i>Paul</i>	<i>schickt</i>	<i>Anna den Brief</i>		
<i>Paul</i>	<i>hat</i>	<i>Anna den Brief</i>	<i>geschickt</i>	
	<i>Schickt</i>	<i>Paul Anna einen Brief</i>		
<i>Wer</i>	<i>hat</i>	<i>Anna einen Brief</i>	<i>geschickt</i>	
	<i>weil</i>	<i>Paul ihr einen Brief</i>	<i>geschickt hat</i>	

Tab. 1: Darstellung des topologischen Grundmodells nach Wöllstein (2014, S. 22) mit eigenen Beispielen

Zugleich sind Sätze stets auch *hierarchische* Strukturen, da die Auswahl möglicher Konstituenten für einen Satz – weitgehend unabhängig von der Frage, welche Felder diese besetzen – vom Verb ausgeht (z. B. Müller & Peyer, 2013, S. 7). Verben unterscheiden sich in ihren Rektionseigenschaften. Dies meint zum Ersten, dass sich Verben in der Anzahl der von ihnen obligatorisch geforderten Ergänzungen (Komplemente) unterscheiden, die benötigt werden, um einen ‚vollständigen‘ Satz zu bilden (Valenz oder Stelligkeit des Verbs). Zum Zweiten meint dies, dass auch die Art der geforderten Ergänzungen (z. B. Nominative (als Subjekt), Akkusative (als Objekt)) vom Verb abhängig ist (Eisenberg, 2020, S. 37–38). Zuletzt können sich Verben darin unterscheiden, welche weiteren, optionalen Ergänzungen (Adjunkte) sie im selben Satz zulassen (s. Tabelle 2).

	VF	LSK	MF	RSK	NF
1	<i>Tom</i>	<i>leitet</i>	<i>einen Chor</i>		
2		<i>*Leitet</i>	<i>einen Chor</i>		
3	<i>*Tom</i>	<i>leitet</i>			
4	<i>Tom</i>	<i>leitet</i>	<i>einen Chor in der Schule</i>		
5	<i>*Tom</i>	<i>leitet</i>	<i>in der Schule</i>		
6	<i>Tom</i>	<i>schreibt</i>	<i>Lisa ein Lied</i>		
7	<i>*Tom</i>	<i>leitet</i>	<i>Lisa einen Chor</i>		

Tab. 2: Komplemente und Adjunkte der Verben *leiten* und *schreiben* im Feldermodell

Am Beispiel des Verbs *leiten* wird deutlich, dass dieses mindestens eine Nominativergänzung als Subjekt (z. B. *Tom*) und eine Akkusativergänzung als direktes Objekt (etwas, das geleitet wird, z. B. *einen Chor*) einfordert, da Sätze wie *Leitet einen Chor* oder *Tom leitet* unvollständig scheinen (oder spezifische Kontexte einfordern). Zugleich erlaubt *leiten* das Hinzufügen von Adjunkten beispielsweise in Form von Präpositionalgruppen (*in der Schule*). Im Unterschied zu einem Verb wie *schreiben*, das neben einem direkten Objekt auch ein indirektes Objekt als Komplement nehmen kann, erlaubt *leiten* i. d. R. keine weiteren Komplemente, wie **Tom leitet Lisa einen Chor* deutlich macht.

Als drittes Element kommt in linguistischer Perspektive hinzu, dass Sätze als Sprachhandlungen stets über eine *illokutive* Ebene verfügen, also eine konkrete Funktion in einer Kommunikationssituation erfüllen (Müller & Peyer, 2013, S. 7). Diese illokutive Funktion wird beim Satzlesen jedoch nicht unabhängig erschlossen, sondern ergibt sich aus der Integration der semantischen und syntaktischen Informationen vor dem Hintergrund eines kommunikativen Kontextes. Bei einem Austausch des umgebenden kommunikativen Kontextes kann der Satz in (8a–d) bei gleichbleibender propositionaler und syntaktischer Ebene beispielsweise als Erläuterung, Warnung, Aufforderung oder Frage interpretiert werden (vgl. z. B. Granzow-Emden, 2019, S. 124).

		Kontext	Illokution
8a	Verstappen gewinnt das Rennen.	Damit wird Norris lediglich Zweiter.	Erläuterung
8b	Verstappen gewinnt das Rennen.	Ich würde mein Geld nicht auf einen anderen Fahrer setzen.	Warnung
8c	Verstappen gewinnt das Rennen.	Sei nicht traurig, dass dieser Sieg nicht für die Meisterschaft reicht.	Aufforderung
8d	Verstappen gewinnt das Rennen.	(Sicher?)	Frage
9	Verstappen schlägt in die Leitplanke ein.	Jetzt ist sein Rennen beendet.	Erläuterung

Tab. 3: Variationen in der Illokution in Abhängigkeit vom Kontext eines Satzes

Erneut kommt dem Verb hier eine entscheidende Rolle zu, da es den Interpretationsraum, also die möglichen Illokutionen (Austin, 1962), mitbestimmt: Im Unterschied zu (8a–d) ist (9) wegen des Verbs *einschlagen* kaum als Frage oder Aufforderung vorstellbar.

Aus einer linguistischen Perspektive kann ein Satz damit als Kombination aus drei Ebenen bezeichnet werden: i) das Verb und seine Ergänzungen (hierarchisch), ii) deren spezifische Abfolge (linear) und iii) die illokutive Funktion dieser Form im Kontext.

2.2 Die Satzebene aus kognitionspsychologischer Perspektive

In Anlehnung an Kintsch (1974, 1998) wird im kognitionspsychologischen Diskurs davon ausgegangen, dass die semantische Basis von Sätzen im Gedächtnis als *Proposition(en)* abgelegt wird. Als Proposition verstanden werden dabei abstrakte und minimalistische Einheiten, mit denen der inhaltliche Kern eines Satzes repräsentiert wird. Anders ausgedrückt: Propositionen sind mental gespeicherte, minimalistische Repräsentationen der Aussagen eines Satzes (Richard, 2013). Strukturell besteht jede Proposition aus einem *Prädikator* (resp. *predicator*) und einer variablen Anzahl an *Argumenten* (Kintsch, 1974, S. 13). Der Satz *John schläft* etwa enthält den Prädikator SCHLAFEN und das Argument JOHN und damit die Proposition (SCHLAFEN, JOHN). Die Propositionen eines Satzes beim Lesen wahrzunehmen und zu durchdringen, ist relevant, um den Sachverhalt, den die Propositionen ausdrücken, begreifen

zu können (Richard, 2013, S. 705). Exemplarisch: Um den Satz *John schläft* greifen zu können, ist es relevant zu verstehen, dass a) jemand *schläft* und b) dieser Jemand *John* ist.

Ein Spezifikum dieser Theorie ist, dass auf der Oberfläche zunächst unterschiedliche Satzformen in identische Propositionen überführt werden können (s. (10)–(12)). Auf diese Weise soll u. a. das Phänomen erklärbar werden, dass nach der Lektüre eines Textes zwar der propositionelle Gehalt wiedergegeben werden kann, zumeist aber nicht die konkrete Form der Sätze reproduziert werden kann.

- | | |
|--|--------------------------------|
| (10) Marie backt einen Kuchen. | (BACKEN, MARIE, KUCHEN) |
| (11) Der Kuchen wurde von Marie gebacken. | (BACKEN, MARIE, KUCHEN) |
| (12) Maries Backen des Kuchens (stört John). | (..., (BACKEN, MARIE, KUCHEN)) |

Bei der Betrachtung von Sätzen erlaubt das Konzept der Propositionen eine Beschreibung des Satzinhaltes unabhängig und losgelöst von dessen syntaktischer Form. Auf diese Weise kann z. B. sichtbar werden, dass Sätze, die auf der Oberfläche vergleichbar scheinen, sich doch (stark) in der Anzahl möglicher Propositionen unterscheiden können (vgl. (13) und (14)):

- | | |
|--|--|
| (13) Paul erklärt seiner Schwester den elektrischen Strom. | (ERKLÄREN, PAUL, SEINER SCHWESTER, ELEKTRISCHER STROM) |
| (14) Paul schreibt ihr verbotenerweise die prüfungsrelevante Hausarbeit. | (SCHREIBEN, PAUL, SCHWESTER, HAUSARBEIT) |
| | & ((SCHREIBEN, PAUL, SCHWESTER, HAUSARBEIT), VERBOTEN) |
| | & (HAUSARBEIT, PRÜFUNGSRELEVANT) |

Aus kognitionspsychologischer Perspektive bedeutet Lesen damit auch, die propositionale Ebene eines Textes zu durchdringen, sodass die Aussagen des Textes greifbar werden, und diese dann als abstrakte Repräsentation im Gedächtnis abzulegen (vgl. Richard, 2013; Van den Broek & Kendeou, 2022). Sätze stellen hier die zentrale Einheit dar, aus denen die Propositionen gewonnen werden.

Ein entscheidender Faktor aus kognitionspsychologischer Sicht ist dabei der Grad der *Automatisierung* beim Lesen (LaBerge & Samuels, 1974; Samuels, 1994). Angenommen wird, dass gelingendes und nicht-gelingendes Lesen auch dadurch unterschieden werden können, inwieweit Lesende in der Lage sind, die Propositionen zu bilden und auf Basis der syntaktischen Struktur zu interpretieren, ohne dass dabei *selektive Aufmerksamkeit* (resp. *selective attention*) aufgewendet werden muss (Samuels, 1994, S. 1134). Auf diese Weise bleibt ausreichend mentale Kapazität (frei) verfügbar, um auf höherer Ebene beispielsweise Kohärenz zwischen Sätzen herstellen zu können. Erfolgt die Verarbeitung von Sätzen hingegen noch nicht automatisiert, bleibt möglicherweise zu wenig Kapazität, um über den Satz hinausgehende Einheiten (z. B. Absätze) überblicken zu können.

2.3 Die Satzebene aus lesedidaktischer Perspektive

Lesedidaktische Betrachtungen des Satzlesens unterscheiden sich bereits dahingehend, ob sie die Einheit Satz in ihren Beschreibungen des Lesens explizit in den Fokus rücken oder – aus unterschiedlichen Gründen – aussparen. So finden sich lesedidaktische Publikationen, die von der Verarbeitung von Wörtern durch Lesende unmittelbar zu der Verarbeitung von Texten übergehen (Bertschi-Kaufmann & Graber, 2021; Gold, 2018, S. 19–21). Diese Beschreibungen sind damit voraussichtlich weniger geeignet, die Probleme zu betrachten, vor denen diejenigen Lesenden stehen, die die Minimalstandards im Lesen nicht erreichen (Stanat et al., 2022, 2023).

Abweichende, eher sprachdidaktisch orientierte Publikationen rücken in den Vordergrund, dass Sätze zuerst grammatikalisch-syntaktische Strukturen sind, die Lesenden eine Vielzahl von (erneut:

grammatikalisch-syntaktischen) Informationen präsentieren, die beim Lesen i) wahrgenommen, ii) genutzt und iii) in ein Verhältnis zum transportierten Inhalt gesetzt werden müssen. So definiert etwa Esslinger:

Unter syntaktischem Lesen wird die komplexe Fähigkeit verstanden, bereits während des Rezeptionsprozesses die durch die Schrift kodierte syntaktische/orthographische Information auf Satzebene auszuwerten und diese für eine widerspruchsfreie Rekonstruktion des verschrifteten Inhalts zu nutzen. (Esslinger, 2015, S. 129)

Besondere Bedeutung wird zumeist den folgenden Einheiten bzw. Merkmalen zugesprochen (Esslinger, 2015; Zepnik & Zepter, 2015):

- (1) **Leerzeichen (Spatien):** Spatien erleichtern bzw. regeln im Fall der Getrennt- und Zusammenschreibung (*der laute Sprecher* vs. *der Lautsprecher*), was beim Lesen als syntaktische Einheit verarbeitet werden soll.²
- (2) **Satzinterne und satzinitiale Großschreibung:** Die satzinterne Großschreibung macht deutlich, welche Einheiten als Kerne (von Nominalgruppen) zu verarbeiten sind (*Nach dem Schwimmen sonne ich mich* vs. *Während ich schwimme, scheint die Sonne*), und liefert damit wichtige Informationen für die syntaktische Analyse. Die satzinitiale Großschreibung verdeutlicht (gemeinsam mit dem Punkt) die Grenzen der Einheit Satz.
- (3) **Morphosyntaktische Markierungen in wortfinalen Reduktionssilben:** Morphosyntaktische Markierungen (z. B. hinsichtlich Kasus und Numerus) am Wortende bzw. in der wortfinalen Silbe geben an, welche syntaktische Funktion übernommen wird und in welchem Verhältnis die Wörter eines Satzes zueinander stehen (*Der kleine Junge füttert seine Schwester* vs. *Den kleinen Jungen füttert seine Schwester*).
- (4) **Interpunktionszeichen:** Insbesondere Punkt und Komma geben deutliche Hinweise, welche Konstituenten beim Lesen als Einheit verarbeitet werden sollen bzw. an welcher Stelle die syntaktische Verarbeitung abgeschlossen und ggf. neu gestartet werden soll (*Vater ist. Auch Mutter.* vs. *Vater isst auch Mutter.*) (Esslinger, 2016). Empirische Studien zum Lesen bei Studierenden zeigen, dass insbesondere weniger routinierte Lesende Interpunktion auch zur Identifikation von Grenzen zwischen Propositionen benötigen und nutzen (Andrews & Veldre, 2021, S. 22).

Die kognitionspsychologisch modellierte *Automatisierung* beim Lesen (LaBerge & Samuels, 1974; Samuels, 1994) wird lesedidaktisch zumeist in einen Zusammenhang mit der *Lesegeschwindigkeit* als Grundlage für *Leseflüssigkeit* (Rosebrock et al., 2017, S. 16) gebracht. Es wird davon ausgegangen, dass Lesende, denen eine Verarbeitung von Sätzen bereits *automatisiert* ohne selektive Aufmerksamkeit gelingt, auch eine höhere Geschwindigkeit auf Satzebene erzielen und mehrere Sätze übergreifend sodann flüssig und ohne ins Stocken zu geraten lesen können. Umgekehrt sollte es Lesenden, die große Anteile ihrer *selektiven Aufmerksamkeit* auf die Verarbeitung einzelner Sätze richten müssen, kaum gelingen, Sätze im Kontext von größeren Einheiten wie Absätzen oder dem Text zu betrachten. Dieser Überblick, also einen Satz in seinem Kontext wahrzunehmen, ist jedoch u. a. die Voraussetzung dafür, ein betontes, sinn gestaltetes Vorlesen beispielsweise auf Absatzebene umsetzen zu können (Sappok & Fay, 2021).

² Wobei zu betonen ist, dass diese Einheiten zumeist intern komplex strukturiert sind und auf darunterliegenden Ebenen (z. B. suprasegmental und segmental) noch weiter zu zerlegen und zu analysieren sind.

2.4 Schwierigkeitserzeugende Merkmalsausprägungen beim Satzlesen

Auf der Hand liegt, dass die Länge eines Satzes – gemessen an der Anzahl der Wörter – ein schwierigkeitsbestimmender Faktor beim Satzlesen ist. Bamberger und Vanecek (1984) formulieren als ‚Damenformel‘, dass längere Sätze i. d. R. anspruchsvoller sind als kürzere, wobei die Schwierigkeitszunahme mit jedem weiteren Wort voraussichtlich exponentiell zu sehen ist (Bamberger & Vanecek, 1984, S. 40). Auch verbreitete Formeln zur Berechnung von Textschwierigkeiten greifen auf die Anzahl der Wörter in einem Satz als schwierigkeitsbestimmenden Faktor zurück (Björnsson, 1968; Wild & Pissarek, o. J.).

Bei einer konstanten Anzahl an Wörtern in einem Satz können die Auswahl und die Abfolge der Wörter in höchstem Maß schwierigkeitsproduzierend wirken.

Bezüglich der *Auswahl* besteht ein Konsens etwa darin, dass bereits einzelne Wörter (erhebliche) Anforderungen an Lesende stellen können, beispielsweise wenn es sich um unbekannte oder *fremde* Wörter, um morphologisch komplexe (Bangel, 2018; Bangel & Müller, 2014, 2015; Fix, 2015) oder mehrdeutige Wörter (Duffy et al., 1988; Libben, 1994) handelt.

Hinsichtlich der *Abfolge* der Wörter im Satz unterscheiden Bredel und Maaß (2016), ausgehend von einer topologischen Betrachtung des Satzes (s. 2.1), Besetzungen von Vor- und Mittelfeldern, die als für das Deutsche *markiert* und damit voraussichtlich anforderungsreich (beim Lesen) gelten können. Präferiert ist das Vorfeld eines Satzes mit einem Subjekt besetzt, während Objekte und weitere Ergänzungen präferiert im Mittelfeld stehen (*Der Mann kauft einen Fahrschein auf dem Bahnsteig*). Beinahe ähnlich präferiert scheint auch, adverbiale Angaben ins Vorfeld zu bewegen, sodass Subjekt und Objekt(e) im Mittelfeld stehen (*Auf dem Bahnsteig kauft der Mann einen Fahrschein*). Syntaktisch zwar möglich, aber voraussichtlich anforderungsreicher ist, das Objekt ins Vorfeld zu bewegen und Subjekt plus Ergänzungen im Mittelfeld zu halten (*Einen Fahrschein kauft der Mann auf dem Bahnsteig*). Einschränkung ist anzumerken, dass diese hier pauschal formulierten Präferenzen stets durch Kontextfaktoren geprägt und auch überschrieben werden: Im Kontext eines Textes etwa ist durchaus vorstellbar, dass gerade das Auftreten eines Objekts im Vorfeld in einem Satz anschlusslogischer wird als das (z. B. erneute) Auftreten eines Subjekts im Vorfeld.

Hinsichtlich der Propositionen (s. 2.2.) besteht Einigkeit darüber, dass die Anzahl der Propositionen, die einem Satz potenziell entnommen werden können, die *propositional weight*, ein schwierigkeitsproduzierender Faktor beim Lesen wird (Caplan & Waters, 1999; Fiebach, 2001). Bereits in den 1970er-Jahren zeigte Kintsch in einem Experiment, bei dem die Teilnehmenden mehrere Sätze mit konstanter Satzlänge, aber variierender Anzahl möglicher Propositionen lesen sollten, dass die Anzahl der möglichen Propositionen eine Vorhersage der Lesezeit zulässt: „For these sentences [in the experiment], which were all of the same length, the subjects took about one additional second reading time per proposition“ (Kintsch, 1974, S. 126).

Die Feststellung, dass sich Sätze abhängig von zahlreichen Faktoren in ihren Leseanforderungen unterscheiden, macht zwei Umgangsweisen in der Diagnostik möglich: Diagnostikverfahren könnten sich einerseits bemühen, Merkmalsausprägungen und damit Einflussfaktoren zwischen Sätzen möglichst konstant zu halten, um eine Vergleichbarkeit erstellter Satzitems sicherzustellen. Andererseits könnten einzelne Faktoren gezielt variiert werden, um in den Blick zu nehmen, wie Lesende mit einzelnen, anforderungsreichen Merkmalsausprägungen umgehen. Dies ermöglicht voraussichtlich eine Identifikation individueller Lesestärken und -schwächen. Die Analyse bestehender Diagnostikverfahren gibt jedoch Anlass zu der Vermutung, dass weder das eine noch das andere gegenwärtig eine Umsetzung findet.

3 Die gegenwärtige Situation der Lesediagnostik auf Satzebene

Die meisten der verbreiteten Lesediagnostikverfahren weisen entweder einen spezifischen Testabschnitt zur Diagnostik auf Satzebene auf, wie *ELFE II* (Lenhard et al., 2018), oder sie operieren grundsätzlich mit Sätzen als Material, so das *Salzburger Lese-Screening 2–9* (Wimmer & Mayringer, 2014), fortan kurz als *SLS 2–9* bezeichnet, und der *Stolperwörter-Lesetest* (Metze, 2009). Herausgegriffen werden sollen für die folgende Feinanalyse das Vorgehen von *ELFE II* und das des *SLS 2–9*, die jeweils exemplarisch für zwei verbreitete Funktionsprinzipien stehen: (i) die Einschätzung/Feststellung grammatikalisch-syntaktischer bzw. inhaltlicher Angemessenheit eines Satzes und (b) die syntaktische bzw. inhaltliche Vervollständigung eines Satzes.

3.1 Lesediagnostik durch die Feststellung der Angemessenheit eines Satzes

Eine Reihe von Diagnostikverfahren, darunter neben dem hier betrachteten *SLS 2–9* auch *Lesen 6–7* oder die digitale Satzlesediagnostik in *quop* (Souvignier et al., 2014), greifen in der Diagnostik auf ein Aufgabenformat zurück, bei dem die Lernenden die Angemessenheit eines Satzes beurteilen müssen. Stellenweise gilt es, die Grammatikalität eines Satzes zu beurteilen (z. T. im *Stolperwörter-Lesetest*), häufiger jedoch muss die inhaltliche Richtigkeit analysiert werden, wie der folgende Screenshot aus der Lernendenansicht bei *quop* zeigt (s. Abb. 1).

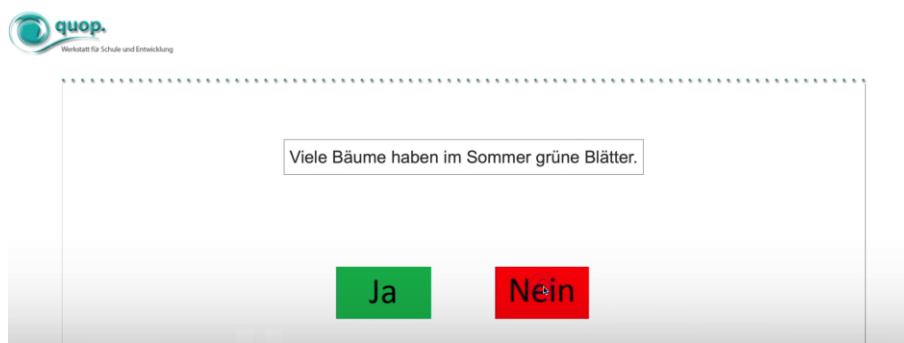


Abb. 1: Lernendenansicht während der Satzlesediagnostik mit *quop*

Im *SLS 2–9* werden Lernende mit einer Abfolge von, gemäß Einschätzung der Testautoren, „relativ einfachen Sätzen“ (Wimmer & Mayringer, 2014, S. 11) konfrontiert, die sie möglichst schnell durch ein Ankreuzen von Häkchen (= *richtig*) oder Kreuz (= *falsch*) bearbeiten sollen. Aus dem Sprachmaterial der zwei Testformen A (mit A1 und A2) und B (mit B1 und B2) stammen u. a. die folgenden Sätze:

- (15) Form A1, Item 12: **Honig schmeckt sauer.**
- (16) Form B1, Item 21: **Jeder Schlitten hat vier Räder.**
- (17) Form A1, Item 24: **Die Schale der Orange ist violett.**
- (18) Form A1, Item 32: **Wer eine Brille trägt, kann besser hören.**
- (19) Form B1, Item 43: **Die Leute gehen ins Kino, um sich einen Film anzusehen.**

Theoretisch misst ein solches Vorgehen, wie schnell es Lesenden gelingt, die Propositionen in einem Satz zu bilden und die entstehenden Propositionen unter Rückgriff auf die dargebotene Syntax in eine Aussage zu überführen (vgl. Richard, 2013). In einem zweiten Schritt evaluieren die Lernenden dann, in welchem Verhältnis die Aussage zu ihren Erfahrungen in der ‚Lebenswelt‘ steht (also beispielsweise: Ist (HONIG, SAUER) = wahr).

Zu kritisieren ist, dass sich diese Teilschritte in den jeweiligen Sätzen (stark) voneinander unterscheiden: Während die Lesenden in (15) bis (17) Strukturen verarbeiten, die topologisch ein Subjekt im Vorfeld zeigen, finden sich in (18) und (19) Sätze, die weitere satzwertige Gruppen einbetten – einmal im Vorfeld des Satzes („Wer eine Brille trägt“) und einmal im Nachfeld („um sich einen Film anzuschauen“). Sind die (unterschiedlichen) Strukturen der Sätze entschlüsselt, ist jedoch auch die Bestimmung des Wahrheitsgehaltes nicht unproblematisch, wie Esslinger (2015, S. 132) betont: Beispielsweise setzt die Beurteilung von (15) ein Wissen um den tatsächlichen Geschmack von Honig voraus, bei der Beurteilung von (16) darf explizit *nicht* an eine umgangssprachliche Lesart von „Schlitten“ als „Auto“ gedacht werden, bei der vier Räder dann auch zu erwarten wären.

Die abweichenden Anforderungen der unterschiedlichen Satzitems limitieren die möglichen diagnostischen Aussagen des *SLS 2–9* (und von Verfahren mit vergleichbaren Items wie etwa *quop*) erheblich: Gelingt es Lesenden nicht, eine ausreichende Anzahl an Satzitems in der gegebenen Zeit ‚richtig‘ zu beantworten – womit sie als ‚schwache‘ Lesende identifiziert werden –, so werden keine Aussagen darüber möglich, *welche* Teilaspekte der Leseverarbeitung ihnen noch Herausforderungen bereiten und ob diese überhaupt auf der Satzebene liegen.

3.2 Lesediagnostik durch das Vervollständigen von Sätzen

Eine Reihe von Instrumenten, darunter *ELFE II* (Lenhard et al., 2022), *ILeA Plus* (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2020) und *Levumi* (Gebhardt et al., 2016), greifen in der Lesediagnostik auf Sätze zurück, in denen Lernende eine Lücke durch die Auswahl eines richtigen Wortes (aus i. d. R. vier Möglichkeiten) füllen. Die Abbildung 2 zeigt die Satzitems 11 und 12 aus *ELFE II*:

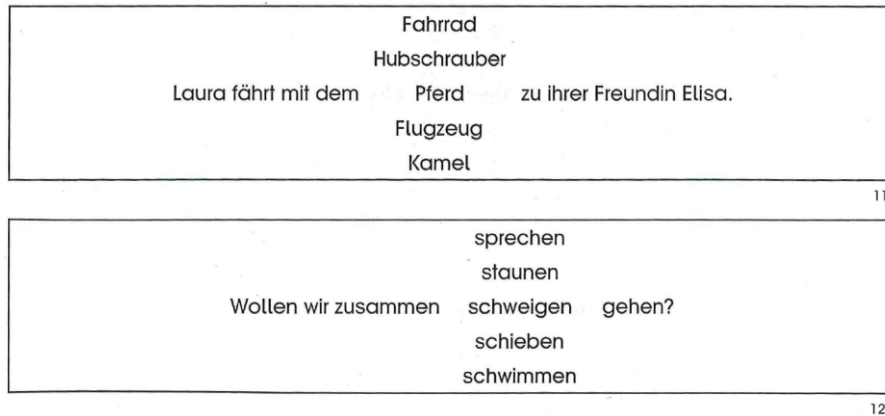


Abb. 2: Satzitems 11 und 12 aus dem *ELFE II Leseverständnistest*

Konzeptionell gedacht, erfassen derartige Items in einem ersten Schritt, ob es Lesenden gelingt, die Propositionen in einem Satz zu bilden und trotz einer unvollständigen syntaktischen Struktur aus der propositionellen Ebene (allein) eine Aussage abzuleiten. Dann sollen die Lernenden in einem zweiten Schritt eine angemessene syntaktische Struktur herstellen bzw. vervollständigen, die ihre (vermutete) Illokution stützt. Es werden somit potenziell sämtliche Teilkomponenten des Satzlesens berücksichtigt.

In den zwei exemplarischen Items zeigt sich jedoch, dass zum Ersten die Auswahl nicht eindeutig ist, da mehrere propositionale Varianten denkbar wären, und zum Zweiten keine syntaktische Analyse für die Vervollständigung notwendig ist. Insbesondere in *Wollen wir zusammen [] gehen* scheinen semantisch, je nach angenommenen Propositionen (und Illokution), mehrere Auswahloptionen möglich: *Schau mal, Tim steckt im Schnee fest. Wollen wir zusammen schieben gehen?* oder *Ich habe Angst,*

allein mit Frau Müller zu sprechen. Wollen wir zusammen sprechen gehen? Für eine Vervollständigung mit *schwimmen* spricht mutmaßlich zuvorderst, dass die Verbkonstruktion *schwimmen gehen* im (schulischen Sprachgebrauch) der Lernenden häufiger auftreten könnte (z. B. mit Blick auf Schwimmunterricht oder Freizeit) als die anderen.

Auf Ebene der Syntax ist einerseits auffällig, dass die zu füllenden Lücken an durchaus unterschiedlichen Stellen in der Topologie des Satzes auftreten: etwa einmal als Nomen im Mittelfeld des Satzes in Item 11 und einmal als Teil eines komplexen Verbs (*schwimmen gehen*) in der rechten Satzklammer in Item 12. In Item 11 führt die Wahl des Verbs *fahren* insgesamt dazu, dass einzig *Fahrrad* gewählt werden kann, um eine sinnhafte Struktur zu bilden, und zwar – so ließe sich argumentieren – derart eindeutig, dass keine (weitere) syntaktische Verarbeitung des Satzes notwendig wird. Bredel et al. (2017) gehen so weit, zu sagen, dass diese Item-Kontexte überhaupt keine syntaktische Verarbeitung messen, sondern ausschließlich Wortwissen.

Analog zu dem zuvor analysierten Format besteht auch bei diesem Item-Typ die Limitation darin, dass bei einer erfolgreichen Bearbeitung durch Lernende der Schluss naheliegt, dass sie Sätze sowohl syntaktisch als auch hinsichtlich der Propositionen verarbeiten können; sobald Lernende jedoch scheitern, sind keinerlei Aussagen darüber möglich, welche Aspekte der syntaktischen oder propositionellen Ebene eine (noch) zu große Herausforderung darstellen. Dieser entstehenden Limitation in den diagnostischen Aussagen sollte z. B. in *Levumi* (Gebhardt et al., 2016) begegnet werden, indem systematisch und kontrolliert mal Argumente und mal Prädikate (später auch Konnektive) ausgelassen und in die Sätze einzusetzen sind (Jungjohann & Gebhardt, 2019, S. 4). Dabei bleibt die Problematik auf Ebene der Propositionen erhalten: Auch ein Satzitem wie *Der Wolf hat scharfe Krallen* (Jungjohann & Gebhardt, 2019, S. 5) bedarf nicht zwingend einer syntaktischen Analyse, wohl aber eines Wissens um die Physiologie eines Wolfs. Messergebnisse und damit auch diagnostische Aussagen auf der Grundlage solcher Leseitems bleiben konfundiert und sind kritisch zu betrachten.

3.3 Zwischenfazit

Die Darstellung der gegenwärtigen Situation zeigt, dass der *Satz* eine komplexe und dadurch lesedidaktisch überaus relevante Einheit darstellt, deren Verarbeitung beim Lesen unterschiedliche Ebenen (grammatisch-syntaktische Ebene, propositionale Ebene, illokutive Ebene und das Zusammenspiel dieser Ebenen) überspannt. Bestehende Lesediagnostikverfahren scheinen einerseits von Satzitem zu Satzitem derart unterschiedliche Anforderungen auf diesen Ebenen der Verarbeitung zu stellen, dass die Validität der Verfahren z. T. zu hinterfragen ist. Andererseits scheint es nicht zu gelingen, Satzitems zu konstruieren, in denen die unterschiedlichen Ebenen der Leseverarbeitung isoliert bzw. kontrolliert werden können, sodass lediglich summierende diagnostische Aussagen über das ‚Satzlesen insgesamt‘, aber nicht über potenzielle Schwierigkeiten in den einzelnen Teilschritten möglich werden. Kurz: Vor dem Hintergrund eines *lesedidaktischen* Verständnisses des Satzlesens steht ein Diagnostikverfahren aus, das über Satzitems verfügt, die sprachsystematisch (v. a. syntaktisch und hinsichtlich der entstehenden Propositionen) konstruiert sind und schwierigkeiterzeugende Merkmale berücksichtigen bzw. kontrollieren, sodass treffende Aussagen über individuelle Schwierigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen des Satzlesens möglich werden.

4 Sprachsystematische Fundierung von KOMPASS

Das Konzept der Satzlesediagnostik für das digitale Instrument *KOMPASS* (Helm & Hesse, 2025) markiert den Versuch, diesem Mangel einer sprachsystematischen Lesediagnostik auf Satzebene zu begegnen und ein entsprechendes Lesediagnostikinstrument für die Klassenstufen 2–6 bereitzustellen. Zu diesem Zweck wurden Satzitems hergestellt, deren Konstruktion zwei Prinzipien folgt: 1. erzwungene vollständige Propositionsbildung durch Nonsenssätze und 2. sprachsystematische Variation der Satzstrukturen.

4.1 Lesediagnostik durch Nonsenssätze

Das Wortmaterial der Satzitems in *KOMPASS* orientiert sich am Grundwortschatz (konkret: der *Liste der Wörter im Grundwortschatz* des Landes NRW), aus dem Nonsenssätze zusammengestellt wurden. Gemeint sind damit Sätze, deren Propositionen zwar durchaus unter Zuhilfenahme der syntaktischen Struktur in Aussagen überführt werden können, die sich dann jedoch nicht auf die Lebenswelt der Lernenden beziehen, prototypisch: *Das Heft wirft den Pinsel in die Milch*. Die Aufgabe der Lernenden besteht darin, diese Nonsenssätze zu lesen und möglichst schnell aus einer Auswahl von drei Bildern dasjenige auszuwählen, das die herleitbare Aussage – illokutiv stets als Erläuterung gemeint – angemessen abbildet. Hierbei sind alle Bildimpulse so gestaltet, dass sie auf Ebene der Propositionen *allein* durchaus angemessen wären: Exemplarisch teilen alle Bildimpulse das ‚Inventar‘ (hier: Heft, Pinsel und ein Glas Milch). Nur bei zusätzlicher Berücksichtigung der syntaktischen Struktur wird ein Bildimpuls eindeutig angemessen, um die Aussage abzubilden (s. Abb. 3).



Abb. 3: Darbietung eines exemplarischen Items in der Browseranwendung

Dieses Vorgehen fordert von den Lernenden also, neben der Bildung der Propositionen auch eine vollständige syntaktische Verarbeitung der Satzitems vorzunehmen. Das Wortwissen (hier z. B. ein Wissen um die Wörter *Heft*, *Pinsel* und *Milch*) ist in diesen Items weder ausreichend noch leitend, um den passenden Bildimpuls zu finden; stattdessen müssen die syntaktische Struktur – beispielsweise die Identifikation von Subjekt und Objekt anhand morphosyntaktischer Markierungen in wortfinalen Reduktionssilben oder von Konomen/Artikeln – und die Propositionen zwingend zusammengebracht werden, um zu identifizieren, *wer* hier *wie* agiert.

4.2 Sprachsystematische Konstruktion und Variation

Die Satzitems der Satzlesediagnostik in *KOMPASS* werden auf Ebene der syntaktischen Struktur streng kontrolliert und dann gezielt variiert. Hierzu wurden zwei Gruppen mit jeweils drei Untergruppen aus Items gebildet, die stets abweichende syntaktische Strukturen aufweisen und damit in den Fokus der Diagnostik rücken.

Kontrolle 1: Satzlängen und Konstituentenlängen

Um eine ungewollte Schwankung der Schwierigkeit durch variierende Wortanzahlen in den Sätzen zu unterbinden (Bamberger & Vanecek, 1984; Björnsson, 1968), wird die Anzahl der Wörter in den Item-Gruppen konstant gehalten. So verfügen alle Satzitems der ersten Gruppe (Untergruppen 1–3) jeweils über 8 Wörter und die Satzitems der zweiten Gruppe (Untergruppen 4–6) über jeweils 11 Wörter. Da anzunehmen ist, dass neben der Satzlänge auch die Länge der syntaktischen Konstituenten (z. B. Nominalgruppen: *Der Ball* vs. *Der große runde Ball*) ein potenziell schwierigkeiterzeugendes Mittel ist, wurde auch diese kontrolliert. Satzitems der ersten Großgruppe verfügen damit stets über zwei zweigliedrige Konstituenten (z. B. *das Heft*, *der Pinsel*) und eine dreigliedrige Konstituente (z. B. *in die Milch*), während Satzitems der zweiten Großgruppe über eine zweigliedrige und zwei dreigliedrige Konstituenten verfügen.

Kontrolle 2: Stelligkeit des Verbs

Das Verb ist insofernstituierend für den Satz, als es das topologische Feld aufspannt und damit vorgibt, welche Anzahl und welche Art von Ergänzungen (Komplement(e) und Adjunkt(e)) überhaupt möglich werden (Eisenberg, 2020; Gallmann, 2015; Müller & Peyer, 2013; Wöllstein, 2014). Um die vom Verb ausgehenden Verarbeitungsanforderungen über die Satzitems hinweg konstant zu halten, wurden in sämtlichen Items ausschließlich transitive (zweistellige) Verben zum Einsatz gebracht. Auf intransitive Verben (z. B. *es regnet*), ditransitive Verben (z. B. *Tim schreibt Anna einen Brief*) und Kopulaverben (z. B. *sein*, *werden*) wurde verzichtet. Die Satzitems bestehen damit (in der ersten Untergruppe ausschließlich) aus dem transitiven Verb, dem obligatorischen Subjekt und der geforderten Ergänzung (direktes oder indirektes Objekt) sowie einem weiteren Adjunkt (s. beispielsweise Abbildung 4):

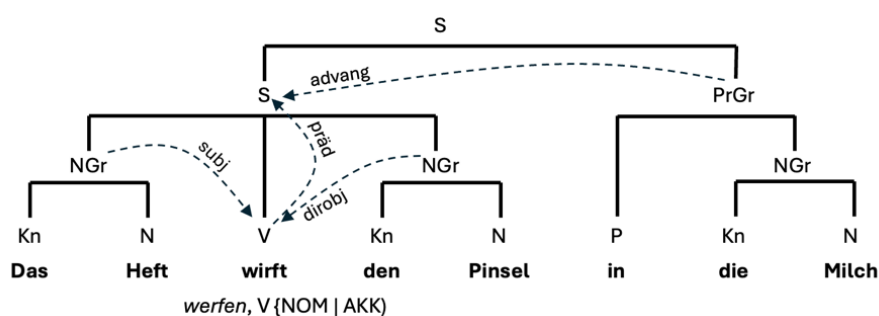


Abb. 4: Syntaktische Analyse (nach Eisenberg, z. B. 2020) exemplarischer Items in der *KOMPASS*-Satzlesediagnostik

Variation 1: Vorfelddbesetzung

Gemäß Bredel und Maaß (2016) entstehen Leseherausforderungen, die sich spezifisch auf die Einheit *Satz* – und nicht etwa auf Einzelwörter – beziehen lassen, wenn bei konstanter Satzlänge die Besetzung

des Vor- und Mittelfelds variiert.³ Um diese potenziellen Leseherausforderungen aufzugreifen, wurde die erste Gruppe der Satzitems in drei Untergruppen gegliedert, die jeweils unterschiedliche Vorfeldbesetzungen zeigen:

	VF	LSK	MF	RSK	NF
Gruppe 1 Subjekt im VF (anforderungsarm)	Das Heft (subj)	wirft	den Pinsel in die Milch. (diobj) (advang)		
Gruppe 2 adverbiale Angabe im VF (anforderungsarm)	Auf der Straße (advang)	malt	die Dose einen Baum. (subj). (diobj)		
Gruppe 3 Objekt im VF (anforderungsreich)	Den Becher (diobj)	hält	die Spinne über das Bett. (subj) (advang)		

Die syntaktische Struktur der Satzitems dieser Gruppen zu durchdringen, setzt neben der Verarbeitung der satzinitialen und satzinternen Großschreibung sowie der Spatien vor allem eine Fokussierung der Reduktionssilben und Konomen/Artikel voraus, die vielfach Hinweise darauf geben, welche Funktion die vorgefundenen Formen im Satz erfüllen. Diese Verarbeitung muss parallel zum Bilden der Propositionen erfolgen. In Satzitems der ersten Gruppe ist dies maximal anforderungsarm gestaltet, sodass auch diagnostische Aussagen dahingehend möglich werden, inwieweit Lernende überhaupt (erfolgreich) Propositionen bilden. Da sich die Satzitems der Gruppen 2 und 3 lediglich auf Ebene der syntaktischen Struktur, nicht aber der propositionellen Komplexität von der ersten Gruppe unterscheiden, können gemessene Auffälligkeiten im Lesen (z. B. in der Richtigkeit oder Antwortzeit) bei Satzitems aus 2 und 3 eindeutig auf individuelle Unterschiede in der syntaktischen Verarbeitung bezogen werden.

Variation 2: Koordination, Subordination und Herausstellungen

Ein zentrales Moment der syntaktischen Verarbeitung von Sätzen ist die Verarbeitung komplexer Satzstrukturen, die dann z. T. eine Verarbeitung von Interpunktion notwendig machen. Im Zuge der Entwicklung ihres Instrumentes *RIKo* zur Erfassung der Interpunktionskompetenz beim Lesen gelingt es Esslinger (2015, S. 140), eine „hochsignifikante Schwierigkeitshierarchie“ bei komplexen Satzstrukturen aufzustellen. Als *anforderungsarm* können gemäß dieser Hierarchie Koordinationen gelten, die Esslinger in ihrem Instrument zwar durchgängig mit Komma realisiert, die aber ebenso auch mit *und* oder *oder* umzusetzen wären (etwa: *Tim kauft ein Eis und Lisa (kauft) eine Waffel*). Als in der Leseverarbeitung fordernder erweisen sich Satzstrukturen mit Subordinationen (z. B. *Tim kauft eine Waffel, weil seine Schwester Hunger hat*), da Lesende den zweiten Satz dem ersten unterordnen und damit die Sätze zueinander in ein hierarchisches Verhältnis setzen müssen. Als in besonderer Weise herausforderungsreich sind mit Esslinger (2015, S. 141) syntaktische Strukturen, bei denen die Verarbeitung eines Matrixsatzes unterbrochen werden muss, um eine Einbettung zu parsen (etwa: *Der Junge, der eine grüne Mütze trägt, bestellt ein Eis*).

³ Zu beziehen sind diese Aussagen vorrangig auf das Lesen isolierter Sätze. Im Kontext eines Textes gibt es durchaus gute Gründe für abweichende Besetzungen der Felder, die den Text dann gerade *leichter* zu lesen machen.

Die drei aufgezeigten Schwierigkeitsstufen finden in den Item-Gruppen (4, 5 und 6) der zweiten Großgruppe aus Satzitems ihre Berücksichtigung, die jeweils eine der Strukturen umsetzen. Festzuhalten ist dabei jedoch, dass die deutsche Sprache ein umfassendes Repertoire bereitstellt, um diese Strukturen zu realisieren: Koordinationen etwa können mit *und*, *oder* oder dem Komma umgesetzt werden; Subordination ist mit *weil*, *dass*, *da*, *ob* und vielen weiteren Formen möglich. Um den Umfang der zu bearbeitenden Satzitems (in der Diagnostik) handhabbar zu halten, können bei der Konstruktion unmöglich sämtliche Varianten umgesetzt werden. So wurde für jede Satzitem-Gruppe jeweils eine Realisationsform der Struktur ausgewählt, die als prototypische Form gelten kann.

	VF	LSK	MF	RSK	NF	VF	LSK	MF	RSK	NF
Gruppe 4 Koordination mit <i>und</i> (anforderungsarm)	Die Lampe	fegt	den Boden			und die Schaufel	schiebt	eine Kiste.		
	VF	LSK	MF	RSK		VF	LSK	MF	RSK	NF
Gruppe 5 Subordination mit <i>weil</i> (anforderungsreich)	Die Kanne	weint,				weil	die böse Butter den roten Teppich		saugt.	
	VF	LSK	MF	RSK		VF	LSK	MF	RSK	NF
Gruppe 6 Einbettungen (anforderungsreich)	Die Glocke,	die	einen grünen Hut	trägt,		schießt	den gelben Ball.			
	VF	VF	LSK	MF	RSK	NF	LSK	MF	RSK	NF

Auf semantischer Ebene bestehen sämtliche Satzitems der drei Untergruppen konstant aus jeweils zwei Propositionen (z. B. FEGEN, LAMPE, BODEN & SCHIEBEN, SCHAUFEL, KISTE). In den Blick gerät damit, inwieweit es Lernenden gelingt, die durch die Syntax angezeigten Verhältnisse richtig aufzulösen. Auffälligkeiten in Form fehlerhafter Antworten oder verlängerter Bearbeitungszeiten in nur einer (oder mehreren) der drei Untergruppen sind so voraussichtlich nicht allein auf die Zunahme der Leseanforderungen durch eine gesteigerte Anzahl der Propositionen zu beziehen, sondern geben auch Aufschluss darüber, inwieweit Lesende die syntaktischen Strukturen *automatisiert* (vgl. Samuels, 1994) verarbeiten können.

5 Design, Aufbau und Funktionalität von *KOMPASS*-Satzlesen

Die entwickelten Satzitems werden in einer digitalen browserbasierten Anwendung dargeboten. Hierbei werden die sechs Gruppen aus Items jeweils als Pools verstanden, aus denen die Anwendung bei jedem individuellen Durchlauf drei Satzitems zufällig auswählt und so ein stets individuelles Set aus 18 Sätzen zusammenstellt – die ferner in der Darbietungsreihenfolge noch einmal randomisiert werden. Dies soll einerseits einem Übungseffekt bei der Wiederholung der Diagnostik entgegenwirken und

andererseits ein ‚Abschauen‘ nebeneinander sitzender Lernender unterbinden. Die Konzeption sieht insgesamt vor, dass die Lesediagnostik dreimal im Schuljahr durchgeführt wird (z. B. nach den Sommerferien, vor den ‚Zeugnisferien‘ und zum Schuljahresende), wobei sowohl eine Diagnostik der gesamten Lerngruppe als auch nur einzelner Lernender möglich ist.

Die Browseranwendung verfährt bei jedem Satzitem wie folgt: Nach einem Countdown (3 → 2 → 1 → ITEM) wird der zu lesende Satz in Fibelschrift bei konstanter Schriftgröße im unteren Teil des Bildschirms eingeblendet. Darüber entstehen drei Felder, in denen jeweils ein Bildimpuls eingeblendet wird. Jedes Bild zeigt das ‚Inventar‘ des Satzes auf Konstituentenebene, variiert jedoch von Bild zu Bild die Verhältnisse, in denen die jeweils abgebildeten Elemente (z. B. Gegenstände) stehen (vgl. Abbildung 3, oben).

Zu erkennen ist in Abbildung 3, dass alle drei Bildimpulse das auf Ebene der Propositionen entnehmbare *Heft*, den *Pinsel* und ein *Glas mit Milch* zeigen, doch einzig die rechte Darstellung diese drei Bildelemente in einem solchen Verhältnis präsentiert, wie unter Berücksichtigung der syntaktischen Struktur des Satzes interpretierbar ist. Lernende müssen damit sowohl die propositionale Ebene als auch die syntaktische Ebene des Satzes verarbeiten, um den passenden Bildimpuls auszuwählen. Durch die Anwendung automatisiert erfasst werden dabei die Antwortrichtigkeit (*Wurde der angemessene Bildimpuls ausgewählt?*) und die Zeit, die zwischen dem Ablauf des Countdowns und dem Auswählen eines Bildimpulses verstrichen ist. Hier ist die Annahme, dass sich die Anteile ‚richtiger‘ Lösungen und auch die Antwortzeit bei Lernenden individuell und in Abhängigkeit von der Item-Schwierigkeit (in den sechs Gruppen, s. oben) unterscheiden, da sich individuelle Lesende im bereits erreichten Grad der Automatisierung beim Lesen (auf Satzebene) unterscheiden. Die erfassten Datenwerte geben somit auch Hinweise auf die Lesegeschwindigkeit und Dekodiergenauigkeit auf Satzebene als Teil der Leseflüssigkeit (Rosebrock et al., 2017).

In die Diagnostik eingeführt werden die Lernenden durch einen digitalen Tutor (eine kleine Tierfigur), der sämtliche Schritte erläutert und die Lernenden zwischen Items lobt bzw. ermutigt weiterzumachen. Somit ist keine Erklärung durch Lehrpersonen notwendig (sodass Durchführende auch keinerlei Vorwissen von diesem Instrument benötigen); den Lernenden muss lediglich ein Tablet mit geöffneter Diagnostikanwendung gereicht werden, dann kann der Durchlauf beginnen.

Nach Abschluss der Diagnostik können die Ergebnisse über den Zugang auf die *KOMPASS*-Website (kompass-lesen.de) abgerufen werden. Die gesammelten Datenwerte werden durch die Plattform auf zwei Ebenen aufbereitet: auf Klassenebene und auf Ebene individueller Lernender.

Die Abbildung 5 zeigt die Aufbereitung auf Klassenebene. Konkret zeigt die Auswertung anonymisierte Daten einer dritten Schulklasse aus NRW, die im Rahmen des Projekts *Leseband_NRW* diagnostiziert wurde, in dem *KOMPASS* zum Einsatz kam. Diagnostiziert wurden hier sämtliche Lernende ($N = 17.000$) von insgesamt 79 Grundschulen mit Schulsozialindex > 3 . Die gezeigten Ergebniswerte sind somit real, dienen hier jedoch einzig der Illustration der Funktionsweise des Instruments. Eine ausführliche Aufbereitung und Analyse dieser Erhebung liefern Helm et al. (in Vorb.).

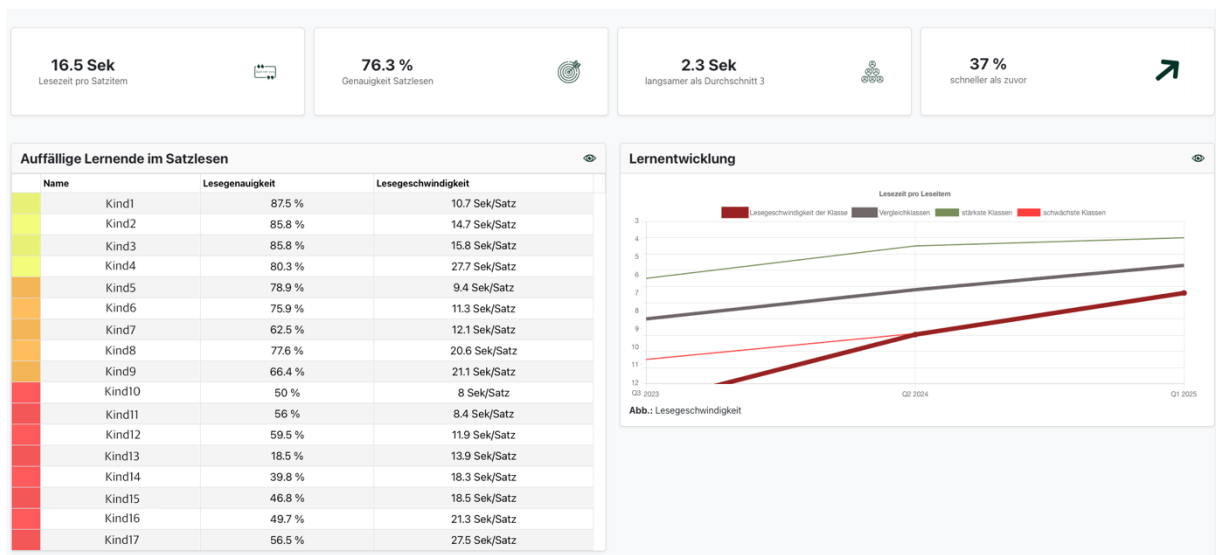


Abb. 5: Lehrkräfteansicht mit Ergebnissen auf Klassenebene

Die *Klassenübersicht* bietet in einer ersten Reihe die durchschnittliche Lesezeit der aktuell betrachteten Klasse über alle Satzitems hinweg (hier: 16,5 Sekunden) sowie die durchschnittliche Genauigkeit der gesamten Klassen (hier: 76,3 %) dar. Daneben finden sich zwei Vergleiche: einmal zwischen der aktuellen Klasse und dem errechneten Normwert⁴ derselben Klassenstufe (hier benötigt die betrachtete Klasse durchschnittlich 2,3 Sekunden länger für jedes Satzitem, als der Normwert für Klasse 3 es erwarten lässt) und einmal zwischen dem aktuellen und dem vorherigen Messzeitpunkt der betrachteten Klasse (hier wurde die Klasse 37 % schneller).

Eine Klassenliste mit Farbcodierung in Ampelform (grün = Kinder mit hoher Antwortgenauigkeit und geringer Antwortdauer; rot = Kinder mit geringer Antwortgenauigkeit bei hoher Antwortdauer) liefert eine direkte Übersicht der Lernenden, die im Satzlesen noch auffällig waren. Dies bedeutet, dass sie eine größere Anzahl an Fehlern bei der Bearbeitung der Satzitems gemacht haben oder sich stark verlängerte Bearbeitungszeiten messen ließen oder beides. Mit einem Klick auf das AUGEN-Symbol kann eine vollständige Klassenliste abgerufen werden, die dann auch die stärkeren Lernenden zeigt.

Im Feld *Lernentwicklung* sind die Messwerte des aktuellen und von vergangenen Diagnostik-Zeitpunkten quartalsweise abgetragen (hier: Q3 2023, Q2 2024 und Q1 2025) und liefern so einen Überblick über den Leistungszuwachs. In dunklem Grau sind die prototypischen Entwicklungsverläufe, wie sie aus der Normstichprobe errechnet werden können, eingezeichnet sowie zwei ‚Hilfslinien‘, die jeweils eine Standardabweichung oberhalb und unterhalb verlaufen. Die aktuell betrachtete dritte Klasse wird von einer breiten roten Linie repräsentiert (die hier eine Annäherung an die Normentwicklung erkennen lässt).

In der *Individualauswertung* sind im oberen Bereich die Ergebniswerte des letzten Diagnostikdurchlaufs einer individuellen Schülerin (hier: Sofia⁵) zunächst (erneut) überblicksartig dargestellt. Sichtbar wird die durchschnittliche Bearbeitungszeit und auch die Antwortrichtigkeit, die bei Sofia über alle Satzitems hinweg gemessen wurde. Daneben finden sich zwei Kästchen, die die durchschnittliche

⁴ Die Normierung des Verfahrens befindet sich aktuell in der Auswertungsphase. Eine Darstellung und die Ergebnisse finden sich in Helm et al. (in Vorb.).

⁵ Hierbei handelt es sich um reale Messwerte aus einer dritten Klasse des Projekts. Der Name des Kindes wurde verändert.

Bearbeitungszeit einmal mit der eigenen Klasse und einmal mit den Normwerten der Jahrgangsstufe vergleichen.

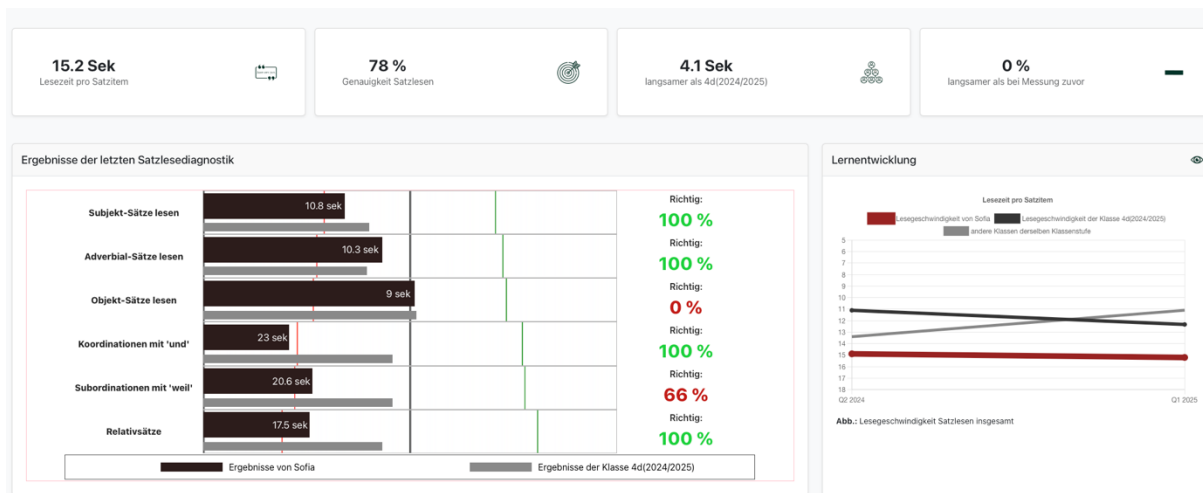


Abb. 6: Lehrkräfteansicht in KOMPASS mit Ergebnissen auf Individualebene

Der Zugewinn, der durch den Einsatz der sprachsystematisch variierten Satzitems entsteht, zeigt sich insbesondere in der Auswertung in Form eines Diagramms aus sechs Balkengruppen. Jede Balkengruppe visualisiert die Messwerte innerhalb einer der sechs Gruppe aus Satzitems (s. oben). Innerhalb des Diagramms zeigen die breiten schwarzen Balken die Lesegeschwindigkeit der/des individuellen Lernenden an, wobei gilt: Je länger der Balken, desto kürzer die Bearbeitungszeit. Der schwarze senkrechte Strich (in der Mitte) kennzeichnet die Durchschnittsgeschwindigkeit der Lernenden aus der Normstichprobe als Vergleich, während die roten und grünen (dünneren) senkrechten Striche die Normalverteilung abtragen. Ragt der schwarze Balken der individuellen Lernenden also in einer Satzgruppe über den schwarzen senkrechten Strich hinaus, so liest der/die Lernende ‚schneller‘ als der Erwartungswert. Als weitere Orientierung visualisiert der dünnere graue Balken die Ergebniswerte der (eigenen) Klasse. Die Prozentwerte auf der rechten Seite neben den Balken geben an, zu welchem Grad der/die individuelle Lernende Satzitems der jeweiligen Satzgruppen korrekt beantwortet hat. Die angezeigten Zahlenwerte werden in einem Ampelsystem, orientiert an den Werten aus Rosebrock et al. (2017), eingefärbt (Schwellenwerte sind hier: 95 % Richtigkeit = grün; 90 % Richtigkeit = gelb; weniger als 90 % Richtigkeit = rot).

Bei der in der Abbildung exemplarisch gezeigten Schülerin Sofia ist zum Beispiel zu erkennen, dass sie insgesamt noch etwas langsamer liest als der Durchschnitt aller bisher diagnostizierten Lernenden. In besonderer Weise groß wird der Rückstand dann bei den komplexen Satzitems aus den Gruppen 4–6, wobei insbesondere in Gruppe 4 (Koordinationen mit *und*) gemessene Lese- und Bearbeitungszeiten weiter als eine Standardabweichung vom Jahrgangsdurchschnitt entfernt liegen und damit auffällig sind. Auf Ebene der Richtigkeit wird sichtbar, dass Sofia offensichtlich bei den Satzitems der Gruppe 3 (Objekt im Vorfeld) noch vor größeren Herausforderungen steht: Hier gelingt ihr keine richtige Antwort. Insgesamt scheint die Schülerin also grundsätzlich noch (zu) wenig automatisiert auf Satzebene zu lesen; auch die vermeintlich ‚anforderungsärmsten‘ Satzitems der Gruppen 1 und 2 werden langsam gelesen. Sobald Satzstrukturen dann syntaktisch komplexer werden, verliert Sofia entweder (zu) viel Zeit oder macht deutliche Lesefehler, wobei insbesondere Objekte im Vorfeld ihr die größten Schwierigkeiten in der Verarbeitung bereiten. Dies könnte nun als Ansatzpunkt für eine Förderung fungieren.

Komplettiert wird die Individualauswertung (genauso wie die Klassenauswertung zuvor) durch eine Darstellung der Lernentwicklung im Kasten auf der rechten Seite. Abgebildet werden hier die Lernentwicklung des individuellen Kinds (hier Sofia) in dunklem Rot, die Lernentwicklung der Klasse (hier einer 4. Klasse) in Schwarz und die von allen bereits diagnostizierten Lernenden (hier: der 4. Klasse) durchlaufene Lernentwicklung in Grau. Konkret zeigt sich hier, dass Sofias Lernentwicklung auf Satzebene scheinbar stagniert, während die Klasse zwar insgesamt etwas ‚stärker‘ ist als Sofia selbst, jedoch sogar einen Rückschritt im Satzlesen gemacht hat.

6 Diskussion und Ausblick

Der vorliegende Beitrag beschreibt den Versuch, dem bestehenden Desiderat für ein sprachsystematisches Lesediagnostikverfahren auf Satzebene zu begegnen (vgl. Bredel et al., 2017; Esslinger, 2015; Zepnik & Zepter, 2015), indem auf der Grundlage von Erkenntnissen aus der Linguistik und kognitiven Psychologie Satzitems hergestellt werden, die jeweils kontrolliert hinsichtlich eines Aspekts des Satzlesens anforderungsreich ausfallen. Ein Einsatz dieser Satzitems sollte es ermöglichen, nicht nur selektiv zwischen ‚stärkeren‘ und ‚schwächeren‘ Lesenden zu unterscheiden, sondern detaillierte Aussagen darüber zu gestatten, bei der Verarbeitung *welcher* Aspekte der deutschen Sprache sich Individuen (noch) voneinander unterscheiden. Diese Diagnostikkomponente zum Satzlesen wird in das Diagnostikinstrument *KOMPASS* eingebettet werden, das bereits über sprachsystematische Diagnostikkomponenten zum Wortlesen (Helm, 2026) und zum Textlesen verfügt. In der Summe sollen die Diagnostikkomponenten dann die Grundlage für eine tatsächlich *systematische* Leseförderung (Gailberger, Helm, et al., 2021; Lenhard, 2019) liefern.

Das Ziel dieses Beitrags war dabei vorrangig, die theoretische Konzeption eines solchen neuartigen Diagnostikverfahrens vorzustellen. Bereits erfasste empirische Daten dienten hierbei lediglich dem Zweck der Illustration der (technischen) Funktionsweise. Die empirische Validierung und Normierung des Instruments ist Gegenstand eines Folgebeitrags (Helm et al., in Vorb.). Bereits die Vorstellung der konzeptionellen Seite des Instruments scheint dabei fruchtbar für den lesedidaktischen Diskurs, um aufzuzeigen, welche Aspekte des Satzlesens voraussichtlich ‚leichter‘ in einem diagnostischen Instrument zu erfassen sind und welche eine Herausforderung bleiben. So gelingt es dem vorgestellten Verfahren beispielsweise nicht, gezielt Variationen auf propositionaler Ebene zu erzeugen – bei denen in Studien eine starke Vorhersagekraft v. a. in Bezug auf die benötigte Lesezeit festgestellt wurde (Caplan & Waters, 1999; Fiebach, 2001; Kintsch, 1974) – und dadurch in den Fokus der Diagnostik zu rücken. Eine Variation der Items hinsichtlich der Anzahl der Propositionen – bei gleichbleibender Satzlänge – schien im gewählten Testformat kaum umsetzbar, da die visuelle Darstellbarkeit (in Form eindeutiger Bilder) limitierend wirkte. Um entstehende Leseanforderungen durch eine gesteigerte Anzahl von Propositionen und genauso von Variationen auf illokutiver Ebene in den Blick nehmen zu können, bedarf es voraussichtlich der Entwicklung eines weiteren/anderen Testformats.

Im Zentrum der Entwicklung von Leseitems stand so die Variation syntaktischer Strukturen bei einer (versuchten) Konstanthaltung der Ebene der Propositionen und der illokutiven Ebene – alle Items wären beispielsweise nach Granzow-Emden (Granzow-Emden, 2019) als Erläuterungen aufzufassen. Einzugestehen ist dabei, dass die in den Satzitems repräsentierten Variationen der syntaktischen Struktur lediglich einen Ausschnitt dessen darstellen, was im System der deutschen Sprache möglich wäre. Alternative Itemsets könnten u. a. Variationen

- in Form weiterer und anderer Koordinationen (z. B. mit Komma),
- in Form weiterer und anderer Subordinationen (z. B. *dass*-Sätze),
- in der Stelligkeit des Verbs (transitive vs. ditransitive vs. intransitive Verben),
- hinsichtlich Genus Verbi (aktiv vs. passiv), Modus (Indikativ, Konjunktiv) oder Tempus des Verbs in den Blick nehmen.

Auf diese Weise könnten weitere Aspekte der Sprachverarbeitung auf Satzebene beleuchtet werden. Dass Items mit diesen Merkmalen gegenwärtig nicht Teil der Konstruktion sind, ist erneut einzig durch den bereits bestehenden Umfang des Instruments bedingt. Hier bietet sich breites Potenzial für die Weiterentwicklung des hier vorgeschlagenen Instruments oder die vollständige Neuentwicklung weiterer, dringlich benötigter Verfahren zur sprachsystematischen Betrachtung des Satzlesens bei Lernenden der Primar- und Sekundarstufe.

Literatur

- Andrews, S., & Veldre, A. (2021). Wrapping up Sentence Comprehension: The Role of Task Demands and Individual Differences. *Scientific Studies of Reading*, 25(2), 123–140.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1817028>
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with Words*. Clarendon Press.
- Bamberger, R., & Vanecek, E. (1984). *Lesen, Verstehen, Lernen, Schreiben: Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache*. Jugend und Volk.
- Bangel, M. (2018). *Wortbildungsstrukturen als Wegweiser beim Dekodieren*. Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-20714-4>
- Bangel, M., & Müller, A. (2014). Zur Entwicklung morphologischer Bewusstheit und basaler Lesefähigkeiten durch die Arbeit an Wortbildungsstrukturen. Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie. *Didaktik Deutsch*, 36, 43–63. <https://doi.org/10.25656/01:17206>
- Bangel, M., & Müller, A. (2015). Einsichten in morphologische Strukturen als Grundlage der Entwicklung von Dekodierfähigkeit. In I. Rautenberg & T. Reissig (Hrsg.), *Lesen und Lesedidaktik aus linguistischer Perspektive* (S. 17–53). Peter Lang.
- Bertschi-Kaufmann, A., & Graber, T. (Hrsg.). (2021). *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (8. Aufl.). Klett und Balmer.
- BiSS-Transfer. (2025). *Qualitätscheck der Diagnose-Tools für die Primarstufe*. <https://www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation/qualitaetscheck-der-diagnose-tools/qualitaetscheck-der-diagnose-tools-fuer-die-primarstufe/>
- Björnsson, C. H. (1968). *Läsbarhet*. Liber.
- Bredel, U., Fuhrhop, N., & Noack, C. (2017). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen* (2., überarb. Aufl.). Narr Francke Attempto.
- Bredel, U., & Maaß, C. (2016). *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen, Orientierung für die Praxis*. Dudenverlag.
- Bredel, U., & Müller, A. (2015). Interpunktion. *Praxis Deutsch*, 254, 4–13.
- Caplan, D., & Waters, G. S. (1999). Verbal working memory and sentence comprehension. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(1), 77–94. <https://doi.org/10.1017/S0140525X99001788>
- Duffy, S. A., Morris, R. K., & Rayner, K. (1988). Lexical ambiguity and fixation times in reading. *Journal of Memory and Language*, 27(4), 429–446. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(88\)90066-6](https://doi.org/10.1016/0749-596X(88)90066-6)

- Eisenberg, P. (2020). *Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz*. J. B. Metzler.
<https://doi.org/10.1007/978-3-476-05094-6>
- Esslinger, G. (2015). Syntaktisches Lesen unter besonderer Berücksichtigung der Interpunktion – Theorie, Testkonzeptionen und empirische Befunde. In I. Rautenberg & T. Reissig (Hrsg.), *Lesen und Lesedidaktik aus linguistischer Perspektive* (S. 117–152). Peter Lang.
- Esslinger, G. (2016). Punkte und Kommas beim Lesen nutzen lernen – ein rezeptionsorientiertes Konzept (auch) für den Erwerb syntaktischer Muster des Deutschen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 32(2), 31–43. <https://doi.org/10.14220/odaf.2016.32.2.31>
- Fiebach, J. (2001). *Working memory and syntax during sentence processing* (unveröff. Dissertation). Universität Leipzig.
- Fix, J. (2015). Morphologie als Lesehilfe. Eine empirische Untersuchung mit Grundschulern. In I. Rautenberg & T. Reissig (Hrsg.), *Lesen und Lesedidaktik aus linguistischer Perspektive* (S. 55–89). Peter Lang.
- Förster, N., & Souvignier, E. (2019). „Heute wird gequopt“. Diagnosebasierte Förderung mit der Lernverlaufdiagnostik quop. *Schulverwaltung aktuell*, 7, 5–19.
- Gailberger, S. (2013). *Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler*. Beltz Juventa.
- Gailberger, S. (2025). Leseförderung in Lesebänden. *Praxis Deutsch*, 309, 20–22.
- Gailberger, S., & Hauschild, K. (2018). Das Hamburger BiSS-Projekt „Systematische Leseförderung für die Primarstufe“. In S. Kutzelnann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Praxis der Lautleseverfahren* (S. 45–60). Schneider Verlag Hohengehren.
- Gailberger, S., & Wietzke, F. (Hrsg.). (2021). *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht* (2., vollst. überarb. u. aktual. Aufl.).
- Gailberger, S., & Sappok, C. (Hrsg.). (2021). *Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung. Theorie, Empirie, Anwendung*. SLLD. <https://doi.org/10.46586/SLLD.189>
- Gold, A. (2018). *Lesen kann man lernen* (3., vollst. überarb. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Helm, G., & Hesse, F. (2025). *KOMPASS: Kompetenzanalyse Schriftsprache* [Software]. <https://komp-pass-lesen.de>
- Kintsch, W. (1974). *The Representation of Meaning in Memory*. Erlbaum.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Lenhard, W. (2019). *Leseverständnis und Lesekompetenz* (2., aktual. Aufl.). Kohlhammer.
- Lenhard, W., Lenhard, A., & Schneider, W. (2022). *ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler* (5., aktual. Aufl.). Hogrefe.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A., & Stubbe, T. C. (Hrsg.). (2023). *IGLU 2021*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:28075>
- Müller, A. (2025). Lesen! *Praxis Deutsch*, 309, 4–13.
- Richard, M. (2013). What are Propositions? *Canadian Journal of Philosophy*, 43(5–6), 702–719. <https://doi.org/10.1080/00455091.2013.870738>
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (9., aktual. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.

- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (2022). *IQB-Bildungstrend 2021*. Waxmann.
- Van den Broek, P., & Kendeou, P. (2022). Reading comprehension I: Discourse. In M. J. Snowling, C. Hulme & K. Nation (Hrsg.), *The science of reading* (S. 239–260). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781119705116.ch11>
- Winter, K. (2025). Lesediagnostik. *Grundschule Deutsch*, 86, 11–14.
- Zepnik, S. (2016). *Linguistische Leseprofile von Grundschülerinnen und Grundschulern*. Universität Hildesheim.

Anschrift des Verfassers:

Gerrit Helm, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Germanistische Literaturwissenschaft,
Fürstengraben 18, 07743 Jena
gerrit.helm@uni-jena.de

Marian Baden & Maria Gallinat

Tagungsbericht: „Emotionen im Deutschunterricht – Förderkonzepte für sprachliches und literarisches Lernen“ (10.10.25, Universität Kassel)

Zusammenfassung

Der Beitrag berichtet von den zentralen Erkenntnissen, Diskussions- und Anknüpfungspunkten der Tagung *Emotionen im Deutschunterricht – Förderkonzepte für sprachliches und literarisches Lernen*. Die Konferenz fand am 10. Oktober 2025 an der Universität Kassel statt und versammelte Deutschdidaktiker*innen verschiedener Fachgebiete. Anlass für die Tagung war das Ende des BMBF-geförderten Verbundprojektes *Fühlen – Denken – Sprechen in der Grundschule* (FDS-G), das zum vertiefenden Dialog und weiterführenden interdisziplinären Austausch einlud. Im Zentrum des gemeinsamen Erkenntnisinteresses stand die Frage nach der Rolle von Emotionen und den Möglichkeiten zur Förderung emotionsbezogenen Lernens in sprachlichen und literarischen Lernprozessen. Das abwechslungsreiche Tagungsprogramm bot Einblicke in zahlreiche Forschungsvorhaben zu diesem Thema, darunter verschiedene Promotionsvorhaben sowie Projekte derselben BMBF-Förderlinie (ADIL = *Adaptives dialogisches Lesen an unterschiedlichen Lernorten* und SEM = *Sprache, Emotion, Mathematik*).

Schlagwörter: Emotionen • Förderung • Sprachdidaktik • Literaturdidaktik

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 60. S. 93–102

DOI: 10.21248/dideu.921

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

Conference Report: "Emotions in teaching German – promoting concepts for language and literary learning" (10.10.25, University of Kassel)

This article reports on the key findings and discussion points from the conference *Emotionen im Deutschunterricht – Förderkonzepte für sprachliches und literarisches Lernen (Emotions in German lessons – concepts for linguistic and literary learning)*. The conference took place on 10th October 2025, at the University of Kassel and brought together German didactics experts from various disciplines. The occasion for the conference was the end of the BMBF-funded joint project *Fühlen – Denken – Sprechen in der Grundschule (FDS-G) (feeling – thinking – speaking in primary school)* which invited in-depth dialogue and further interdisciplinary exchange. The question of the role of emotions and the possibilities of promoting emotion-related learning in linguistic and literary learning processes was at the centre of the joint research interest. The varied conference programme offered insights into numerous research projects on this topic, including various doctoral projects as well as projects from the same BMBF funding line (ADIL and SEM).

Keywords: Emotions • Promotion • Language Teaching • Literature Teaching

1 Rahmen und Motivation der Tagung

Anlass der Tagung, die am 10. Oktober 2025 stattfand, war der Abschluss des Projekts *Fühlen – Denken – Sprechen in der Grundschule* (FDS-G). Die Konferenz markierte folglich den Ausklang des BMBF-geförderten Verbundprojektes.¹ Ziel der Tagung war es, die gewonnenen Erkenntnisse in einem interdisziplinären Forum zu erörtern und aus den ersten Ergebnissen mögliche Anschlussfragen für weiterführende Forschungsvorhaben abzuleiten. Aufgrund dieser Zielsetzung eröffnete das Projektteam die Tagung mit einem Vortrag zum FDS-G-Projekt.

Die professionsübergreifende Interventionsstudie (Prä-, Post-, Follow-up-Design) fokussierte den Einsatz von Sprachlehrstrategien beim dialogischen Sprechen über Emotionen. Sie zielte auf die Evaluierung einer Fortbildung zur durchgängigen inhaltsorientierten Sprachförderung für alle Betreuungspersonen in der Grundschule. Damit knüpfte sie an ein Vorgängerprojekt zur alltagsintegrierten Sprachbildung in KiTas an (vgl. Salisch et al., 2021).

Im Einstiegsvortrag wurden zunächst das Fortbildungskonzept und dessen theoretischer Hintergrund präsentiert: Da Emotionen abstrakte Referenten darstellen, die zwar in der Sprache repräsentiert, aber ansonsten nicht greifbar sind, wird die Wahrnehmung der Beziehung zwischen sprachlicher Form und semantisch-pragmatischer Bedeutung für den Zugriff auf das Emotionswissen der Kinder in der Studie als elementar betrachtet. Neben Sprachlehrstrategien – z. B. Input-Strategien (etwa Wiederholungen von Äußerungen oder Parallelsprechen zu Handlungen oder inneren Prozessen), Modellierungs- und Korrekturtechniken – enthielt die modular aufgebaute Fortbildung auch Weiterbildungsangebote zu den Themen *Spracherwerb* und *-förderung* sowie *Gesprächsanlässe für Emotionen*. An der Studie haben 282 Kinder aus 15 Klassen von 9 Schulen, 14 Deutschlehrkräfte und 13 pädagogische Fachkräfte teilgenommen. Daten wurden mittels Videografie der Interaktionssituationen zwischen Fachkräften und Kindern im Schulalltag der 2. Klassen erhoben (Settings: Morgenkreis, Vorlesen im Plenum, Spielen und Buchbetrachtung im Nachmittagsbereich) sowie in Form von Erzählungen der Kinder (zu vorgegebenem Bildimpuls), mittels Sprachtests (TROG-D, WOR-Te und BiSpra 2-4) und emotions- (ATEM 3-9) und konzentrationsbezogener Tests.

Im Rahmen ihres Vortrags stellte das Projektteam drei Ergebnisbereiche heraus: (a) die Effekte der Fortbildung, (b) den produktiven Emotionsausdruck der Kinder und (c) die gegenseitige Bedingtheit von Emotionswissen und grammatischer Kompetenz, die sich über den Zusammenhang von Sprach- und Wahrnehmungskompetenz erklären lässt.

- (a) Hinsichtlich der Effekte der Fortbildung sind die Ergebnisse divers: Für die Gruppe der Lehrkräfte hielten die Vortragenden fest, dass sich das Interaktionsverhalten im Vergleich zur Kontrollgruppe verbessert habe. Während Lehrkräfte vermehrt gelernte Strategien wie das Parallelsprechen einsetzten, um das Emotionswissen der Schüler*innen zu fördern, zeigten sich in der Gruppe der pädagogischen Fachkräfte allerdings keine signifikanten positiven Effekte.
- (b) Der produktive Emotionsausdruck der Kinder wurde anhand von diktieren Erzählungen zum Bildimpuls „Karla/Keno ist neu in der Klasse“ erhoben. Die Daten der Schüler*innen wurden zum einen über eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet, bei der die narrativen

¹ Das Projekt (Laufzeit: 01.12.2022–30.11.2025) wurde im Förderschwerpunkt *Sprachliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft* durch das BMBF gefördert. An der Projektumsetzung waren drei Standorte beteiligt: die Universität Lüneburg (Maria von Salisch (Verbundkoordinatorin), Katharina Voltmer), die Technische Universität Braunschweig (Oliver Hormann (Projektleiter)) und die Universität Kassel (Miriam Langlotz (Projektleiterin), Roberta Enzmann).

Muster satzweise annotiert wurden. Zum anderen wurde über einen quantitativ-lexikalischen Ansatz der Emotionswortschatz der Kinder ausgezählt, und die Emotionswörter wurden anschließend nach Valenz und Emotionsstärke bewertet. Freundschaft stellte sich als das emotionale Zentrum der Kindererzählungen heraus: Die Kinder fokussierten sich eher auf positive Emotionen und zeigten dabei ein moderates Arousal, ihr zentrales Nervensystem war folglich mittelmäßig aktiv. Ein deutlich höheres Arousal und eine höhere emotionale Granularität zeigten die Erzählungen in Bezug auf stark negativ besetzte Emotionen (z. B. Angst, Ärger). Die Vortragenden gingen von einem situationsspezifischen Emotionswortschatz aus und schlossen aus den Ergebnissen, dass problematische Situationen zu einem intensiveren Sprachgebrauch führen, da (vorgestellte) negative Erfahrungen eine stärkere affektive Involviertheit bedingen.

- (c) Bezüglich des dritten Ergebnisbereichs verdeutlichte die Auswertung standardisierter Tests, dass mit einem Zuwachs des Emotionswissens auch die grammatischen Kompetenzen der Lernenden zunehmen und dass verbesserte grammatische Kompetenzen wiederum zu einem differenzierteren Emotionsausdruck führen. Emotionsbezogene und grammatische Kompetenzzuwächse bedingen einander also gegenseitig. Aus diesen Ergebnissen leiteten die Projektverantwortlichen ein großes Potenzial für eine emotionsbezogene Grammatikvermittlung in KiTa und Grundschule ab, da mithilfe ausgebauter grammatischer Kompetenzen komplexe emotionale Situationen detailliert wahrgenommen und beschrieben werden könnten.

In der anschließenden Diskussion wurde die Relevanz von Fortbildungen, die neben Lehrkräften auch andere schulische Betreuungspersonen adressieren, bekräftigt. Darüber hinaus wurde diskutiert, welchen Einfluss der wiederkehrende Bildimpuls sowie die Erhebung mit standardisierten, nicht sprachbiografiesensiblen Tests auf die Studienergebnisse genommen haben könnte.

2 Bericht über die Sektionsvorträge

Nach dem Auftaktvortrag der Projektgruppe und der pausenbegleitenden Posterpräsentation (s. Abschnitt 3) wurde die Diskussion um gewinnbringende Förderkonzepte für emotionsbezogenes Lernen im Deutschunterricht in zwei parallellaufenden Sektionen vertieft.

2.1 Sektion 1: Emotionen im Deutschunterricht – Förderkonzepte für literarisches Lernen

Daniela A. Frickel, Mareike Urban und Alexandra L. Zepter (Universität Köln) führten in ihrem Vortrag ‚VINCENT & ICH‘. Ein Beispiel im Kontext des **SELL**-Ansatzes – *Sprachliches, Emotionales und Literarisches Lernen verbinden* ein konkretes Anwendungsbeispiel vor, indem sie die Potenziale des Bilderbuchs *Vincent und ich* von Stefan Karch (2023) untersuchten. Anknüpfend an Cognitive-Embodiment-Theorien betrachteten sie Literatur als Kulturtechnik der Emotionalisierung. Sie erläuterten, wie das Buch dazu genutzt werden könne, Gefühlsenerfahrungen der Figuren nachzuvollziehen und gleichzeitig die sprachlichen Handlungsfähigkeiten sowie den Wortschatz von Schüler*innen auszubauen. *Vincent und ich* lade zur individuellen emotionalen Erfahrung ein, während gleichzeitig Figurenperspektiven und Handlungslogiken der literarischen Figuren wahrgenommen und Funktionen der Emotionen in Beziehung zum literarischen Text gesetzt werden könnten. In der Anschlussdiskussion wurde erörtert, welche anderen Bilderbücher sich für diese Art der Emotionsförderung anbieten würden. Es wurde festgehalten, von welcher grundlegender Bedeutung konkrete textnahe Analysen für sprach- wie auch literaturdidaktische Erkenntnisse sind.

Julia Kruse (Universität Potsdam) schloss mit ihrem Vortrag *Zwischen Angst und Genuss. Distanzfördernde und -hemmende Sprache in Gruselbüchern* an. Kruse argumentierte, dass die Gattung der Gruselbücher für emotionsbasiertes Lernen besonders geeignet sei, da sie von dem sprachlichen Kreieren einer besonderen Atmosphäre lebe. Sie legte dar, dass Gruselgeschichten sich positiv auf das Emotionswissen und die Förderung der Empathiefähigkeit auswirken können (= Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen, Spinner, 2006) sowie auch im besonderen Maße eine ästhetische Distanz ermöglichen können, die ambivalente Emotionen zulasse. Die durch das Lesen von Gruselgeschichten entstehende ‚Angstlust‘ erlaube es den Kindern, aus sicherer Entfernung negative Emotionen zu fühlen. Dabei komme es jedoch auf die Art und Weise an, wie Angst erzeugt werde. Kruse führte vor dem Hintergrund des *Nähe-Distanz-Modells* von Winkler (2015) verschiedene Faktoren an, die Angst durch besondere Nähe mit sprachlichen Mitteln auf der literarischen Ebene erzeugen, und analysierte sie an einem ausgewählten Gruselliteraturkorpus (z. B. Funke, 2011; Krappweis, 2023). Um diese textinhärenten Merkmale und ihre Wirkung mit den Kindern im Literaturunterricht zu thematisieren, bieten sich produktive, die Beschaffenheit des Textes fokussierende Verfahren an, um auch das Fiktionalitätsbewusstsein der Schüler*innen, ihre Imaginationsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur Perspektivübernahme zu fördern. Die Plenumsdiskussion fokussierte die Vor- und Nachteile des verwendeten Nähe-Distanz-Modells im Vergleich zu anderen Modellen (z. B. Koch/Oesterreicher, 2019).

Sarah Johannsen (Universität Göttingen) stellte in ihrem Vortrag eine Studie vor zum Thema *Emotionen in der literarischen Rezeption – Analyse textseitiger Potenziale und Rekonstruktion rezeptionsseitiger Prozesse* aus dem Forschungsprojekt *Praktiken literarischer Rezeption (PRA LIRE) – Rekonstruktion von Sprachgebrauchsmustern der Bezugnahme in literarischen Gesprächen und Laut-Denk-Protokollen*. In ihren Ausführungen fokussierte Johannsen vor dem Hintergrund des *EmoRe-Modells* von Fricke & Zepter (2023), das Emotionsbewusstheit, ästhetisches Urteilen und Sprachhandlungen zusammenführt, die Manifestation von Emotionen mittels literarischer Texte bei Schüler*innen. In den Gesprächen und Laut-Denk-Protokollen, die Johannsen mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2024) auswertete, äußerten sich die rezeptionsbezogenen Emotionen auf acht verschiedene Arten, die sich in Explizitheit und Sichtbarkeit unterscheiden (z. B. Ausdruck von Emotionen, Thematisieren expliziter Emotionen oder empathische Reaktionen). Abschließend argumentierte Johannsen dafür, dass diese Erkenntnisse für die Deutschdidaktik von unmittelbarer Relevanz seien, da sie Rückschlüsse auf das emotionale literarische Lernen zuließen. Im Plenum wurde über mögliche Alternativmodelle für die Basis der Analysen diskutiert. Die Implementierung der vorgestellten Überlegungen in den Literaturunterricht wurde als Desiderat hervorgehoben.

Marian Baden (Technische Universität Braunschweig) schloss die Tagung mit dem Vortrag *Triggerwarnungen im Deutschunterricht: hinderliche Aufmerksamkeitslenkung oder eine neue Perspektive für sprachreflektierendes Arbeiten?* ab. Der Vortrag betrachtete im Anschluss an Kronschräger & Standke (2024) die Vielfalt literarischer Triggerwarnungen aus verschiedenen Forschungsperspektiven. An ausgewählten Beispielen illustrierte Baden (Bezug nehmend auf Genette, 2001) Triggerwarnungen als illokutionäre Sprechakte (Searle, 1971), um die Vielfalt der sprachlichen Gestaltungsmittel in Bezug auf ihre mögliche emotionale Wirkung herauszustellen. Daraus leitete Baden vielfältige unterrichtliche Potenziale ab, die emotionsbezogene sprachliche oder literarische Aspekte fokussierten oder beides miteinander kombinierten. Hinsichtlich des emotionsbezogenen sprachlichen Lernpotenzials von Triggerwarnungen exemplifizierte Baden, dass u. a. die Wortwahl, besonders frequente Wörter sowie die illokutionären Akte als „Triggersprache“ mit Lernenden untersucht werden können. Für den Literaturunterricht böten Triggerwarnungen Potenzial hinsichtlich des Reflektierens über die eigene Wahr-

nehmung, die subjektive Involviertheit (vgl. Spinner, 2006) sowie die Rezeptionshaltungen der Lernenden. Auch produktive Verfahren, wie das Verfassen eigener Triggerwarnungen zu ausgewählten Texten, seien geeignet, um umfassende literarische Erfahrung anzustoßen und nachhaltige literarische Lernprozesse zu evozieren. In der Plenumsdiskussion wurde erörtert, ab wann eine Triggerwarnung als solche gelten könne. Außerdem wurden Triggerwarnungen als Gegenstände sowohl sprach- als auch literaturbezogener Auseinandersetzungen exemplifiziert.

2.2 Sektion 2: Emotionen im Deutschunterricht – Förderkonzepte für sprachliches Lernen

Claudia Müller-Brauers, Celina Diroll und Alena Töpke (alle Universität Hannover) gestalteten mit ihrem Vortrag *Sprachliche, literarische und emotionale Lernkontexte beim dialogischen Lesen – Anregungen in Medium und Interaktion* den Auftakt der zweiten Sektion. Anknüpfend an die *Theory of Mind* (ToM; vgl. Grazzani et al., 2018) hoben sie die Interdependenz von Sprachfähigkeiten, Emotionswissen und der Fähigkeit zur Perspektivübernahme hervor. Im Mittelpunkt ihres Vortrags stand die Fördermethode des sog. adaptiven dialogischen Lesens (DL; vgl. Beckerle et al. 2024) und ihr Potenzial, sprachliches, literarisches und emotionsbezogenes Lernen miteinander zu verbinden. Als elementare Einflussfaktoren für den Erfolg dieser Methode identifizierten sie das Kind, das Medium und die erwachsene Interaktionsperson. Auf Basis der Daten des BMBF-geförderten ADIL-Projektes illustrierten sie am Beispiel des Input-optimierten Bilderbuchs *Mika bleibt wach* (Müller-Brauers et al., 2025), welche Lerngelegenheiten sich beim DL für die Versprachlichung von Emotionen und die Förderung der Perspektivübernahme ergeben können und welche Bedeutung der konkreten Buchvorlage in diesem Zusammenhang zukommt. Anhand ausgewählter Transkriptausschnitte von DL-Situationen legten sie dar, inwiefern Bilderbücher die Kinder zum Erkennen und Benennen von Basisemotionswörtern sowie zur Perspektivübernahme im Sinne der ToM motivieren können. Auch die interaktiven Anregungen durch die erwachsene Interaktionsperson (z. B. in Form von W-Fragen oder Zeigegesten) stellten sie als Gelingensbedingung heraus. In der Anschlussdiskussion wurden v. a. die Nachhaltigkeit der Lerneffekte und der Einflussfaktor der Text-Bild-Beziehungen in den Bilderbüchern diskutiert.

Stellvertretend für ihre Kolleg*innen Christin Büning, Arianne Andreas, Mirjam Menz, Miriam Hansen und Daniel Mays beleuchtete Irene Corvacho del Toro (Universität Siegen) ausgewählte Ergebnisse des BMBF-geförderten SEM-Projekts. In ihrem Vortrag *Entwicklung des Emotionswissens und der Zusammenhang mit dem Wortschatz bei ein- und mehrsprachigen Kindern der hessischen Vorklasse* hob sie hervor, dass sprachliche und emotionale Kompetenzen von zentraler Bedeutung für die erfolgreiche Teilhabe an Bildungsprozessen seien, weil Emotionen, Emotionswissen, -ausdrücke und -regulationsfähigkeiten in einem engen Zusammenhang miteinander stünden. Sie konstatierte, dass die Projektdaten, die mit ATEM 3-9 und SET 5-10 erhoben wurden, insgesamt einen moderaten Zusammenhang zwischen dem Emotionswissen und dem produktiven Wortschatz gezeigt hätten, wobei der spezifische Zusammenhang zwischen der Komponente ‚Emotionen erkennen‘ und dem produktiven Wortschatz als stark hervorzuheben sei. Als weiteres Ergebnis hielt Corvacho del Toro fest, dass die Gruppe der einsprachigen Kinder zu Beginn der Interventionsstudie Ergebnisse im unteren Normbereich und die Gruppe der mehrsprachigen Kinder Ergebnisse im unterdurchschnittlichen Bereich erzielte, während zum Ende der Studie alle Kinder Emotionswissen im unteren Normbereich aufwiesen. Dass die Sprachbiografien der Kinder im Projekt nicht erhoben wurden und keine diagnostische Abklärung der individuellen Sprachentwicklung der Studienteilnehmer*innen erfolgte, reflektierte Corvacho del Toro kritisch.

In der Plenumsdiskussion wurde das Desiderat der Professionalisierung von Leitungspersonen in hessischen Vorklassen hervorgehoben, und es wurde erörtert, wie geeignet einschlägige statistische Methoden sind, um auf die spezifischen Ressourcen mehrsprachiger Kinder zuzugreifen.

In ihrem Vortrag *Aufklärung über ‚negative‘ Empfindungen (Angst, Wut, Traurigkeit) mit aktuellen Bilderbüchern. Überlegungen zu ästhetischen Darstellungsstrategien und ihrem bibliothераpeutischen Potential für den Primarstufenunterricht* erörterte Sandra Pechtold (Universität Wien), inwiefern Bilderbücher aufgrund ihrer visuellen Ebene therapeutische Wirkung entfalten können. Beispielinduziert erläuterte sie u. a., wie sich beim sog. transponierenden Lesen (vgl. Grahlmann & Linden, 2005) ein Erfahrungsraum für Lesende öffne, der eine emotional distanzierte Hinwendung zum Inneren ermögliche und auf diese Weise zur vertiefenden Auseinandersetzung mit der eigenen Innenwelt anrege, was wiederum über die eigene seelische Verfasstheit aufklären könne. Da Geschichten über Bilder wirken, sei eine derart identitätsorientierte Literaturbetrachtung v. a. durch die visuelle Ebene der Bilderbücher gestützt. Für die bildliche Darstellung von Emotionen in Kinderbüchern unterbreitete Pechtold einen Klassifikationsvorschlag, der zwischen einer diegetisch-kontextualisierten Darstellung eines Gefühls über konkrete sprachliche und visuelle Codes (z. B. in *Der blaue Elefant* (Robert & Vidali, 2023)), einer diegetisch-expressiven Darstellung eines Gefühls über abstrakte Gestaltungsdynamiken der Sehfläche (z. B. in *Wütend* (Teckentrup, 2021)) und einer personifizierten Darstellung eines Gefühls als Figur (z. B. in *Ich und meine Angst* (Sanna, 2019) oder *Ein Ort für meine Traurigkeit* (Booth & Litchfield, 2021)) unterscheidet. In ihrem Schlussplädoyer betonte Pechtold die kognitive Dimension von Emotionen und hob hervor, dass das Sprechen über externalisierte Gefühle eine Distanzierung vom eigenen Erleben ermögliche, die für die therapeutische Wirkung zentral sei. In der sich anschließenden Diskussion wurde das heilende Potenzial des Konzepts als zukunftsweisend hervorgehoben. Kritisch angemerkt wurde, dass der bibliothераpeutische Ansatz nicht nur für (emotional-psychisch stark vorbelastete) Kinder, sondern auch für Lehrkräfte im regulären Unterricht zu einer Überforderung führen könne.

3 Bericht über die Posterpräsentationen

Gerahmt wurden die Sektionsbeiträge durch eine pausenbegleitende Posterpräsentation, bei der sowohl empirische als auch theoretische Perspektiven auf Fördermöglichkeiten von emotionsbezogenem sprachlichem und emotionsbezogenem literarischem Lernen vorgestellt wurden.

Inga Buhrfeinds, Hannah Kahlkes und Astrid Neumanns (alle Universität Lüneburg) Poster *Schreiben mit Gefühl – Emotionale Erfahrungen in Schreiblernsettings wahrnehmen und reflektieren* ist das Ergebnis einer Studie der Universität Lüneburg, die mit Studierenden und Schüler*innen durchgeführt wurde. Mittels der Methode ‚Schreibwerkstatt‘ wurden durch die Studierenden kreative Schreiblernsettings für die Schüler*innen geschaffen. Mittels einer qualitativ-inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2024) wurden die Emotionsbeschreibungen der Studierenden ausgewertet, woraufhin induktiv Kategorien entwickelt, Textdokumente hierarchisch codiert und Emotionen über Code-Matrix-Browser und Code-Relation-Browser ausgewertet wurden. Die Ergebnisse zeigten eindrücklich eine deutliche Benennung und Attribuierung negativer Emotionen. Zudem waren bei den Schüler*innen überwiegend positive Emotionen wahrzunehmen. Die Schreibwerkstatt kann somit auf der Seite der Schüler*innen kreative Schreibprozesse anregen und ihre Emotionen zum Schreiben positiv beeinflussen. Gleichzeitig wird den Lehramtsstudierenden ermöglicht, ihren eigenen Unterricht reflexiv zu beobachten und ihr eigenes emotionales Erleben positiv zu verändern. Buhrfeind, Kahlke und Neumann bilanzierten, dass die Schreibwerkstatt stärker in den Fokus von Unterricht und For-

schung rücken sollte, um die Schüler*innen hinsichtlich ihrer Schreibfertigkeiten und ihres Selbstkonzepts zu fördern.

Theresia Wöbke (Universität Leipzig) stellte ein Poster zum Thema *Auswirkungen eines Emotionswortschatztrainings auf das Emotionsverständnis und die Emotionsregulationsfähigkeit von Vorschulkindern* vor. Das Poster illustrierte das Design der Trainingsstudie KEeKS_train, an der auch Berit Streubel, Catherine Gunzenhauser und Henrik Saalbach mitwirken. Die Studie läuft noch bis Ende 2026 und folgt einem Pre-, Post- und Follow-up-Studiendesign. Um den Zusammenhang von Emotionswortschatz, Emotionsverständnis und Emotionsregulationskompetenzen von 4- bis 6-jährigen Kindern (N = 200) zu erforschen, entwickelten Wöbke und Kolleg*innen einen Förderansatz, der primär auf den Ausbau des Emotionswortschatzes durch ein interaktiv-spielerisches Trainingssetting abzielt. Im konkreten Training wird mit der sich in diesem Rahmen als effektiv erwiesenen Kombinationsmethode aus *Shared Reading* und *Guided Play* gearbeitet (s. z. B. Toub et al., 2018). Das Fördermaterial, das Wöbke ergänzend zu dem Poster präsentierte, besteht aus einer selbst entwickelten Kamishibai-Meerestiergegeschichte.

Luise Kieckhöfels (Universität Mainz) Poster trug den Titel *Wie können Kinder Emotionen in Bilderbüchern mithilfe von Emotionswissen entschlüsseln – und wie kann man sie dabei unterstützen?*. Kieckhöfel untersuchte das Erkennen und Verstehen von diegetischen Emotionen, bei denen Perspektiv- und Symbolverstehen eine große Rolle spielen. Bilderbücher nutzen verschiedenste Mittel auf Bild- und Textebene, um diese Komponenten sichtbar zu machen. Hierfür analysierte Kieckhöfel nach der Bilderbuchanalyse von Dammers et al. (2022) 56 Bilderbücher. Es habe sich gezeigt, dass Bilderbücher für die Förderung von Emotionswissen und literarästhetischem Lernen z. B. über Bilderbuchgespräche besonders gewinnbringend seien. Dieser Prozess könne bspw. durch das laute Vorlesen, Benennen von dargestelltem Emotionswissen und Impulsen zur Analogiebildung gefördert werden. Auch das Wahrnehmen von Figurenemotionen und die Aktivierung von Vorwissen könnten förderlich sein.

Thessa Heinzels (Universität Kassel) Poster zum Projekt *Emotionswortschatz und Erzählkompetenz – Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen der Erzählkompetenz und dem Emotionswortschatz in mündlichen Bildimpuls-Erzählungen von Kindern der zweiten Klasse?* stellte die Ergebnisse einer Interventionsstudie dar. Bei der Studie wurden Kinder zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten mit dem gleichen Bildimpuls konfrontiert, zu dem sie eine Geschichte schreiben sollten. Es wurde mithilfe des Stufenmodells nach Augst et al. (2007) ausgewertet, wie sich die Erzählkompetenz und der Emotionswortschatz der Kinder über die Zeit entwickelten, wobei sowohl das Vorkommen verschiedener Emotionen als auch die Ausprägung der Variantenvielfalt überprüft wurde. Im Laufe der Studie verbesserte sich die Erzählkompetenz der Schüler*innen, nicht jedoch das Emotionswissen. Kinder mit einer niedrigeren Erzählkompetenz nutzten mehr Emotionswörter, während Kinder mit einer höheren Erzählkompetenz die Emotionen differenzierter beschrieben. Daraus folgerte Heinzels, dass Kinder mit einer niedrigeren Erzählkompetenz mehr Emotionswörter nutzen, weil diese einfacher seien: Das Emotionswissen nehme mit steigender Erzählkompetenz demnach nicht ab.

4 Bilanz und Ausblick

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Vorträge, Posterpräsentationen und Plenumsdiskussionen der Tagung viele Ergebnisse des Forschungsfeldes zusammentrugen, aber auch Desiderata und weiterführende Forschungsfragen zutage förderten. Emotionen, als Thema der Deutschdidaktik, wurden aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und didaktisch reflektiert, was ihre unterrichtliche Relevanz verdeutlichte: Es zeigte sich, dass eine emotionsbezogene Deutschdidaktik zahlreiche Vorteile für

sprachliche und literarische Lehr-Lern-Prozesse bieten kann, z. B. in motivationaler wie auch in sozio-emotionaler Hinsicht, da sie an die Lebensrealität der Schüler*innen anknüpft und das Innenleben des (lernenden) Subjekts explizit in Lehr-Lern-Prozesse einbezieht und bei deren Gestaltung berücksichtigt. Sektionsübergreifend wurden diesbezüglich Ansätze für den Einsatz von Bilderbüchern vorgestellt, bei denen zu der textlichen Komponente eine visuelle hinzutritt, die gerade in Bezug auf Emotionen ganzheitlichere Anknüpfungspunkte liefert. Die Diskussionen demonstrierten darüber hinaus, dass emotionsbezogenes Lernen auf vielfältige Weise einen integrierten Sprach- und Literaturunterricht fördern kann.

Aus den bereits vorliegenden Forschungsergebnissen der vorgestellten Projekte wurde zudem deutlich, wie facettenreich Emotionen bereit jetzt im Deutschunterricht verankert sind und wie wichtig interdisziplinäre Forschungsprojekte für ein umfassenderes Verständnis der Zusammenhänge zwischen sprachlichem, literarischem und emotionalem Lernen sind. Darüber hinaus zeigte sich, dass die Betrachtung emotionsbezogener Lehr-Lern-Prozesse grundsätzlich verschiedene Zugänge ermöglicht: medium-, gattungs- oder phänomengeleitete Forschungsansätze sind gleichermaßen ertragreich wie kompetenzorientierte Projekte. Aus der Vielfalt der theoretischen und methodischen Zugänge, die sich als erkenntnisbringend erwiesen haben, lässt sich daher abschließend ableiten, dass Emotionen als Forschungsgegenstand stärker in den Fokus des deutschdidaktischen Diskurses rücken sollten.

Literatur

Primärliteratur

- Booth, A., & Litchfield, D. (2021). *Ein Ort für meine Traurigkeit*. Gabriel.
- Funke, C. (2016). *Geisterritter*. Dressler.
- Karch, S. (2023). *Vincent und ich*. Tyrolia.
- Krappe, T. (2023). *Ghostsitter: Geister geerbt*. Edition Roter Drache.
- Müller-Brauers, C., Diroll, C., & von Lehmden, F. (2025). *Mika bleibt wach. Bilderbuch zum impliziten Grammatiklernen*. Schneider.
- Robert, N., & Vidali, V. (2023). *Der blaue Elefant*. Elster & Salis.
- Sanna, F. (2019). *Ich und meine Angst* (T. Bodmer, Übers.). NordSüd.
- Teckentrup, B. (2021). *Wütend*. Prestel.

Sekundärliteratur

- Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A., Pohl, T., & Völzing, P.-L. (2007). *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Peter Lang.
- Beckerle, C., Mackowiak, K., Miosga, C., Müller-Brauers, C., Lampe, F., Stein, R. & Töpke, A. (2024). Adaptives dialogisches Lesen mit mehrsprachigen Kindern (ADIL). *Die Deutsche Schule*, 116(2), 190–193.
- Bräuer, C., Winko, S., & Schröder, S. (o. J.). *Pra:Lire. Praktiken literarischer Rezeption. Rekonstruktion von Sprachgebrauchsmustern der Bezugnahme in literarischen Gesprächen und Laut-Denken-Protokollen*. Abgerufen am 04.12.2025. <https://www.uni-goettingen.de/de/697867.html>
- Dammers, B., Krichel, A., & Staiger, M. (2022). *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*. J. B. Metzler.

- Frickel, D. A., & Zepter, A. L. (2023). Textästhetik, Körper und Emotion im Prozess sprachlich literarischen Lernens in inklusiven Settings. In D. A. Frickel & A. L. Zepter (Hrsg.), *Textästhetik Körper Emotion. Sprachlich literarisches Lernen mit Emotionen in inklusiven Settings* (S. 8–33). Beltz Juventa.
- Genette, G. (2001). *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buchs*. Suhrkamp.
- Grahlmann, K., & Linden, M. (2005). Bibliothherapie. *Verhaltenstherapie*, 15(2), 88–93.
- Grazzani, I., Omaghi, V., Conte, E., Pepe, A., & Caprin, C. (2018). The relation between emotion understanding and theory of mind in children aged 3 to 8. The key role of language. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–10.
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (2019). Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Texten. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen und eine Diskussion*. 2., akt. u. erw. Aufl. (S. 191–207). Narr.
- Kronschläger, T., & Standke, J. (Hrsg.). (2024). Triggerwarnung. Phänomen und deutschdidaktische Bedeutung im Kontext der Medienkultur der Gegenwart. *Literatur im Unterricht*, 25(2).
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. 6., überarb. u. erw. Aufl. Beltz Juventa.
- Langlotz, M., & Hormann, O. (2025). Weil Verknüpfungswörter wichtig sind. Verknüpfungswörter funktional für das Argumentieren vermitteln. *Praxis Deutsch*, 52(312), 28–31.
- Salisch, M. von, Hormann, O., Cloos, P., Koch, K., & Mähler, C. (Hrsg.). (2021). *Fühlen Denken Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen*. Waxmann.
- Searle, J. R. (1971). *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Suhrkamp.
- Spinner, K. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 33(200), 6–16.
- Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Nesbitt, K. T., Ilgaz, H., Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Dickinson, D. K. (2018). The language of play. Developing preschool vocabulary through play following shared book-reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 1–17.
- Winkler, I. (2015). Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2(2), 155–168.

Anschrift der Verfasser*innen:

Marian Baden, Technische Universität Braunschweig, Institut für Germanistik, Abteilung Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Bienroder Weg 80, 38106 Braunschweig

m.baden@tu-braunschweig.de

Maria Gallinat, Universität Kassel, FB 02 – Geistes- und Kulturwissenschaften, Institut für Germanistik, Kurt-Wolters-Str. 5, 34125 Kassel

gallinat@uni-kassel.de

Hendrick Heimböckel & Jennifer Witte

Klage ohne Schuldige

Bericht und Kommentar zum Doppelpanel „Gesprächsabbrüche“ auf dem Germanistentag (Braunschweig, 2025) und zur Tagung „Neue Wege der Literaturvermittlung“ (Osnabrück, 2025)

Zusammenfassung

Krisendiagnosen begleiten die Institutionalisierung der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur seit ihren Anfängen. Gründe für aktuelle Konflikte, Herausforderungen und Transformationsansätze der Literaturdidaktik eruierten 2025 zwei Formate, die ebenso für die Deutschdidaktik bedeutsam sind. Unter dem Titel *Gesprächsabbrüche? Der Dialog der Literaturdidaktik mit der Fachwissenschaft und dem Schulfach Deutsch* veranstalteten die Literaturdidaktiker Christian Dawidowski (Universität Osnabrück) und Cornelius Herz (Universität Hannover) sowie die Osnabrücker Gymnasiallehrerin und Fachleiterin Angelika Stolle ein Doppelpanel auf dem 28. Germanistentag an der TU Braunschweig. Das zweite Format organisierte ebenfalls Christian Dawidowski, und zwar mit Jens Peters, Leiter des Literaturbüros Westniedersachsen: *Die Zukunft der Literatur. Neue Wege der Literaturvermittlung*. Beide Formate führten vor, wie zwecklos Schuldzuweisungen im Kontext fachlicher und institutioneller Krisen sowie Herausforderungen sind und wie wichtig es ist, das gemeinsame Interesse zu finden, um Transformationen zu gestalten.

Von beiden Formaten wird im Folgenden kommentierend berichtet.

Schlagwörter: Literaturdidaktik • Literaturwissenschaft • Narratologie • Bildungspolitik • Geschichte des Deutschunterrichts • Leseförderung • Lehrer:innenbildung

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 60. S. 103–113

DOI: 10.21248/dideu.924

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

Sue without Fault: Report and Commentary on the Double Panel “Cessation of Exchange” on the Germanists’ Day (Braunschweig 2025) and on the Conference “Neue Wege der Literaturvermittlung” (Osnabrück 2025)

Crisis diagnoses have accompanied the institutionalisation of the didactics of German language and literature since its inception. In 2025, two formats—both of which are equally significant for German language teaching—explored the reasons behind current conflicts, challenges and approaches to transformation in literary didactics. Under the title *Cessation of Exchange? The Dialogue between Literary Didactics, Academic Discipline and the School Subject of German*, the scholars of literature pedagogy Christian Dawidowski (University of Osnabrück) and Cornelius Herz (University of Hanover), together with Osnabrück grammar school teacher and subject coordinator Angelika Stolle, organised a double panel at the 28th Germanists’ Conference at the Technical University of Braunschweig. The second format was likewise organized by Christian Dawidowski together with Jens Peters, Head of the Literature Office of West Lower Saxony: *The Future of Literature. New Approaches to Teaching Literature*. Both sessions demonstrated how futile the assignment of blame is in the context of disciplinary and institutional crises and challenges, and how important it is to find common ground in order to shape transformations.

Both sessions are discussed below.

Keywords: Literature Pedagogy • Literary Studies • Narratology • Education Policy • History of German Language Teaching • Reading Promotion • Literacy • Teacher Training

1 **Gesprächsabbrüche? Der Dialog der Literaturdidaktik mit der Fachwissenschaft und dem Schulfach Deutsch (Doppelpanel auf dem 28. Germanistentag in Braunschweig, geleitet von Christian Dawidowski, Cornelius Herz und Angelika Stolle)**

Lothar Bluhm (RPTU Landau) stellte in seinem Vortrag *Sinn und Unsinn der Literaturwissenschaft. Eine literaturwissenschaftliche Perspektive* (in Anlehnung an Markus Gabriel, 2026) die Frage nach dem Sinn und Unsinn der germanistischen Literaturwissenschaft. Er betonte, dass es nicht *die* Literaturwissenschaft gebe, da der Forschungsdiskurs facettenreich und der gemeinsame Nenner am ehesten in der geteilten Literatur-„Fixierung“ zu sehen sei, also einer Zuwendung zum Literarischen selbst. Der Frage nach Gesprächsabbrüchen begegnete Bluhm mit der These, dass sie von der Fachdidaktik ausgingen und die Ursache vor allem in ihrem *empirical turn* (Winkler & Schmidt, 2016, S. 8; Schilcher & Meier, 2021, S. 66–68) liege, der wiederum von einer Ergebniskrise (man schaue sich bspw. die fast durchgehend problematischen PISA-Ergebnisse an) begleitet werde. Die Literaturwissenschaft hingegen nehme das „Desaster“ nur aus der Perspektive der Lehre wahr, v. a. in Form eines Relevanzverlustes des Gegenstandes *Literatur*.

Eine Ursache für den angeführten Relevanzverlust wiederum könne in der allgemeinen Medienrevolution zu suchen sein, wodurch der Stellenwert von Literatur aufgrund eines breiteren Angebots auf gesamtgesellschaftlicher Ebene abzunehmen scheine, und damit wohl nicht nur den Deutschunterricht betreffe. Bluhm stellte sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob die Literaturdidaktik eventuell zu normativ sei, und vertrat die Position – der wir zustimmen –, dass gesellschaftlichen Veränderungsprozessen der Ausdifferenzierung, wie etwa im Fall der Medienlandschaft, nicht entgegengewirkt werden kann. Diese Prozesse lassen sich weder von der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik noch von der Schulpraxis stoppen. Vielmehr sei es Aufgabe aller beteiligten Instanzen, solche Wandlungsprozesse lenkend zu begleiten. Die Frage ist also, wie solche Begleitprozesse konkret auszugestalten sind und wer daran konzeptionell beteiligt sein sollte. Damit ist die Frage nach der Gestaltungsmacht, Verantwortung, Organisation und Koordination seitens der Institutionen wie Universität und Schule, einzelner (Teil-)Fächer und Gruppen wie Professor:innen und Lehrkräfte gestellt.

Ralph Köhnen (RU Bochum) problematisierte in seinem, Bluhms Überlegungen ergänzenden Vortrag *Sinn und Unsinn der Literaturwissenschaft. Eine literaturdidaktische Perspektive* die zunehmende (eventuell zu starke?) Ausdifferenzierung und Empirisierung der Literaturdidaktik, die sich als Integrationswissenschaft und eingreifende Kulturwissenschaft verstehe (Kepser & Abraham, 2025, S. 65–66). Literatur als kulturelle Praxis stelle die Basis der Literaturdidaktik dar, wodurch sich wiederum unterschiedliche Felder ergeben, in denen der Anschluss an die Literaturwissenschaft in besonderem Maße gesucht werden solle: Dieser zeige sich vor allem an Epochen- und Gattungsbegriffen sowie an der Narratologie; Felder, in denen literaturdidaktische Diskussionen bereits bestehen und die sich weiter zur Literaturwissenschaft hin öffnen lassen. Köhnen betonte die Produktivität ebendieser bereits innerhalb der Literaturdidaktik intensiv diskutierten Felder als Schnittstellen für den Diskurs zwischen Literaturwissenschaft und -didaktik. Die Auseinandersetzung mit Epochen sei unerlässlich für die Anbahnung individuellen Fremdverstehens sowie für das Verständnis kultureller Differenz. Gattungen hingegen böten eine heuristisch-orientierende Funktion und seien zugleich aus literaturwissenschaftlicher Perspektive zu problematisieren. Insbesondere hinsichtlich narratologischer Konzepte solle die Literaturdidaktik von der Literaturwissenschaft durch intensivere Anknüpfung an die Forschung einen differenzierteren Umgang lernen. Gleichzeitig problematisierte Köhnen die Vermittlung einer Fülle an deklarativem Wissen in universitären Seminaren der Literaturwissenschaft, womit insgesamt das Verhältnis von fachspezifischem Wissen und ästhetischen Erfahrungen sowie Lesefreude adressiert wird.

Köhnen forderte in Richtung Literaturwissenschaft: „Wir dürfen uns nicht zu schade sein, das auch mal zu reduzieren.“

Anette Sosna (Universität Greifswald) stellte mit *Zwischen Sprachlosigkeit und „phasenübergreifender Optimierung“: Herausforderungen des Dialogs zwischen Schule und universitärer Fachdidaktik* die verschiedenen Sprachen der unterschiedlichen Ausbildungsphasen als eine der zentralen Herausforderungen des phasenübergreifenden Dialogs dar. Die Übergänge seien nicht ausreichend organisiert sowie geregelt. Nach Sosna führen diese fehlenden Transferstrukturen zu problematischen Dialogstrukturen sowie damit einhergehenden Krisen. Sie fordert eine phasenübergreifende Wissenschaftlichkeit in der Lehrkräfteausbildung (Hedtke, 2024, S. 21), wofür auch eine gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Ausbildungsinstanzen nötig sei, wie sie bspw. im Lehrkräftebildungsgesetz in Mecklenburg-Vorpommern angelegt ist (Ministerium für Justiz, Gleichstellung und Verbraucherschutz, 2025, S. 250). Neben der Einrichtung solcher Transferstrukturen fordert Sosna, bei den Studierenden die Einsicht zu fördern, dass Inhalte der ersten Ausbildungsphase tatsächlich für die zweite von Relevanz sind. Zudem sollten Erkenntnisse aus empirischen Studien so aufbereitet werden, dass sie für die Praxis wirksam sind (bspw. zum Interpretieren Magirius, 2020; Matz, 2021; Sosna, 2023).

Carsten Bothmer (Universität Osnabrück und Gesamtschule Schinkel, Osnabrück) betrachtete mit *Getrennte Welten? Zur Uneinheitlichkeit und Unterschiedlichkeit der Textanalyse-Systeme an Schule und Universität* die Gesprächsabbrüche aus der Perspektive der Schulpraxis und fragte danach, inwiefern der Grund für die beobachtete Abkehr von akademischer Fachlichkeit, die er bspw. an der Gestaltung von Schulbüchern (z. B. terminologische Uneinheitlichkeit) oder der Unterrichtspraxis (z. B. Priorisierung von Differenzierung vor Fachlichkeit) festmachte, v. a. in den immer neuen organisatorischen Herausforderungen zu suchen sei. Bothmer sprach dabei von „bildungspolitischen Großwetterlagen“, denen Schule begegnen müsse. Zudem führte er, wie im vorausgegangenen Vortrag, die inhaltliche Zäsur zwischen der ersten und zweiten Ausbildungsphase angehender Lehrkräfte an. Diese Spannung illustrierte er an drei Beispielen: der Nutzung unterschiedlicher narratologischer Ansätze, der Handlungs- und Produktionsorientierung, die in der Schulpraxis und Literaturdidaktik etabliert ist, von der universitären Literaturwissenschaft aber eher weniger beachtet wird, sowie den Herausforderungen im Kontext von Heterogenität (z. B. vielfältige kulturelle Hintergründe) und Binnendifferenzierung, die es wiederum erschweren, bspw. den hochliterarischen Kanon zu vermitteln. Bothmer konturierte die diagnostizierte Entkopplung von Theorie und Praxis als Problem, für das sich keine widerspruchsfreie Antwort abzeichnet. Einerseits ist aus der Perspektive der Praxis eine gewisse Standardisierung notwendig, um Orientierung zu geben und Handlungsfähigkeit zu erhalten. Andererseits scheint die individuelle Verhakung mit dem Text (Individualisierung und Schüler:innenorientierung) aus der theoretischen Perspektive sinnvoll, um einer weiteren Entkopplung zwischen Text und Schüler:innen entgegenzuwirken.

Gesprächsabbrüche und Krisen – Brauchen wir einen Schuldigen?

Eine *Ursache* für Gesprächsabbrüche und aufkommende Krisen wird aus allen genannten Perspektiven in der zunehmenden *bildungspolitischen Ökonomisierung* gesehen, die sich in Erhebungen wie der PISA-Studie (Kompetenz- und Outputorientierung) oder Reformmaßnahmen wie der Bologna-Reform und zunehmenden Standardisierungen zu manifestieren scheint. Zusätzlich wurden der konstante Empirisierungsschub innerhalb der Literaturdidaktik sowie allgemein die Ausdifferenzierung innerhalb der Literaturdidaktik ins Feld geführt (Bogdal, 2006, S. 15). So können zwar ganz konkrete Ursachen

und damit Schuldige benannt werden. Inwiefern diese Veränderungen aber eventuell auch nur Symptome der von Bothmer und Bluhm angesprochenen gesellschaftlichen Veränderungsprozesse sind, wird damit jedoch nicht reflektiert. Außerdem liegt im Fall narratologischer Ansätze eine kontinuierliche Didaktisierung vor, die durchaus als fortgeführter Dialog zwischen den Disziplinen bezeichnet werden kann (etwa Lessing-Sattari u. a., 2015; Bernhardt/Henke, 2023; Wieser/Winkler, 2025).

Bluhm formulierte die ernüchternde, aber vielleicht zugleich auch erleichternde These, dass die „Gesprächsabbrüche“ oder „Krisen“ bezogen auf die Literaturvermittlung Ausdruck *gesellschaftlicher Transformationsprozesse der Ausdifferenzierung* (Medienrevolution) seien, die wiederum eine fachliche Transformation erzwingen, sodass sich vielmehr die Frage danach stelle, wie und mit welchem Ziel man diese fachbezogenen Veränderungen gestalten könne. So würden Literaturdidaktik wie auch Literaturwissenschaft ihrer Aufgabe gerecht, Wandlungsprozesse (z. B. das Aufkommen neuer und sozialer Medien) hinsichtlich veränderter Funktionen und Leistungen von Literatur zu begleiten. Eine solche Perspektive scheint produktiv, fast schon heilsam, da eben nicht danach gefragt wird, wer „schuld“ ist oder etwas falsch gemacht hat, sondern Handlungsspielräume eröffnet werden: Wie können wir als Literaturvermittler:innen diesen Ausdifferenzierungsprozess begleiten und gemeinsame Nenner zwischen den verschiedenen Fächern, Teilfächern und Institutionen finden, ohne die fachlichen sowie institutionellen Vermittlungsziele aus den Augen zu verlieren?

Die Perspektive nach vorne – der Weg aus der Krise?

Eine Verbindungslinie aller Vorträge scheint zu sein, dass es vor allem Lesefreude und ästhetische Erfahrungen sind, die der Literatur(vermittlung) in allen Institutionen aus der Krise helfen könnten, wengleich solche Erfahrungen natürlich nicht direktiv vermittelbar sind.

Eine integrative Perspektive legt nahe, dass die Literaturdidaktik einerseits eine Verantwortung gegenüber ihren Gegenständen – Literatur als Lern-, aber auch Kunstgegenstand – inklusive der daran geknüpften Bildungsinhalte und -traditionen sowie andererseits gegenüber jungen Menschen in ihrer Rolle als Schüler:innen hat, für die die Vermittlung Freude am Umgang mit Literatur, Einblicke in die Eigenheiten von Literatur und vieles mehr avisiert. Leider wurden insbesondere die Lernenden im Rahmen der Diskussionen auf dem Germanistentag erstaunlich wenig bedacht, sind es doch sie, um die es zentral gehen sollte. Lässt sich den skizzierten Problemlagen und Herausforderungen also vielleicht durch einen Perspektivwechsel begegnen? Sollten wir, also all diejenigen, die sich als Literaturvermittler:innen verstehen, die Schüler:innen und damit bildungstheoretische Perspektiven wieder verstärkt zum Ausgangspunkt literaturdidaktischer Überlegungen machen? Versteht man Literatur als Kunst, die Sinnperspektiven vermitteln kann, rücken die Lernenden und die gemeinsamen ästhetischen Praktiken, wie etwa das Lesen und Schreiben, Sprechen, Zuhören und Sehen sowie das Interpretieren und Deuten, wieder vermehrt in den Fokus, wodurch sich die beiden Fächer jenseits von Kulturpessimismus und Dialogabbrüchen einander öffnen.

2 Die Zukunft der Literatur. Neue Wege der Literaturvermittlung (Tagung am 14. und 15. November in Osnabrück, veranstaltet von Christian Dawidowski und Jens Peters)

Dem Titel und den Schwerpunkten entsprachen sowohl der organisatorische Rahmen als auch das Format. Dawidowski und Peters richteten das Set an unterschiedlichen Veranstaltungen mit einer heterogenen Zielgruppe aus.

Das Format war ungewöhnlich, weil die Vorträge, verglichen mit üblichen Tagungen, einen geringen Raum einnahmen. Außerdem gehörten Adressat:innen und aktiv Teilnehmende zu mehreren fachlichen Communities. Angesprochen werden sollten Vertreter:innen literaturvermittelnder Institutionen und Student:innen genauso wie Schüler:innen und die interessierte Öffentlichkeit. Aus diesen Gruppen setzten sich dementsprechend auch die explizit geladenen Gäste hinter den Vortragspulten, auf den Podien und in den Workshops zusammen. Den Auftakt am Freitagmorgen und -vormittag machten drei handlungs- und produktionsorientierte Veranstaltungen für Schüler:innen: die erste zum Schreiben von Songs mit der Sängerin und Dozentin Victoria Semel, die zweite, ein Worldcafé, mit der Literaturpädagogin des Center for Literature im Haus Rüschaus, Swarje Boekhoff, die dritte zu Literatur auf Social Media mit der BookTokerin Tabea Grunert. Die Workshops wurden für Schüler:innen veranstaltet, die als Jugenddelegation auf der Tagung beide Sekundarstufen vertraten. Gerade auf dem letzten Podium waren sie in die Diskussion involviert.

Auch die folgenden insgesamt vier Podien nebst Vorträgen sowie ein Poetry-Slam-Dialog mit Henrik Szántó und Jule Weber entsprachen den neuen Wegen, die hier die Literaturvermittlung und das Nachdenken über sie gemeinsam gegangen sind.

Alte Schuhe und institutioneller Handlungsdruck

Am Freitagnachmittag eröffnete Jan Standke (TU Braunschweig) das Podium *Literaturvermittlung in Bildungseinrichtungen* mit einem Vortrag zum Spannungsfeld von Literaturhype und Krisendiagnose. Während an Jugendliche adressierte Romane wie *Alchemised* (SenLinYu, 2025), das Genre *Young Adult* und die Besucherzahlen auf den großen Buchmessen für ein kontinuierliches Interesse an Literatur sprächen, relativierten diese Befunde doch kaum eine Krise der Literaturvermittlung, die Standke aus fünf Aspekten abstrahierte: Kompetenzrückgang, Verengung ästhetischer Bildung seit PISA, Infragestellung des Kanons, Medienwandel und Überlastung von Lehrenden. Seine Vorschläge fügten sich in das Tagungsthema ein; sie sind nicht neu, aber weiterhin dringlich: Literaturvermittlung übergreifend zu denken, statt, wie es tendenziell innerhalb der akademischen Disziplin der Deutschdidaktik der Fall ist, auf die Schule zu konzentrieren. Überhaupt müsste unser Verständnis von Literatur, also dasjenige von uns Literaturdidaktiker:innen, in Frage gestellt werden: „Wir stecken in Schuhen, die uns nicht mehr passen, weil sie uns zu eng geworden sind“, so Standke. Das heißt: eine stärkere Orientierung an Rezipient:innen sowie ein weiter Begriff von Literatur statt unhinterfragter Kontinuität einer vor knapp zweihundert Jahren entwickelten Fachlichkeit der schulischen Literaturvermittlung. Standke fasst die Fachlichkeit schulischer Literaturvermittlung damit als historisches Produkt von Kanon und eurozentrisch-nationaler Bildung, das wiederum der Orientierung an einer heterogenen Schüler:innenschaft, die unter gänzlich veränderten politischen, sozialen und medialen Bedingungen aufgewachsen ist, nur bedingt gerecht zu werden vermag; die Fachlichkeit des Schulfachs scheint zu klein für die Bedarfe der Gegenwart und Zukunft.

Wie auch bei den drei anderen Podien schloss sich hier unmittelbar an den Vortrag eine jeweils einstündige Diskussion an. Neben Jan Standke und Christian Dawidowski als Moderator setzte sich das Podium aus einem differenzierten Fachkollegium mehrerer staatlicher Institutionen der Literaturvermittlung zusammen: Jelko Peters (Gymnasiallehrer und Studienseminarleiter), Angelika Stolle (Gymnasiallehrerin und Fachseminarleiterin), Julia Ogradnik (Gymnasiallehrerin), Joachim Bodde (Gesamtschullehrer) und Claudia Preuß (Erzieherin). Vertreter:innen aus Grundschule und Berufsschule fehlten, weshalb nicht alle formalen schulischen Bildungsinstitutionen in der Runde versammelt waren.

In dem von Standke eröffneten Krisenspektrum fand die Diskussion statt: Einhellig wurde, ausgehend von unterschiedlichen Beobachtungen, auf der einen Seite die Schere zwischen Elternhäusern thematisiert, in denen kaum Bücher vorhanden sind, und Familien, gerade aus gymnasialen Kontexten, die Lesen habitualisieren. Das fehlende Interesse an Literatur und das Scheitern von Lösungsansätzen, wie sie auch im Vortrag formuliert wurden, liege im System Schule selbst begründet, das durch Curricula, Notenvergabe und Disziplinierung kein genuin lustbesetzter Raum sei (Bodde). Auf der anderen Seite bilanzierte Stolle ihre Lehrerfahrung einer auf Irritation zielenden Lektüre mit einem nachhaltigen Interesse bei den Schüler:innen. Nischen zur Individualisierung des Lesens und zur Steigerung der intrinsischen Motivation gebe es dennoch (Ogrodnik, Peters), obwohl von allen Beteiligten bestätigt wurde, dass der institutionelle Handlungsdruck sowohl in der Schule als auch an der Universität ein wesentliches Problem sei. Dass dieser Handlungsdruck die Vermittlung nachhaltiger Lesemotivation zu unterwandern scheint, plausibilisiert der Erfahrungsbericht von Claudia Preuß: Die fehlende Erwartungshaltung im Kindergarten, Zeit für das dialogische Lesen und der Wunsch der Kinder, Bücher mit nach Hause nehmen zu dürfen, zeigen, dass eine andere Form der Literaturvermittlung möglich ist.

Den Abend haben der im Poetry Slam literarisch sozialisierte Autor Henrik Szántó und die Autorin Jule Weber mit Dialog, Publikumsgespräch sowie Lesungen gestaltet. Beide machten ihre autobiographischen Zugänge zum Schreiben und Performen ästhetisierter Sprache transparent. In den Gesprächen kristallisierte sich eine ins aporetische tendierende Diskrepanz schulischer Literaturvermittlung heraus: In der Schule soll ein nachhaltiges Interesse an Literatur vermittelt und lustbesetzte Lektüre gepflegt werden, gleichzeitig ist sie ein Raum, der als staatliche Sozialisationsinstitution etwa durch Zeitregime, Sitzordnung und Bewertung auch auf Disziplinierung ausgerichtet ist. In dieser Opposition erweist sich auch die subversive Kraft einer Sprache, die im aneignenden Spiel ihre persönlichkeitsbildende Qualität entfaltet. So zeigten Weber und Szántó die Möglichkeit sprachlich-ästhetischer Bildung aus der Opposition zu den selektierenden, formalen Bildungsinstitutionen auf.

Das Lesen vom Sockel holen?

Der zweite Tag wurde mit drei Podien und zwei Vorträgen gefüllt. Simone Ehmig, ehemalige Leiterin des Instituts für Lese- und Medienforschung der Stiftung Lesen, eröffnete das erste Podium mit dem Vortrag *Literaturförderung als Element der Leseförderung*. Ehmig argumentierte dafür, „die Literatur“ und „das Lesen vom Sockel zu holen“. Dabei wurden einerseits aktuelle Befunde zum Leseverhalten präsentiert, die belegen sollten, dass die Digitalisierung die Krise des Lesens nicht verstärke. Andererseits zeigten die Befunde zur Lesekompetenz, dass die schon im ersten Plenum thematisierte Kluft zwischen bildungsaffinen und bildungsfernen Elternhäusern zugenommen hat. Als überzeugende Konsequenz daraus solle die Leseförderung im alltäglichen Leseverhalten der Familien ansetzen, bei diskontinuierlichen pragmatischen Texten und nicht ausschließlich bei literarästhetischen Phänomenen.

Das mit Thomas Boyken (Universität Oldenburg), Martina Dannert (Leiterin der Stadtbibliothek Osnabrück), Albert Hoffmann (Erfinder von Antolin) sowie Carsten Bothmer (Gesamtschul- und Hochschuldozent) besetzte und von Hendrick Heimböckel (Universität Osnabrück) moderierte Podium eruierte im Anschluss an den Vortrag sowie an die Erfahrung der Teilnehmenden den Status quo der Leseförderung in unterschiedlichen Institutionen der Literaturvermittlung. Auch hier stellte sich eine Diskrepanz zwischen einem engen und einem weiten Literaturbegriff heraus. Ein enger Begriff trenne Literaturförderung und Medienförderung, während in einem weiten Begriff von Literatur das Literarische in anderen Medien aufgehe. Die unterschiedlichen Positionen der Teilnehmenden zeigten, dass die Verständnisse von dem, was Literatur und Lesen eigentlich sind, diffundieren. Während auf der einen

Seite Boyken und Hoffmann sich für eine genuine Literaturförderung aussprachen, betonten Bothmer, Ehmig und Dannert eine Erweiterung unseres alltäglichen Verständnisses von Literatur und Lesen. Dass zwar ein Film nicht schlicht mit Literatur gleichgesetzt werden könne, aber dennoch für eine Sensibilisierung für sprachästhetische Formen jenseits des genuin Literarischen plädiert wird, markiert die Notwendigkeit einer weiteren Verständigung über die Form und Funktion der Literaturförderung und des Literarischen in ihren vielfältigen Kontexten.

Literaturvermittlung über die Schule hinaus denken und auf den anderen zugehen

Wie eine solche Verständigung mitunter nicht gelingt, zeigte das Nachmittagspodium *Songtexte und mehr: Neue Wege für Literaturhäuser, Theater und Co.?* Eingeleitet von einem Vortrag des Bielefelder Literaturwissenschaftlers Walther Erhart zur Lyrizität von Neil Youngs Songs – begleitet von Liedern der Coverband *Crazy Horses* – wurden im Podium unter der Moderation des Kulturjournalisten und Hochschuldozenten Stefan Lüddemann Vertreter:innen von Universität, Literaturhäusern und Theater miteinander ins Gespräch gebracht: Mareike Mikat von den Bühnen Halle, Karla Montasser vom Haus der Poesie in Berlin, Sven Jürgensen, Leiter des Erich Maria Remarque-Friedenszentrums in Osnabrück, sowie die Literaturwissenschaftler Markus Steinmayr (Universität Duisburg) und Walter Erhart (Universität Bielefeld). Jede:r folgte den Fragen des Moderators aus der Warte der jeweiligen Institution. Dabei wurde von Seiten der Hochschuldozenten explizit der Deutschunterricht als problematische Vermittlungsform kritisiert, in der fehlenden Orientierung der Literaturdidaktik an der Literaturwissenschaft die Schuld für die fehlende fachliche Leidenschaft der Lehrenden gesucht und Vermittlung auf einen charismatisch-enthusiastischen Ansatz reduziert. Im Gegensatz dazu haben Mikat und Montasser ein im Kern der Vermittlung liegendes Verhältnis auf den Punkt gebracht: Die verschiedenen Institutionen der Literaturvermittlung seien aufeinander angewiesen und es sei wichtig, dass Vermittelnde sich in ihren Zielen an den Diskurspartner:innen orientieren, also auf sie zugehen. Jürgensen machte, als Leiter des Osnabrücker Friedenszentrums, Remarques Literatur für den Eintritt in den hermeneutischen Zirkel des Literarischen stark.

Generationenkonflikte: Vermittlung bottom-up oder top-down?

Vor dem letzten Podium kommentierte die Jugenddelegation die Gesamtveranstaltung als spannend, problematisierte jedoch die fehlende Bereitschaft, die Perspektiven der Jüngeren zu berücksichtigen, sowie den fehlenden Dialog im vorausgegangenen Podium. Unmittelbar daran schloss sich unter der Moderation von Jens Peters eine kontroverse Diskussion zu *BookTok oder Feuilleton – oder beides?* an: mit Tabea Grunert (breitenwirksame Content Creatorin zu Belletristik auf Social Media), Beate Tröger und Jan Wiele (Literaturkritiker:in in Feuilletons überregionaler Zeitungen). Der Titel des Podiums spiegelte sich deutlich in dem Gespräch: Während Vertreter:innen der jungen Generation den Älteren vorwarfen, nicht ernst genommen und nicht gehört zu werden, kritisierten Vertreter:innen der älteren Generation die Seichtheit und Kritiklosigkeit der meinungsstarken Literaturvermittlung in den sozialen Medien. Zwar wurde nicht mit harten Bandagen diskutiert, aber im besten Sinne des Wortes war eine gewisse Agonalität prägend: Der Literaturkritiker mit schwindender akademischer und feuilletonistischer Leser:innenschaft sprach von einer „Verarmung der Welt der jüngeren Generation“, und ein Kommentar aus dem Publikum unterbrach Tabea Grunert bei der Ausführung zum Verhältnis von queerer Literatur und Autor:in mit der Frage: „Was heißt queer als Form?“ Beide Kommentare legten einen Habitus bloß, der, wie seitens der Schüler:innen und von Grunert moniert wurde, auch seinen Anteil daran habe, die Unlust am literarischen Buch zu verstärken. Drei Kommentare aus dem

Publikum perspektivierten eine Entdramatisierung und Historisierung des Konflikts: Die sogenannte hohe Literatur und die Unterhaltungsliteratur existierten heute wie auch um 1900 nebeneinander. Die Alten seien erfahren, aber die Jungen hätten ihre eigene Erfahrung: „Ich seh mich da als Bittstellerin, ich möchte teilhaben an dem, was euch [die Jugend] in die Zukunft bringt.“ Kaum treffender als in diesem Kommentar aus dem Publikum lässt sich dieses Verhältnis im Kontext unserer Zeitgenoss:innen-schaft literatur- und mediendidaktisch wenden.

3 Kommentierendes Fazit

Teile der Problemfelder, die sowohl auf dem Doppelpanel als auch auf der Tagung ausgemacht wurden, zeigten sich am Publikum. Trotz ausgiebiger Ankündigung und Werbung war von knapp 2200 Studierenden der Germanistik in Osnabrück kaum eine:r anwesend. Ein Großteil zielt mit dem Studium auf die Anstellung als Deutschlehrer:in. Dabei sollten die Integration der Jugenddelegation, die Einladung der BookTokerin sowie der Poetry-Slam diese Zielgruppe adressieren und klassische Formen der Wissenskommunikation aufbrechen. Trotz des bescheidenen Erfolgs in Hinblick auf den intendierten Kreis der Adressat:innen hat dieses Format ein höheres Potential, die Türen zu solchen Veranstaltungen über die formalen Bildungsinstitutionen hinaus zu öffnen.

Mit diesem antizipierten weiteren Horizont geht die Frage einher: Sollte eine auf die Schule fokussierte Deutschdidaktik nicht ihre Perspektive erweitern und sich auf alle sprach- und literaturvermittelnden Institutionen ausdehnen? Beim Wort genommen bedeutet Deutschdidaktik „Theorie und Vermittlung der deutschen Sprache, Literatur und Kultur“. Für die DaF- und DaZ-Didaktik ist ein erweiterter Blick konstitutiv. Den monolithischen institutionellen Blick könnte eine transversale Perspektive darüber hinaus nicht nur über Landesgrenzen, sondern auch über Institutionen ausdehnen. Gerade in Zeiten des politischen Drucks, unter dem die Kulturvermittlung steht (Bartmann, 2026), ist es wichtig, dass die Institutionen der Sprach- und Literaturvermittlung noch stärker in der Forschung und in der Praxis zusammenarbeiten.

Darüber hinaus hat sich das, was wir im Kontext der ersten Tagung schlussfolgerten, auf der zweiten Tagung bestätigt. Ob seitens der Fächer oder seitens der älteren und jüngeren Generation: Schuldzuweisungen für den Bedeutungsverlust der Literatur oder die mangelnde Interdisziplinarität in den komplexen gesellschaftlich vernetzten institutionellen und medialen Feldern der Sprachvermittlung von der Schule über das Feuilleton bis hin zu Social Media sind fehl am Platz. Vielmehr müssen die Auswirkungen struktureller Probleme wie curriculärer Druck, kontinuierlicher Medienwandel, fehlende Lesemotivation und institutionelle Dilemmata identifiziert und Strategien entwickelt werden, ihnen zu begegnen.

Beide Formate haben auch gezeigt, wie wichtig eine Arbeit am literatur- und auch mediendidaktischen Vokabular ist. Eine solche Arbeit an den Begriffen könnte im Kontext der Literatur-, Medien- und Sprachdidaktik etwa zu Folgendem beitragen:

- zu einer Klärung des Verhältnisses zwischen Filmen, Games sowie anderen audiovisuellen Formaten auf der einen und Literatur auf der anderen Seite,
- zu einem erweiterten Gattungsverständnis, das sich nicht nur an den tradierten literarischen Formen orientiert, wie etwa Märchen und Drama oder Ballade und Novelle,
- und zur Reflexion über didaktisch ubiquitäre Ausdrücke, aber kaum fachlich historisierte Grundbegriffe wie etwa „Lebenswelt“.

Die Literaturdidaktik mehr noch als die Literaturwissenschaft als wesentlich historische Disziplin hat es geschafft und schafft es immer wieder, sich trotz des Auraverlustes der Literatur¹ zu aktualisieren und die Bedeutsamkeit der Rezeption und Reflexion sprachlicher Ästhetik zu dokumentieren. Aber wir wissen nicht, ob und wie dieses aktualisierte Wissen in den Vermittlungsinstitutionen ankommt. Dieses Transferwissen zu generieren und die vielfältigen, oft unklaren Transferbeziehungen im Kontext der gesellschaftlichen Veränderungen weiter auszubauen, statt Gräben auszuheben, wäre auch ein neuer Weg der Literaturvermittlung bzw. ein alter Weg der Kulturwissenschaft: „Cross the border, close the gap.“ Holen wir das Literarische raus aus den engen Schuhen, das Lesen runter vom Sockel, und befragen wir mit der jungen Generation gemeinsam das, was uns alle in die Zukunft bringt.

Literatur

- Bartmann, C. (2026). *Attacke von rechts. Der neue Kampf um die Kultur*. Hanser.
- Bernhardt, S., & Henke, I. (Hrsg.). (2023). *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*. J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66918-1_1
- Benjamin, W. (1974) [1936]. Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In T. Tiedemann & H. Schweppenhäuser (Hrsg.), *Walter Benjamin. Gesammelte Schriften. Bd. I*. Suhrkamp.
- Bogdal, K.-M. (2006). Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien. In K.-M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (4. Aufl.) (S. 9–29). Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Gabriel, M. (2026). *Sinn und Unsinn. Eine Theorie der Subjektivität*. Suhrkamp.
- Hedtke, R. (2024). Wissenschaft als Kern der Ausbildung von Lehrkräften. In A. Schöning, V. Schwier, G. Klewin & N. Ukley (Hrsg.), *Schulpraktische Studienelemente. Ansätze und Positionen zur Professionalisierung* (S. 19–33). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:32053>
- Lessing-Sattari, M., Meissner, A., Wieser, D., & Löhden, M. (Hrsg.). (2015). *Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-04548-2>
- Kepser, M., & Abraham, U. (2025). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (5. Aufl.). Schmidt.
- Magirius, M. (2020). *Überzeugungen Deutschstudierender zum Interpretieren literarischer Texte*. Metzler.
- Matz, D. (2021). *Interpretationskonzepte von Deutschlehrkräften und ihren Schüler*innen. Eine explorative Studie*. University of Bamberg Press. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2025.12443>
- Ministerium für Justiz, Gleichstellung und Verbraucherschutz. (2025). Gesetz über die Lehrkräftebildung in Mecklenburg-Vorpommern (Lehrkräftebildungsgesetz – LehrkrbldG M-V). *Gesetz- und Verordnungsblatt für Mecklenburg-Vorpommern*, (11), 250–266. <https://www.regierung-mv.de/static/Regierungsportal/Justizministerium/Inhalte/Rechtliches/GVOBI.M-V/GVOBI.%20Nr.%2011%20v.%2013.6.2025.pdf>
- SenLinYu. (2025). *Alchemised. Roman*. Aus dem Englischen von S. Uplegger, K. Gerwig, C. Sieper & L. Kögebohn. Forever.

¹ In Anlehnung an Walter Benjamin sind damit die profanierenden Auswirkungen der medialen Revolutionen der letzten 150 Jahre auf die Funktion einer seit dem 18. Jahrhundert ins Kunstreligiöse erhobenen Literatur zur Prägung kollektiver Nationalidentitäten und individueller Sinnentwürfe gemeint (vgl. Benjamin, 1974 [1936], S. 438–439).

- Sosna, A. (2023). *Interpretieren als metakognitiver Prozess im Deutschunterricht. Interpretationskompetenz fördern in den Sekundarstufen I und II*. Juventa.
- Winkler, I., & Schmidt, F. (2016). Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. Eine Zwischenbilanz. In I. Winkler & F. Schmidt (Hrsg.), *Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. „Fremde Schwestern“ im Dialog* (S. 7–22). Peter Lang.
- Wieser, D., & Winkler, I. (2025). Narratologisches Wissen für Lehrpersonen. Didaktische Modellierung eines literaturwissenschaftlichen Schwellenkonzepts. *SLLD. Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, (5). <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2025.12443>

Anschrift der Verfasser*innen:

*Hendrick Heimböckel, Universität Osnabrück, Institut für Germanistik, Neuer Graben 40,
49069 Osnabrück*
hendrick.heimboeckel@uni-osnabrueck.de

Jennifer Witte, IGS Heidberg, Stettinstraße 1, 38124 Braunschweig
j.witte@igs-heidberg.de

Paula Vosse

Bericht über die Tagung „Literarästhetisches Lernen außerhalb des Klassenzimmers – interdisziplinäre Perspektiven“

10.03.–13.03.2025 in der Münster Professional School, Universität Münster

Zusammenfassung

Die interdisziplinäre Tagung *Literarästhetisches Lernen außerhalb des Klassenzimmers – interdisziplinäre Perspektiven*, die vom 10. bis 13. März 2025 an der Universität Münster stattfand, widmete sich der Frage, wie literarische Bildung jenseits des Klassenzimmers in musealen, urbanen und digitalen Kontexten konzipiert, vermittelt und didaktisch reflektiert werden kann. Im Fokus standen Beiträge zur Theorie und Praxis literarästhetischer Erfahrungsräume – von epistemischen Denkräumen über transmediale Projekte bis zu digitalen Subkulturen –, zu didaktischen Anschlussmöglichkeiten im schulischen Kontext sowie zur Rolle von Machtkritik, Diversität und Inklusion in literarischen Vermittlungsformaten. Anhand von Praxisbeispielen aus Literaturmuseen, urbanen Spaziergängen, digitalen Plattformen und unerwarteten Orten wie dem Zoo wurden Perspektiven einer Literaturvermittlung aufgezeigt, die außerschulische Räume als eigenständige Erfahrungsräume mit spezifischen Potenzialen begreift. Die Tagung verdeutlichte die Notwendigkeit eines interdisziplinären Forschungsfelds an der Schnittstelle von Literaturdidaktik, Szenografie, Kurationspraxis und kritischen Kulturwissenschaften.

Schlagwörter: literarästhetisches Lernen • Literatúrausstellung • außerschulische Bildung • Szenografie • Diversität • Literaturdidaktik

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 60. S. 114–124

DOI: 10.21248/dideu.927

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

The interdisciplinary conference *Literary-Aesthetic Experiences in Out-of-School Learning Spaces*, held from March 10-13, 2025, at the University of Münster, addressed the question of how literary education can be conceived, mediated, and didactically explored beyond the classroom in museum, urban, and digital contexts. The conference focused on contributions to the theory and practice of literary-aesthetic experiential spaces – from epistemic thinking spaces to transmedia projects to digital subcultures – as well as didactic connections to school contexts and the role of power critique, diversity, and inclusion in literary mediation formats. Through practical examples from literary museums, urban walks, digital platforms, and unexpected sites such as zoos, perspectives on literary education were presented that understand out-of-school spaces as independent experiential realms with specific potentials. The conference demonstrated the necessity of an interdisciplinary research field at the intersection of literature didactics, scenography, curatorial practice, and critical cultural studies.

Keywords: aesthetic literary learning • literary exhibition • extracurricular education • scenography • diversity • literary didactics

1 Motivation für die interdisziplinäre Tagung

Die Tagung *Literarästhetisches Lernen außerhalb des Klassenzimmers – interdisziplinäre Perspektiven* ging von der Beobachtung aus, dass literarisches Lernen bislang vornehmlich innerhalb schulischer Kontexte gedacht und erforscht wird. Außerschulische Vermittlungsräume – insbesondere Museen, Parks, Stadträume oder installative Formate wie Literaturpfade und literarische Inszenierungen – bleiben im literaturdidaktischen Diskurs unterrepräsentiert. Ziel war es daher, ein erweitertes Verständnis von Literaturvermittlung zu entwickeln, das informelle, oft sinnlich erfahrbare Lernumgebungen systematisch in den Blick nimmt. Hierfür wurde ein interdisziplinärer Zugang gewählt, der Perspektiven aus Literatur- und Mediendidaktik, Szenografie, Museumspädagogik, Kurationspraxis und kritischen Kulturwissenschaften produktiv miteinander verzahnt.

Im Zentrum stand die Frage, wie literarische Bildung jenseits normierter schulischer Vermittlungsformen ermöglicht werden kann. Während in anderen Fächern – etwa Biologie oder Geschichte – die Einbindung außerschulischer Lernorte wie Wälder oder Gedenkstätten längst etabliert ist (vgl. Bernhardt, 2023), stellt sich im Fach Deutsch die Herausforderung, dass Literatur nicht primär erfahrbar ist, sondern als ästhetisches, immaterielles Ereignis konzipiert werden muss. Ein poetisches Erleben lässt sich nicht einfach durch den Besuch eines Archivs oder einer Druckerei initiieren, da es sich bei Literatur nicht um ein authentisches Objekt, sondern um eine fiktionale Konstruktion handelt, die im Kopf der Rezipient:innen entsteht (vgl. ebd., S. 102–107). Die Tagungsbeiträge – von Tyradellis' epistemischen Denkräumen über Pamuks transmediales Museum bis zu #BookTok als digitaler Subkultur – demonstrierten jedoch vielfältige Wege, wie diese Herausforderung produktiv gewendet werden kann.

Beispielsweise eröffnet die Einbettung literarischer Inhalte in sinnlich erfahrbare Kontexte – etwa in Form von Spaziergängen, installativen Formaten oder immersiven Ausstellungen – neue Potenziale ästhetischer Erfahrung. Entscheidend ist hierbei die Reflexion des Spannungsverhältnisses zwischen individueller Wahrnehmung und institutionalisierter Vermittlung: Wie kann ein Stadtraum oder eine literarische Ausstellung zu einem Lernort werden, ohne die ästhetische Offenheit der Rezeption zu unterminieren? Und wie lassen sich Räume so kuratieren oder didaktisch begleiten, dass sie Begegnungen mit Literatur ermöglichen, ohne diese in normative Lernstrukturen zu überführen? Die vorgestellten Projekte – von literarischen Spaziergängen zur jüdischen Literatur über kritische Zoobesuche bis zu hegemonialkritischer Europabildung – zeigten, dass Räume nicht als neutrale Container, sondern als aktive Bedeutungsträger verstanden werden müssen.

Die Tagung zielte auf genau diese Schnittstelle: Sie versuchte, literarisches Lernen nicht ausschließlich als exklusives Produkt schulischer Instruktion zu denken, sondern als ein offenes, raumbezogenes und ästhetisch wie gesellschaftlich relevantes Bildungsgeschehen zu begreifen – anschlussfähig von der Primarstufe bis zur Erwachsenenbildung, stets mit Blick auf Diversität, Teilhabe und die Eigenlogik ästhetischer Erfahrung. Die Vielfalt der präsentierten Ansätze unterstreicht die Notwendigkeit, außerschulische Lernorte als eigenständige Erfahrungsräume mit spezifischen Potenzialen ernst zu nehmen.

2 Die Beiträge

Die Tagung *Literarästhetisches Lernen außerhalb des Klassenzimmers – interdisziplinäre Perspektiven* versammelte vom 10. bis 13. März 2025 an der Universität Münster Forschende und Praktiker:innen aus Literaturdidaktik, Museologie, Kulturvermittlung und angrenzenden Disziplinen. Der Begrüßungsabend am 10. März bot bereits Raum für erste inhaltliche Annäherungen in entspannter Atmosphäre. Nach einem Grußwort des Dekans Eric Achermann führte Sebastian Bernhardt mit einem Impuls in das

Thema ein, indem er literarästhetische Praxis als eigenständiges Forschungs- und Praxisfeld definierte, das sich an der Schnittstelle zwischen Literaturdidaktik, musealer Vermittlung und gestalterischer Praxis bewege und nicht allein über schulische Kontexte definiert werden könne. Das Kollektiv Bindestrich¹ demonstrierte dies eindrücklich mit der multisensorischen Textbegegnung *Wie viel Gedicht passt in einen Raum?*, die bereits praktisch erfahrbar machte, was die folgenden Tage theoretisch reflektieren sollten.

Sektion A: Literaturmuseales Ausstellen

Daniel Tyradellis eröffnete am 11. März die Sektion A zum literaturmusealen Ausstellen mit Überlegungen zum Spannungsverhältnis von Sinnlichkeit und Erkenntnis im musealen Raum. Am Beispiel der neuen Dauerausstellung im Nietzsche-Haus in Naumburg demonstrierte er, wie Ausstellungen als epistemische Formate zu verstehen sind – nicht bloß als Träger von Information, sondern auch als Denkräume mit performativem Potenzial. Dies wird beispielsweise mit popkulturell anmutenden Postern sowie vier vergegenständlichten Kategorien umgesetzt: Nietzsches Biografie, Nietzsches Tiere, Nietzsches Dinge, Nietzsches Begriffe. Die komplexen und zentralen Inhalte aus Nietzsches Leben und Werk werden auf diese Weise niederschwellig erfahrbar gemacht. Tyradellis' These, dass ästhetisches Lernen nicht durch didaktische Steuerung, sondern durch die Erfahrung von Ambivalenz und Offenheit angestoßen werde, stieß im anschließenden Gespräch auf breite Resonanz und setzte den konzeptionellen Rahmen für die folgenden Beiträge.

Hans Wißkirchen reflektierte danach anhand seiner langjährigen Erfahrungen mit dem Buddenbrookhaus in Lübeck das Spannungsfeld zwischen literarischer Kontextualisierung und publikumswirksamer Narration. Er plädierte dafür, Symbole wie die Fassade des Buddenbrookhauses als Identifikationsplattformen zu inszenieren, zugleich aber Werke und Lebensläufe differenziert und mit Blick auf Widersprüche und Brüche zu vermitteln. Die Rezeption im Museum selbst versteht der Kunsthistoriker als aktiven, subjektiven Prozess – ein Umstand, der in literaturdidaktischen Konzepten stets berücksichtigt wird, um der Individualität der Besucher:innen gerecht zu werden.

Vanessa Zeissig setzte mit ihrem Beitrag zur Szenografie in Literatúrausstellungen einen dezidiert machtreflexiven Akzent. Sie argumentierte, dass das Verweben von Literatur und Raum nicht an etablierte Persönlichkeiten oder Orte gebunden werden sollte, um feste Zustände nicht zu Machtdemonstrationen werden zu lassen. Störfaktoren und Irritationen seien unabdingbar, um etablierte Kanonisierungen aufzubrechen und Denkmäler zu Orten neuverwebten Wissens werden zu lassen, wobei Raumentfremdungen dafür sorgen könnten, dass alle Rezipient:innen dieselbe Ausgangssituation erhalten. Gemeint ist damit, dass Identitätsdenkmäler wie das Buddenbrookhaus gezielt Ausstellungen zu bislang wenig beachteten Autorinnen realisieren – und eben nicht ausschließlich bereits kanonisierten Größen wie der Familie Mann gewidmet sind.

Lis Hansen widmete sich den Möglichkeiten literarischer Erfahrung im virtuellen Raum und konzeptualisierte das Digitale nicht als Gegenraum, sondern als komplementären Ergänzungsraum zum analogen Erleben. Anhand verschiedener *Faust*-Ausstellungen der Klassik Stiftung Weimar – vom literarischen Raum über Mephistofiguren bis zu Entstehungsprozessen – sowie digitaler Projekte wie *YOUPEDIA* und *BEING FAUST* demonstrierte sie, wie digitale Formate räumliche Beschränkungen

¹ Kollektiv Bindestrich ist ein Kollektiv für Kulturvermittlung mit dem Schwerpunkt Kulturelle Bildung. Das Center for Literature Burg Hülshoff stellt das vierköpfige Kollektiv online vor: <https://www.archiv.burg-huelshoff.de/programm/kuenstlerinnen/kollektiv-bindestrich>.

aufheben und durch partizipative Gestaltung Selbstwirksamkeit fördern können. Besonders hervorzuheben war ihre Beobachtung, dass der digitale Raum fokussiertes Arbeiten ohne Ablenkungen durch das physische Umfeld ermögliche.

Caren Heuer präsentierte die aufwendig gestaltete *Zauberberg*-Ausstellung im St. Annen-Museum, die anlässlich des 100-jährigen Romanjubiläums realisiert wurde. Die sieben Ausstellungsräume – analog zur symbolischen Bedeutung der Zahl im Roman – evozierten unterschiedliche Stimmungen und verwoben Fakt mit Fiktion durch eine literarästhetische Raumgestaltung, die sowohl die Textgenese als auch die Sanatoriumsatmosphäre erfahrbar machte. Ihre kritische Reflexion, dass der eingesetzte Raumsound bei Besucher:innen teilweise Irritationen hervorrief, verdeutlichte die Herausforderungen immersiver Ausstellungsgestaltung und die Notwendigkeit, sensorische Elemente sorgfältig zu dosieren.

Milena Rolka stellte die innovative Neukonzeption der Dauerausstellung des Kleist-Museums vor, die die fragmentarische Quellenlage zu Kleists Leben produktiv wendet. Der erste Eingangsraum präsentiert Briefe als zentrale biografische Quellen, wobei bewusst Lücken, Abschriften und Originale nebeneinandergestellt werden, um die Überlieferungssituation transparent zu machen. Diese kuratorische Entscheidung, Forschungslücken nicht zu verschleiern, sondern explizit zu veranschaulichen, macht das Museum zu einem Ort kritischer Quellenreflexion und erinnerungskultureller Auseinandersetzung.

Heike Gfrereis und Anne Bösenberg entwickelten mit *100 Arten, Wortkunst zu berühren* ein strukturalistisch fundiertes Ausstellungskonzept, das Literatur als haptische Tätigkeit des Anordnens und Sortierens begreift. Durch die Konzeption von Zeichen als Dingen und Dingen als Räumen wurde der Raum zwischen den Buchseiten selbst zum Ausstellungsgegenstand – Literatur könne als Raum zugefaltet, aber auch im Raum entfaltet werden. Ihre innovativen Vermittlungsmethoden, darunter Architekturmodelle zu Gedichten als Abschlussprüfung im Kunstunterricht, demonstrierten eindrucksvoll, wie Rezeption als produktiver Akt erfahrbar gemacht werden kann.

Sebastian Bernhardt problematisierte in seinem Beitrag die unreflektierte Übertragung schulischer Vermittlungsformate in Ausstellungskontexte. Er plädierte für ein erweitertes Literaturverständnis, das Ausstellungen und Exkursionen als genuine Formen literarischer Vermittlung einschließt, und analysierte, wie Szenografie und optische Täuschungen als anschauliche Metaphern für Literatur fungieren können. Als Beispiel verwies er auf Ausstellungselemente des Kleist-Museums: Diskontinuität, Leerstellen und Verschachtelungen werden dort durch eine labyrinthische Stangenarchitektur inszeniert, die zugleich Klang erzeugen kann. Auf diese Weise verbinden sich visuelle und auditive Komponenten, die individuelle Prozesse der Decodierung unmittelbar erfahrbar machen. Bernhardts These, dass ästhetische Erfahrung nur durch aktive Auseinandersetzung und Reflexion möglich werde, spricht sich für eine Ausstellungspraxis aus, die die spezifischen Potenziale des musealen Raums produktiv nutzt.

Esther Köhring analysierte Literatúrausstellungen als Kanonpraxis und positionierte sich skeptisch gegenüber der Liniensetzung zum *Außerhalb* des Kanons. Sie präsentierte den Versuch einer kanonkritischen Ausstellung, die Kanonbildungsprozesse selbst visualisiert und transparent macht. Ihre Kritik am White Cube als „weißgewaschenem“ Ausstellungsraum und ihr Plädoyer für Kanontheorien als Ausstellungsgrundlage demonstrierten, wie Literaturmuseen zu Orten werden können, an denen Kanonbildung nicht nur reproduziert, sondern kritisch reflektiert und transformiert wird.

Andrea Sieber und Julia Siwek demonstrierten mit ihrem *Digitalen Materialkoffer zu höfischen Lebensformen im Mittelalter*, wie durch die Verbindung von musealer Präsenz und digitalen Tools nachhaltige

Lernerfahrungen für Grundschul Kinder geschaffen werden können. Der am Mittelaltertag in Passau getestete Materialkoffer kombiniert medial Arbeitsblätter, Videos und literarische Grundlagentexte und führt in mittelalterliche Tugenden und Verhaltensnormen ein, wobei besonderer Wert auf die Vermittlung der Exklusivität und Aura historischer Gegenstände in Präsenz gelegt wurde. Videos von Schauspieler:innen leiten so beispielsweise das Abhalten eines Festmahls unter mittelalterlichen Benimmregeln an oder lassen die Schüler:innen das Gewicht ritterlicher Kettenhemden vergleichen.

Sektion B: Literaturdidaktische Sichtweisen literaturmusealen Ausstellens

Eva-Maria Dichtl und Henriette Hoppe eröffneten am Mittwoch die Sektion B mit der Präsentation der interaktiven Mitmachausstellung *Die kleine Hexe* im Landesmuseum Württemberg. Die für Kinder von vier bis zehn Jahren konzipierte Ausstellung übersetzt Preußlers Originaltext räumlich und versetzt Besucher:innen durch multisensorische Zugänge und narrative Immersion in die Perspektive der Protagonistin. Kritisch merkten die Kuratorinnen an, dass Reflexionsprozesse oder Ruhemomente in der Ausstellung nur selten stattfanden – eine wichtige Beobachtung für die Balance zwischen Immersion und kritischer Distanz in Ausstellungen für Kinder.

Kirsten Kumschlies reflektierte selbstkritisch ein Kooperationsseminar zur Gestaltung einer Kinderliteraturausstellung in der Stadtbücherei Trier. Die von Studierenden entwickelte Ausstellung zu *Held*innen der Kinderliteratur* fiel textlastig aus und griff hauptsächlich auf kanonisierte Texte zurück, wodurch die erwünschten Effekte von Irritation und Staunen ausblieben. Ihre angekündigte methodische Weiterentwicklung – zunächst Wahrnehmungsmodi bei den Studierenden zu schulen, um anschließend interaktive Ausstellungen darauf aufzubauen – zeigt exemplarisch die Herausforderungen der Vermittlung von Vermittlungskompetenz.

Swen Schulte Eickholt analysierte Orhan Pamuks *Museum der Unschuld* als transmedialen Lernort, der die ontologische Ambiguität fiktionaler Wirklichkeit erfahrbar macht. Die wechselseitige und immersive Konzeption von Roman und Museum – im Buch ist ein Ticket für das reale Museum in Istanbul enthalten – sowie die durchnummerierten Dioramen, die mit den Romankapiteln korrespondieren, schaffen ein oszillierendes Erlebnis zwischen Immersion und Kuriositätenkabinett. Seine Analyse der Störmomente und der Konstruiertheit des literarischen Kunstwerks demonstrierte das didaktische Potenzial transmedialer Projekte.

Johannes Wedeking entwickelte am Beispiel der Ausstellung *Singen! Lied und Literatur* am Deutschen Literaturarchiv Marbach ein Konzept literarästhetischer Erfahrung durch das Lied. Die kreisförmig strukturierte, interaktive Ausstellung mit Hörstationen, Soundtoolboxen und Aufnahmeoptionen arbeitet mit den Kategorien Präsenz, Aktualität und Grenzerfahrung. Seine These, dass das Aufgehen im Gesang durch die strenge Form des Liedes eine mit Meditation vergleichbare Zustandsveränderung ermögliche, eröffnete neue Perspektiven auf die körperlich-sinnliche Dimension literarischer Erfahrung.

Sektion C: Außerschulische Erfahrungen im informellen Kontext

Carlo Brune eröffnete die Sektion C mit der Präsentation freier Lesekreise an der PH Ludwigsburg nach dem Liverpooleser *The Reader*-Modell. Das Projekt *Literatur-Gemeinsam-Lesen* wurde während der Coronapandemie erprobt. Die 90-minütigen Treffen bestanden aus einem 60-minütigen Vorlesen durch Tutor:innen und einer anschließenden 30-minütigen freien Unterhaltung über den gehörten

literarischen Text. Theoretisch ermöglichte das Format produktive Prozesse auf drei Ebenen: Gegenstandsebene (freies Spiel, ästhetische Lust, Einbildungskraft), Persönlichkeitsebene (Ich-Bewusstsein, bildungsrelevante Ebene) und Ebene sozialer Interaktion (ästhetisches Erleben als sozialer Prozess). Die quantitative Auswertung einer Umfrage unter den Teilnehmenden zeigte besonders positive Wirkungen auf die soziale Interaktion während des 30-minütigen freien Austausches, wobei die Teilnehmenden die Vielzahl der Perspektiven als persönlichen Mehrwert wahrnahmen.

Rita Zimmermann stellte das innovative *Droste-Pad* vor, eine offene Internetplattform der Burg Hülshoff, die sich als Verbund kultureller und ökologischer Bildung versteht. Der Open-Source-Charakter der Plattform ermöglicht es, dass Pads auch von Dritten entwickelt werden können, was partizipative Erweiterung und kollaborative Weiterentwicklung fördert. Mit geplanten 50 Pads bis Ende 2025 exemplifiziert das Projekt eine digitale Vermittlungsstrategie, die die ästhetische Komplexität von Literatur durch modulare, personalisierte Zugänge ernst nimmt. Das jetzige Angebot schließt u. a. folgende Pads ein: *Ein Museum für mich*, *Moor-Gestalten*, *Der Blick in den Spiegel: Frauenbilder*.²

Frank Steinwachs charakterisierte das Museum Wolfram von Eschenbach als Präzedenzfall unter den Literaturmuseen, an dem die Spannung zwischen populärer Mittelalterrezeption und literaturwissenschaftlicher Reflexion produktiv erfahrbar wird. Seine Analyse zeigte, wie die Ausstellung dazu anregt, den Text mit literaturwissenschaftlichen Konzepten zu lesen – zum Beispiel zu fragen: Wie werden im *Parzival* Fremde und Andersgläubige dargestellt? Welche Machtstrukturen werden sichtbar, wenn man den Text aus postkolonialer Sicht betrachtet? Die Konfrontation von Heldenverehrung und Mittelalter-Romantisierung macht zudem die nachträgliche Umdeutung des Mittelalters zum kritischen Reflexionsgegenstand.

Johanna Tönsing und Sebastian Bernhardt analysierten den Zoo als unerwarteten Ort ästhetischer Erfahrung und deckten koloniale Kontinuitäten in der Raumgestaltung auf. Ihre Analyse der 2022 erbauten Meranti-Halle, die trotz ihrer Modernität koloniale Strukturen reproduziert,³ sowie die Beobachtung, dass nur Elefanten individuell mit Namen vorgestellt werden, demonstrierte das Potenzial kritischer Zoobesuche. Der vorgeschlagene didaktische Ansatz nutzt gezielte Irritationsmomente mittels der Vermittlungstexte im Zoo, um anthropozentrische Perspektiven zu hinterfragen und postkoloniale Bildung zu ermöglichen.

Dennis Tark demonstrierte mit *Ein-Satz-Geschichten im Gespensterwald*, wie durch die Verbindung von realem Ort (Gespensterwald Nienhagen), fantastischer Narration und spielerischer Spracharbeit niedrigschwellige Zugänge für DaZ-Lernende geschaffen werden. Das entstandene Buch *Wusel aus Gruselmusel* mit seiner eigens entwickelten Gespenstersprache fungiert als spielerische Reflexionsplattform für sprachliche Strukturen. Die bereits erfolgreich durchgeführten Workshops zeigten, wie die Ein-Satz-Struktur sprachliche Komplexität reduziert, während die fantastische Rahmung emotionale Beteiligung ermöglicht.

Shaimaa Ahmed Elsaghir Tawfik untersuchte am Beispiel einer DAAD-geförderten Studienreise nach Heidelberg, wie Studienreisen als außeruniversitäre Orte für den DaF-Literaturunterricht fungieren können. Die Verbindung von realem Ortserlebnis mit der DaF-Lektüre *Die Skorpion-Frau* (A1/A2) von Roland Dittrich stärkte interkulturelle Kompetenzen, erweiterte Wahrnehmungshorizonte und ver-

² Alle Droste-Pads finden sich unter: <https://droste-pad.de/>.

³ Bereits in die Fassade der Halle ist ein stereotypisierter Kopf einer Schwarzen Person eingearbeitet, der mit klischeehaften Merkmalen eine undifferenzierte homogene Einheit aus Afrika stammender Menschen imaginiert. Angesichts der rassistischen *Völkerschauen* in Zoos, die bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts in Deutschland stattfanden, wirkt diese Darstellung besonders problematisch.

besserte die Reflexionsfähigkeit der Teilnehmenden. Heidelberg fungierte dabei sowohl als literarischer Schauplatz als auch als ästhetische Kulisse, wodurch die praktische Anwendbarkeit des Gelernten unmittelbar erfahrbar wurde.

Michael Hofmann eröffnete den letzten Tagungstag mit einer Analyse der Pergamon-Debatte in Peter Weiss' *Ästhetik des Widerstands*. Seine Untersuchung auf den Ebenen Perzeption (Fülle der Überwältigung), Imagination (Verbindung dialogischer Perspektivik) und Kognition (Kunstgespräch in und über Literatur) demonstrierte, wie die Verschränkung von Museumsbesuch und literarischer Lektüre hegemoniale Wahrnehmungsmuster aufbrechen kann. Die Spannung zwischen klassischer Schönheit und Hegemonialkritik macht den Pergamonaltar zu einem politischen wie ästhetischen Reflexionsraum.

Georg Huemer präsentierte die Ausstellung *Ich bin ich. Mira Lobe & Susi Weigel* im Wien Museum als Modell differenzsensibler Literaturvermittlung. Die konsequente Berücksichtigung der Körpergröße von Kindern und der bewusste Verzicht auf Kanonisierung ermöglichten eine altersgerechte Rezeption auf Augenhöhe. Die Ausstellung demonstrierte, wie klassische österreichische Kinderliteratur museal aufbereitet werden kann, ohne hierarchische Wertungen vorzunehmen, und schuf Resonanzräume für verschiedene Altersstufen.

Marc Grohall entwickelte am Beispiel von Klassenfahrten mit 5. und 6. Klassen nach Weimar ein Konzept literarästhetischen Lernens anhand der Wissenstopografie der Weimarer Klassik. Die ästhetische Eigenerfahrung des Gedichteschreibens führte zu Individuationsprozessen, während Gruppenarbeit die Sozialisation förderte. Dies bestätigten die Schüler:innen in abschließenden Reflexionsgesprächen mit Grohall. Die Verbindung von historischem Ort, praktischer Schreibearbeit und kollektivem Austausch ermöglichte einen ganzheitlichen Zugang, bei dem Selbstwirksamkeit als zentraler Effekt identifiziert wurde.

Dilara Demirdögen und Christian Hoiß verstanden ihre literarischen Spaziergänge zu jüdischer Literatur in Köln als Form ästhetischer Erinnerungsarbeit. Der transdisziplinäre Ansatz thematisierte diachrone und synchrone Zusammenspiele an Orten wie Parks, die nach Autor:innen wie Hilde Domin benannt sind. Die studentischen Arrangements demonstrierten, wie durch körperliche Bewegung im Stadtraum unmittelbare Erfahrungen geschaffen werden, die jüdische Literaturgeschichte sichtbar und erfahrbar machen.

Jennifer Witte demonstrierte am Beispiel von Droste-Hülshoffs *Der Knabe im Moor*, wie fächerübergreifendes Lernen im Gelände Synergien zwischen literarischem und geografischem Lernen schafft. Ihre These, dass außerschulische Lernorte durch die Verbindung kognitiver und emotional-affektiver Betätigung eine multiperspektivische Raumwahrnehmung fördern, wurde durch die Moorexkursion praktisch erprobt. Interessanterweise gewann das Material an Authentizität, indem explizit gemacht wurde, wie unterschiedlich das Moor aus verschiedenen Perspektiven (literarisch, geografisch, historisch) konstruiert wird. Dies schärfte das Bewusstsein dafür, dass literarische Texte immer mehrere fachliche Dimensionen haben.

Ines Heiser analysierte das Phänomen #BookTok als digitale Subkultur, die mit 4,7 Millionen verkauften Büchern im März 2025 erheblichen Einfluss auf literarische Rezeptionsprozesse hat. Das Phänomen der *Bookboyfriends* und die dominante Romance-Genrekonstruktion werfen Fragen zum Fiktionalitätsbewusstsein auf, während die performative Inszenierung von Lektüreelebnissen neue Formen literarästhetischen Lernens hervorbringt. Ihre Analyse demonstrierte, dass literarisches Lernen zunehmend in digitalen Räumen stattfindet, die von traditionellen Bildungsinstitutionen oft unterschätzt werden.

Den Abschluss bildete Paul Bräutigam mit einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept der *Europakompetenz*. Der Begriff *Europakompetenz* wird in der Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) *Europa im Unterricht* beschrieben, die erstmals im Juni 1978 veröffentlicht und zuletzt im Oktober 2020 neu gefasst wurde. Seine Analyse der hegemonialen Selbsterzählung Europas und sein Plädoyer für eine hegemonialkritische Europabildung, die auf Reflexion, Resilienz und Resistenz aufbaut, stellte die diskutierten Konzepte literarästhetischer Erfahrung in einen größeren gesellschaftskritischen Kontext. Mit Verweis auf Gramscis undogmatischen Weg zur Revolution verstand er außerschulische Lernräume als Orte kritischer Bewusstseinsbildung, an denen Lernende zu aktiven Deutungssubjekten werden.

Die Tagung demonstrierte eindrücklich die Vielfalt und Produktivität außerschulischer Lernorte für literarästhetische Erfahrungen. Deutlich wurde, dass diese Orte nicht als Ergänzung schulischer Bildung, sondern als eigenständige Erfahrungsräume mit spezifischen Potenzialen zu verstehen sind. Die interdisziplinäre Zusammensetzung der Beiträge – von kuratorischer Praxis über empirische Forschung bis zu theoretischer Reflexion, von Kunstgeschichte über DaZ bis zu Politikwissenschaft – spiegelte die Komplexität des Feldes wider und eröffnete produktive Perspektiven für zukünftige Forschung und Praxis.

3 Übergreifende Fragestellung und Ausblick

Die Tagung *Literarästhetisches Lernen außerhalb des Klassenzimmers – interdisziplinäre Perspektiven* hat eindrücklich verdeutlicht, dass literarische Vermittlung jenseits des Klassenzimmers ein vielschichtiges, interdisziplinär zu erschließendes Feld darstellt. In den Beiträgen wurden sowohl theoretische als auch praxisorientierte Perspektiven aufgezeigt, die eine Erweiterung traditioneller Literaturdidaktik in Richtung szenografischer, partizipativer und machtkritischer Zugänge anregen. Deutlich wurde, dass informelle, nicht-normative Lernkontexte – von Literaturmuseen über urbane Spaziergänge bis zu digitalen Plattformen – besonders geeignet sind, literarisches Erleben jenseits curricularer Vorgaben zu ermöglichen und dabei Fragen von Diversität, Inklusion und gesellschaftlicher Teilhabe produktiv zu adressieren.

Ein zentrales Ergebnis war die Erkenntnis, dass für literarästhetische Bildung neben der Textlektüre vor allem Erfahrungsräume bedeutsam sind, die Atmosphäre, Körperlichkeit und eigene Gestaltungsfreude einbeziehen – auch und gerade im Umgang mit kanonischen Texten. Zahlreiche Beiträge – von der Marbacher Lied-Ausstellung über DaZ im Gespensterwald bis zur BookTok-Analyse – wiesen darauf hin, dass sinnlich-ästhetische Erfahrungsqualitäten zentrale Rezeptionsanlässe schaffen, die nachhaltiger wirksam sein können als explizit didaktisierte Formate. Damit verschieben sich auch die didaktischen Zielsetzungen: Nicht allein die Analysefähigkeit, sondern Resonanz, Wahrnehmungsschulung, kritische Reflexion und produktive Teilhabe rücken in den Mittelpunkt.

Gleichzeitig wurde auf theoretischer Ebene ein Reflexionsrahmen abgesteckt, der den musealen und ausstellungstheoretischen Diskurs mit literatur- und mediendidaktischen sowie gesellschaftskritischen Fragen verbindet. Insbesondere Tyradellis' Beiträge zu epistemischen Denkräumen, Zeissigs machtreflexive Szenografie und Gfrereis/Bösenbergs haptische Wortkunst verdeutlichten, dass Materialität, Narrativität und performative Qualität von Ausstellungen eng mit den Eigenarten literarischer Rezeption verwoben sind. Der Anspruch, Literatur nicht bloß zu zeigen, sondern erlebbar zu machen, führt dabei zu produktiven Aushandlungsprozessen zwischen Inszenierung und Reflexion, zwischen ästhetischer Öffnung und kritischer Distanz.

Besonders hervorzuheben sind die Vielfalt der vorgestellten Formate und ihre gesellschaftspolitische Dimension: Von Köhrings kanonkritischen Interventionen über Tönsing/Bernhardts postkoloniale Zoo-besuche bis zu Bräutigams hegemonialkritischer Europabildung wurde deutlich, dass außerschulische Literaturvermittlung stets auch Fragen von Macht, Repräsentation und kultureller Dominanz verhandelt. Diese Bandbreite zeigt das Potenzial eines erweiterten Literaturbegriffs, der Texte nicht nur als sprachliche Gebilde, sondern auch als Ausgangspunkt für intermediale, soziale und politisch reflektierte Auseinandersetzungen versteht (vgl. Bernhardt, 2023; Köhring & Sieber, 2020).

Für die Forschung ergibt sich aus der Tagung die Notwendigkeit, literarästhetisches Lernen im außerschulischen Raum als eigenständiges Forschungsfeld weiter zu profilieren. Dabei gilt es, verstärkt empirische Studien durchzuführen, die die Wirkungsweisen und Rezeptionsformen unterschiedlicher Vermittlungssettings untersuchen – insbesondere im Hinblick auf Diversität, Inklusion und subjektive Aneignungsprozesse (vgl. Dichtl & Hoppe, 2022). Gleichzeitig bedarf es theoretischer Rahmungen, die die besondere Epistemologie ästhetischer Erfahrung im Spannungsfeld von Kunst, Pädagogik und Gesellschaftskritik konturieren.

Ausblickend lässt sich festhalten: Die Verbindung von Literatur, Raum und Erfahrung eröffnet neue Perspektiven für die Literaturpädagogik – vorausgesetzt, sie wird nicht als didaktische Vereinnahmung ästhetischer Prozesse verstanden, sondern als Einladung zur offenen, kritischen und vielfach codierten Auseinandersetzung mit Literatur. Die auf der Tagung präsentierten Projekte zeigten, dass außerschulische Lernorte dann ihr volles Potenzial entfalten, wenn sie Irritation zulassen, Machtverhältnisse reflektieren und Raum für eigenständige Aneignungsprozesse schaffen. Die Tagung hat hierfür nicht nur theoretische und praktische Impulse geliefert, sondern auch interdisziplinäre Netzwerke angestoßen, in denen Wissenschaftler:innen, Kurator:innen und Pädagog:innen gemeinsam an einer zukunftsfähigen, gesellschaftlich relevanten Literaturvermittlung arbeiten können.

Literatur

- Adam, M., Karpa, D., & Lübbecke, C. (2015). *Gedenkstättenpädagogik und historisches Lernen: Didaktische Perspektiven auf außerschulische Lernorte*. Wochenschau Verlag.
- Baar, D., & Schönknecht, G. (2018). *Lernen an außerschulischen Lernorten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Barthels, H. (1984). Überlegungen zur Funktion von Literatúrausstellungen. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 14(56), 55–65.
- Bernhardt, S. (2023). *Literatúrausstellungen: Konzeption – Wahrnehmung – Vermittlung*. Beltz Juventa.
- Dichtl, E.-M., & Hoppe, H. (2022). Ästhetische Bildung in literarischen Erfahrungsräumen. *Praxis Deutsch*, 298, 32–39.
- Grisko, J., & Seibert, M. (2009). *Literarisches Lernen an außerschulischen Lernorten*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Köhring, E., & Sieber, A. (2020). Literaturvermittlung im Wandel: Räume, Medien, Akteur*innen. *Literaturdidaktik im Dialog*, 7(1), 45–59.
- Mergen, K. (im Erscheinen). *Stadtlesen und Flanierformate: Ästhetische Erfahrung im urbanen Raum*. Transcript Verlag.
- Ott, C., & Wrobel, U. (Hrsg.). (2019). *Ästhetische Erfahrung im Deutschunterricht: Zwischen Norm und Kreativität*. Schneider Verlag Hohengehren.

Anschrift der Verfasserin:

Paula Vosse, Literaturhaus München, Salvatorplatz 1, 80333 München

pvosse@literaturhaus-muenchen.de

Barbara Geist

Definierte und rekonstruierte Fachlichkeit: zwei Zugänge innerhalb der orthografiedidaktischen Professionsforschung

Kusche, D. (2025). *Wie Lehrende über das Rechtschreiblernen in der Grundschule sprechen. Eine qualitativ-rekonstruktive Interviewstudie*. SLLD-B, 18. DOI: [10.46586/SLLD.416](https://doi.org/10.46586/SLLD.416)

Schoon, S. (2025). *Fachfremde Grundschullehrkräfte und ihr Wissen zur deutschen Wortschreibung. Ein Vergleich mit Deutschlehrkräften*. wbv. DOI: [10.3278/9783763978830](https://doi.org/10.3278/9783763978830)

Nachdem lange die Schüler*innen im Zentrum der orthografiedidaktischen Forschung gestanden haben, wird inzwischen auch intensiv zu den Rechtschreiblehrenden geforscht (vgl. Riegler & Weinhold, 2018). Sie sind diejenigen, die den Unterricht vorbereiten und durchführen und dadurch Lerngelegenheiten für die Schüler*innen schaffen. Bislang gab es allerdings kaum qualitative Studien, in denen die Rechtschreiblehrenden selbst zu Wort kommen (vgl. jedoch Schröder, 2019). Dorothea Kusche schließt diese Forschungslücke durch eine qualitativ-rekonstruktive Studie über die von Grundschullehrkräften geäußerten Wissensbestände und Erfahrungen mit Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht sowie ihre Auseinandersetzung mit gesetzten, institutionalisierten und wahrgenommenen Normen. Außerdem wurden in der orthografiedidaktischen Professionsforschung bislang fachfremde Lehrkräfte, die gerade in der Grundschule aufgrund des Klassenlehrerprinzips oftmals das Fach Deutsch unterrichten, oder auch die zunehmende Zahl von Quer- und Seiteneinsteiger*innen nicht genauer betrachtet. Hier setzt Svenja Schoon an und untersucht das fachspezifische Wissen um den Kernbereich der deutschen Wortschreibung nicht nur bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften mit Deutsch als studiertem Fach, sondern auch bei fachfremden Grundschullehramtsstudierenden/-lehrkräften und Lehrkräften ohne grundständiges Lehramtsstudium.

Die Arbeiten teilen die Neugierde, mehr über Rechtschreiblehrende zu erfahren, und haben den Anspruch, didaktisch konzeptneutral zu forschen und auch hochschuldidaktische Konsequenzen aus ihren Ergebnissen zu ziehen. Kusche und Schoon sehen ihre Proband*innen als im Unterricht handelnde Personen und konzipieren ihre Studien vor diesem Hintergrund. Während Schoon im Sinne eines kompetenzorientierten Ansatzes definiert, was das Professionswissen ist, und es mittels eines Fragebogens erfasst, rekonstruiert Kusche Wissens- und Überzeugungsbestände aus den Äußerungen der Lehrpersonen, indem sie diese in teilnarrativen Interviews befragt. Schoon knüpft an Studien von

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 60. S. 125–130

DOI: [10.21248/dideu.930](https://doi.org/10.21248/dideu.930)

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>

Riegler & Wiprächtiger-Geppert (2016) und Jagemann (2019) an und setzt durch die Erweiterung der Items sowie die Stichprobenziehung wichtige neue Akzente. Kusche setzt in ihrem Sampling auf Breite in Bezug auf die von den Lehrkräften genutzten Konzepte (im Unterschied zu Schröder, 2019). Sie verfolgt einen wissenssoziologischen Zugang, wie er bisher primär in der lese- und literaturdidaktischen Lehrer*innenforschung verankert war. Somit werden mit beiden Dissertationen method(olog)ische Lücken der bisherigen Forschung bearbeitet (vgl. Bredel, 2020), und es wird deutlich, dass sich die orthografiedidaktische Professionsforschung weiter ausdifferenziert.

Svenja Schoon untersucht in ihrer Dissertation das fachspezifische Wissen um den Kernbereich der deutschen Wortschreibung anhand eines Fragebogens. Sie berücksichtigt in dessen Konzeption vorangehende Studien (u. a. Riegler & Wiprächtiger-Geppert, 2016; Jagemann, 2019) und konzipiert Aufgabenformate, um Facetten des fachdidaktischen Wissens nah an der Unterrichtsplanung zu erfassen. So versetzt sie die Proband*innen z. B. in die Situation, einer Studentin im Praktikum Feedback zu einem Arbeitsblatt zu geben. Sie arbeitet demnach nicht nur mit geschlossenen, sondern auch mit offenen Fragen.

Die Ergebnisse zeigen, dass Deutschstudierende (N = 87) zwar über ein höheres Maß an Fachwissen verfügen als sogenannte fachfremde Studierende (N = 85), die sogenannten fachfremden Studierenden im fachdidaktischen Wissen allerdings leicht bessere Ergebnisse als die Deutschstudierenden erzielen. Schoon vermutet, dass dies auf die sprachdidaktische Lehre zurückzuführen sein kann, die fachfremde Studierende besucht haben. Möglicherweise profitieren die Studierenden hier von einer engeren Verzahnung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten, als sie ansonsten in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen üblich ist (vgl. Schoon, 2025, S. 252).

Zwischen den Deutschlehrkräften (N = 117) und den sogenannten fachfremden Grundschullehrkräften (N = 18) oder den Lehrkräften ohne grundständiges Lehramtsstudium (N = 9, sowohl Quer- als auch Seiteneinsteigende) zeigt sich für den Gesamtpunktwert „Fachwissen“ kein signifikanter Unterschied (für eine differenzierte Analyse auf Itemebene siehe S. 192–239). Im fachdidaktischen Wissen unterscheiden sich die Ergebnisse zwischen den erfassten orthografischen Phänomenen, zu denen eine Erklärung an eine fiktive Schülerin zu verfassen war. Zur Silbengelenkschreibung gaben 26,5 % der Deutschlehrkräfte, aber nur 10,2 % der sogenannten fachfremden Lehrkräfte eine „sachlich angemessene Antwort“ (S. 203), während zum silbeninitialen <h> lediglich 10,3 % der Deutschlehrkräfte, aber 22,2 % der sogenannten fachfremden Lehrkräfte eine Antwort formulieren, die sachlich angemessen ist (vgl. S. 204). Auch wenn die Stichprobe der sogenannten fachfremden Lehrkräfte und der Lehrkräfte ohne grundständiges Lehramtsstudium klein ist, kann dieser Befund doch als Indiz dafür gewertet werden, dass Lehrkräfte sich z. B. aus Interesse am Fach in Themengebiete einarbeiten (vgl. S. 247 und 250). Ebenso ist es aber auch möglich, dass die Deutschlehrkräfte in ihrer bisherigen Laufbahn wenig vertieftes Fachwissen erworben haben. Auch dass die Deutschlehrkräfte über ein höheres Maß an Fachwissen (nicht jedoch an fachdidaktischem Wissen) als die Deutschstudierenden verfügen, sollte laut Schoon nicht darüber hinwegtäuschen, dass „die Ergebnisse für die Deutschlehrkräfte in einigen Aspekten als bedenklich einzustufen sind, da die für die Begründung von Wortschreibungen erforderlichen Sachkenntnisse (= Fachwissen) z. T. nicht in dem Maße zur Verfügung stehen, wie es für eine sachadäquate Begründung vonnöten wäre“ (S. 249). Insbesondere die Fallzahlen der Quer- und Seiteneinsteigenden, aber auch die der fachfremden Lehrkräfte in der Studie von Schoon sind klein und somit nicht repräsentativ, was sie auch selbst anmerkt (u. a. S. 258). Die Dissertation überzeugt jedoch durch ihre Weiterarbeit an einer unterrichtsnahen und konzeptneutralen Erhebung des Fachwissens und fachdidaktischen Wissens, die umfangreiche und transparente Auswertung der offenen Fragen

inkl. einer Typenbildung je Item sowie durch die differenzierten Vergleiche der Ergebnisse auch auf Itemebene, die hier nicht einmal in Ansätzen dargestellt werden konnten. Besonders interessant sind z. B. die Typenbildung, in die Schoon die Angemessenheit der Erklärung und die Auswahl der Veranschaulichung einbezogen hat, sowie die Unterschiede zwischen dem fachdidaktischen Wissen von der Silbengelenkschreibung und dem silbeninitialen <h> (s. oben, vgl. S. 164).

Ausgehend von ihren Ergebnissen wirft Schoon grundlegende Fragen zum Verhältnis bzw. zur Vernetzung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Studienanteile sowie hochschuldidaktische Fragen auf. Sie plädiert (wie bereits Jagemann, 2019) für einen vernetzten und sich in einem Wechselspiel aufeinander beziehenden Aufbau von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen und betont dabei das Potenzial, mit Studierenden Fallbeispiele zu reflektieren und Material zu analysieren (vgl. Schoon, 2025, S. 253). Sie wirft damit grundsätzliche Fragen zur Rolle der Deutschdidaktik einerseits und der Fachwissenschaft andererseits insbesondere in der ersten Phase der Grundschullehrkräftebildung auf (vgl. S. 251–256).

Dorothea Kusche untersucht in ihrer Dissertation, wie Grundschullehrkräfte über Rechtschreibung und Rechtschreiblernen sprechen. Mit ihrer qualitativ-rekonstruktiven Studie zeigt sie, wie man sich den Wissens- und Überzeugungsbeständen der Unterrichtenden „(zunächst) frei von normativen Annahmen annähern“ (Kusche, 2025, S. 77) kann, indem sie der angenommenen „Eigenlogik der Praxis“ (S. 72) und den von den Lehrkräften selbst gesetzten Normen Raum gibt. Sie nutzt die dokumentarische Methode nach Bohnsack (2017), um die Spezifik des Handelns in Institutionen zu erforschen (Kusche, 2025, S. 83). Mit Bohnsack (2020) geht sie davon aus, dass die Praxis von schulisch-institutionellen Handlungsnormen (oft explizit) und gesellschaftlichen Identitätsnormen (eher implizit, verbunden mit subjektiven Vorstellungen) geprägt ist bzw. ein Spannungsverhältnis zwischen der (interaktiven) Praxis und den institutionellen und gesellschaftlichen Normen besteht (vgl. Kusche, 2025, S. 85–86). Das Spannungsfeld wird im Kontext des Unterrichts um die jeweilige Fachlichkeit und das Sachverständnis der Lehrperson, der Schüler*innen und der Wissenschaft erweitert. Der Herausforderung der Offenheit der dokumentarischen Methode und den normativen Implikationen fachdidaktischer Forschung begegnet Kusche souverän und entscheidet sich deshalb bewusst für ein teilnarratives Interview, dessen Leitfaden eine gewisse Fokussierung zulässt, die die fachdidaktische Ausrichtung erfordert (vgl. S. 90).

Die Datengrundlage bilden 16 Interviews, die zwischen 2019 und 2023 von Dorothea Kusche geführt wurden, wobei Erhebung und Interpretationsarbeit in einem zirkulären Prozess erfolgen konnten (vgl. S. 92). Im ersten Analyseschritt rekonstruiert Kusche, wie die „Rechtschreiblehrenden sich mit der ihnen zugewiesenen Rolle auseinandersetzen“ (S. 108). Sie zeigt, wie die Interviewten sich innerhalb gesetzter und wahrgenommener Normen in Bezug auf Anforderungen an Lehrpersonen, aber auch mit Blick auf den Lerngegenstand verorten, und arbeitet zwei Basistypen heraus. Für Lehrpersonen des *integrierenden Modus* zählt die Verantwortung für das Rechtschreiblernen der Kinder zu ihrem Selbstverständnis und sie inszenieren sich z. B. durch die Relevantsetzung des Gegenstands „als Expertinnen für schriftsprachliches Lernen“ (S. 122). So erwartet z. B. Frau Lahmann, dass Lehrkräfte die Verantwortung für den Rechtschreiberwerb übernehmen: „ich zieh mir jetzt auch noch was über und wenn ich mich so emotional in Rage rede [...] und ich denke da manchmal, dass das Kolleginnen und Kollegen sind, denen die Verantwortung gar nicht klar ist, die man da hat“ (S. 117). Nicht nur die Kritik an Kolleg*innen, sondern auch wie Frau Lahmann über ihre Argumentation und Bewertung spricht („in Rage reden“), gibt Einblick in die persönliche Bedeutsamkeit. Eine Motivation für diese Verantwortung zieht sie aus ihrem eigenen

Rechtschreiberwerb, über den sie sagt, „dass ich Rechtschreibung als Kind gehasst habe wie die Pest [...] deswegen ((räuspert sich)) ist mir das in der Schule selbst so wichtig jetzt also bei der Arbeit mit den Kindern“ (S. 114–115). Im Unterschied dazu geben Lehrkräfte des *relativierenden Modus* die Verantwortung für den Rechtschreiberwerb der Schüler*innen z. B. an Lehrwerke ab (s. hierzu auch Schmidt, 2020) und relativieren die Bedeutung des Lerngegenstands (vgl. S. 137, 192). So findet Frau Hochstadt, dass in der Schule „so ein Riesen (.) Hype gemacht wird um die Rechtschreibung. [...] unsere Sprache ist einfach total schön; ... und wir (.) hacken auf so nem ganz ganz kleinen Detail rum“ (S. 123). Durch das Interview zieht sich eine Emotionalität im Umgang mit dem kindlichen Lernen (vgl. S. 127). Frau Hochstadt grenzt sich von dem ab, was sie als traditionell versteht, und setzt übergreifende Fragen relevant, mit denen sie ihr unterrichtliches Tun (inkl. des schriftsprachlichen Lernens) rahmt: „was hast du für ein Menschenbild? welche Werte sind für dich wichtig? bist du in der Liebe oder bist du halt (.) in der Angst?“ (S. 127)

Ausschnitte wie diese gibt Kusche in umfangreichen Passagen wieder, die die Studie sehr anschaulich und die Rekonstruktion nachvollziehbar machen. Die Drastik und Metaphorik in den Interviewausschnitten hier ist charakteristisch für weitere O-Töne aus Kusches Korpus und dokumentiert das Engagement der Lehrpersonen für ihren jeweiligen Blick auf Rechtschreibung, Rechtschreiblernen und -lehren und somit ihre individuelle Fachlichkeit.

In der berufsbiografischen Perspektive auf die Interviewten rekonstruiert Kusche außerdem den Umgang mit den eigenen Lernerfahrungen in der Rechtschreibung. Einige Lehrpersonen beschreiben Kränkungs- und Schamerfahrungen in ihrem eigenen Rechtschreiberwerbsprozess (vgl. S. 152). „Rechtschreib-Scham“ stellt insgesamt und insbesondere mit Blick auf die Lehrpersonen ein Desiderat dar (vgl. S. 153).

Kusche arbeitet zudem für den Teil ihres Samples vier fachspezifische Professionalisierungspfade heraus, für die eigene Lernerfahrungen und Professionalisierungsmomente bedeutsam sind (vgl. S. 169). Sie zeigt so, dass die eigene Lernerfahrung „Dreh- und Angelpunkt für den weiteren Professionalisierungsprozess“ (S. 214) bleibt – nicht nur, aber auch für die Lehrpersonen, deren Lern- und Berufsbiografie in der ehemaligen DDR begonnen hat (u. a. S. 216). Das Studium wird dabei von einigen Interviewten als „Leerstelle“, von anderen als „relevante Lerngelegenheit“ beschrieben (vgl. S. 168).

Zudem identifiziert Kusche in den Interviews Spannungsfelder z. B. zwischen der Einhaltung der orthografischen Norm als „eindeutige Leitlinie des eigenen unterrichtlichen Handelns“ (S. 209) und „dem pädagogisch motivierten Anspruch auf ein selbstbestimmtes und angstfreies Lernen“ (S. 209). Ein weiteres Spannungsfeld zeigt sich in der starken Fokussierung auf die „Eigenlogik der Praxis, auf das ‚Handwerk‘, für das theoretische Überlegungen und Diskussionen verzichtbar sind“ (S. 210), was z. B. darin deutlich wird, dass gegenstandsbezogene Konzeptionen (wie z. B. eine silbenanalytische Orientierung) in den Interviews lediglich von zwei Lehrpersonen angesprochen werden.

Kusche gelingt es durch die bewusste Variation des Feinheitsgrades der Analyse, den sie als „Körnigkeit“ (S. 89) bezeichnet, den Fokus auf fach- bzw. gegenstandsspezifische Orientierungen zu legen und so Habitusausprägungen zu identifizieren, die vermutlich fachspezifisch sind (S. 223). Durch ihren „doppelten Blick“ (S. 224) gibt sie Relevantsetzungen der Akteur*innen Raum und expliziert dennoch den fachlich-fachdidaktischen Referenzrahmen. Mögliche Konsequenzen für die Lehrkräftebildung sind die Reflexion „gegenstands- und unterrichtsbezogener Normen und Spannungsverhältnisse“ (S. 225) sowie der eigenen Rechtschreibbiografie, um Lernerfahrungen zu verorten und Normvorstellungen zu thematisieren.

Die beiden Studien zeigen eindrücklich, mit welchen spezifischen Fragen sich die orthografiedidaktische Professionsforschung beschäftigt und mit welcher unterschiedlichen Methoden und Zugängen dabei geforscht werden kann und sollte. Sie verdeutlichen, dass die orthografiedidaktische (Professions-)Forschung durch die Multiparadigmatik gewinnt und sich die mit unterschiedlichen Zugängen gewonnenen Erkenntnisse ergänzen, um ein möglichst umfassendes Bild (hier: der Rechtschreiblehrenden) zu zeichnen. Beide Studien nähern sich – wenn auch sehr unterschiedlich – den Erfordernissen des Unterrichts. Sie zeichnen sich beide durch ihre je spezifische theoretische und empirische Fundierung und durch eine hervorragende Nachvollziehbarkeit des methodischen Vorgehens aus; Kusche ergänzt dies um die klare Reflexion ihres methodologischen Zugangs.

In der Zusammenschau der beiden Dissertationen wird deutlich, dass es nicht *die* Gruppe von (angehenden) Rechtschreiblehrenden gibt und dass (Weiter-)Bildungsangebote die unterschiedlichen Wissensstände und Logiken der Praxis noch stärker einbeziehen müssen, um adaptiv zu sein – gerade auch vor dem Hintergrund des steigenden Lehrkräftemangels. Außerdem offenbaren die beiden Dissertationen eine große Herausforderung für die Orthografiedidaktik (bzw. die Deutschdidaktik insgesamt (vgl. Reh & Pieper, 2018)): Die aus fachdidaktischer Perspektive definierte Fachlichkeit, wie Schoon sie erfasst, unterscheidet sich von den rekonstruierten Konstitutionen von Fachlichkeit bei Kusche. Anforderungen an Rechtschreibunterricht und Ansprüche an Rechtschreiblernende aus der Perspektive der Akteur*innen decken sich nicht mit denen der Orthografiedidaktik, sie sind gar eine „Provokation [...] für die fachdidaktische Reflexion“ (Reh & Pieper, S. 22). Beide Dissertationen regen (gerade zusammen) dazu an, über das Spannungsverhältnis zwischen definierter und rekonstruierter Fachlichkeit ins Gespräch zu kommen und Ideen zu entwickeln, wie es entlastet oder gar überwunden werden kann.

Literatur

- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Verlag Barbara Budrich.
<http://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Verlag Barbara Budrich.
<http://doi.org/10.36198/9783838553559>
- Bredel, U. (2020). Zur Begegnung traditioneller mit systematischen Zugängen zur Schrift bei (künftigen) Lehrkräften. *Didaktik Deutsch*, 25(48), 86–91.
- Jagemann, S. (2019). *Schriftsystematische Professionalität. Eine explorative Studie zur Struktur und Genese schriftsystematischen Wissens von Lehramtsstudierenden*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Reh, S., & Pieper, I. (2018). Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und Bildungsansprüchen. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 21–41). Klinkhardt.
- Riegler, S., & Wiprächtiger-Geppert, M. (2016). Konzeptneutral und unterrichtsnah. Ein Instrument zur Erfassung des Professionswissens zu Orthographie und Orthographieerwerb. In H. Zimmermann & A. Peyer (Hrsg.), *Wissen und Normen – Facetten professioneller Kompetenz von Lehrkräften* (S. 199–219). Peter Lang.
- Riegler, S., & Weinhold, S. (2018). *Rechtschreiben unterrichten. Lehrerforschung in der Orthografiedidaktik*. Erich Schmidt Verlag.

Schmidt, R. (2020). *Zur Bedeutung didaktischer Artefakte im Rechtschreibunterricht. Eine qualitative Studie zum Gebrauch von Lehr-Lern-Materialien durch Lehrpersonen*. Springer Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28428-2>

Schröder, E. (2019). *Der Lerngegenstand Wortschreibung aus der Sicht von Lehrenden. Fachliche und fachdidaktische Zugriffe von Grundschullehrenden*. Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24828-4>

Anschrift der Verfasserin:

Barbara Geist, Rheinland-Pfälzische Technische Universität in Landau, Fortstraße 7, 76829 Landau
barbara.geist@rptu.de

Neuerscheinungen

New publications

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

Bibliographische Angaben und Anzeigentexte bitte schicken an:
susanne.riegler@uni-leipzig.de

I. Übergreifendes

Beißwenger, M., Schildhauer, P., & Gredel, E. (Hrsg.). (2025). *Die Kultur der Digitalität im Spiegel von Sprach- und Mediendidaktik*. SLLD-B, 20.

<https://doi.org/10.46586/SLLD.458> (Open Access)

Der vorliegende Band versammelt sprach- und mediendidaktische sowie medienreflexive Beiträge aus der Diskussion um die Vermittlung digitalisierungs- bzw. digitalitätsbezogener Kompetenzen im Unterricht der sprachlich-philologischen Fächer und in den geisteswissenschaftlichen Studienfächern der Lehrkräftebildung. Die thematische Klammer bildet das Konzept ‚Kultur der Digitalität‘ von Felix Stalder, das sich seit dem Erscheinen der gleichnamigen Monographie (Stalder, 2016) in der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussion als fruchtbar erwiesen hat: Das Konzept wird einerseits dazu genutzt, um die Mechanismen und Prozesse der gegenwärtigen digitalen Transformation soziokultureller Praxis zu erfassen und forschend zu beschreiben. Andererseits kommt es zum Einsatz, um in den Unterricht an Schulen und in die Professionalisierung von Lehrkräften die Entwicklung von Kompetenzen zu implementieren, die für eine Orientierung in den Angeboten der ‚digitalen Welt‘ (KMK 2017, 2021) und als Bezugssystem für Handlungs- und Urteilsfähigkeit in Bezug auf Effekte des digitalen Wandels benötigt werden. Neben einer thematischen Einleitung und einem abschließenden Ausblick der Herausgebenden umfasst der Band 23 Einzelbeiträge, die, bezogen auf Kompetenzfelder des Deutsch- und Fremdsprachenunterrichts sowie des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Muster der *Referentialität*, der *Gemeinschaftlichkeit* und der *Algorithmizität* an innovativen Formaten des Lernens und Unterrichtens beschreiben, mit Blick auf Praktiken des digitalkulturellen Lernens untersuchen sowie im Hinblick auf die unterrichtliche Reflexion über Digitalität diskutieren. Die Zusammenschau der Beiträge dokumentiert das Themenspektrum und die Diskussionslinien im Zusammenhang mit einer *Didaktik der Kultur der Digitalität* für die sprachlich-philologischen Fächer und liefert Impulse für die weitere Entwicklung von Konzepten für den Unterricht.

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 60. S. 131–142

DOI: 10.21248/dideu.931

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>

Strohschen, C., & Leonharth, K. (Hrsg.). (2025). *Metapher und Phrasem im Unterricht*. WVT.
ISBN 978-3-98940-096-2
ISBN 978-3-98940-097-9 (E-Book, Open Access)

Metaphern und Phrasemen sollte (nicht nur) im Erst-, Zweit- oder Fremdsprachenunterricht eine größere Aufmerksamkeit zuteilwerden, denn sie bergen – sprachlich wie kulturell – ein besonderes, bislang nicht ausgeschöpftes, lernförderliches Potenzial. Der Sammelband erkundet daher aus interdisziplinärer Perspektive die fundamentale Rolle, die Metaphern und Phraseme im Bildungsprozess spielen (können), und beleuchtet die vielfältigen Möglichkeiten, diese sprachlich-kulturellen Phänomene als didaktische Werkzeuge inhalts- und lernendenorientiert zu nutzen. Zum einen untersuchen die Beiträge die Implementierung von Metaphern und Phrasemen im Erstsprachenunterricht an Grundschulen und ihr fächerübergreifendes Potenzial, insbesondere im Sachunterricht, und liefern somit empirisch fundierte Einblicke in die Herausforderungen und Chancen der metaphorischen und phraseologischen Kompetenzentwicklung bei jungen Lernenden. Zum anderen stehen didaktische Materialien und ihre Eignung für den Aufbau metaphorisch-phraseologischer Kompetenz auf dem Prüfstand. Im Zuge dessen wird die Notwendigkeit einer differenzierten Phraseodidaktik für unterschiedliche Sprachlernkontexte, inklusive DaZ und DaF, deutlich, was die Bedeutung spezifischer Lernressourcen unterstreicht. Schließlich zeigen praxisorientierte Beispiele, wie Phraseme und Metaphern zur sprachlichen und kulturellen bzw. mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenzbildung genutzt werden können.

Yurdakul, A., & Dall'Armi, J. von (Hrsg.). (2025). *Wissen(schaft) im Deutschunterricht. Aktuelle Fragestellungen zum Verhältnis von Germanistik und Deutschdidaktik*. Narr Francke Attempto.
ISBN 978-3-381-11901-1
ISBN 978-3-381-11902-8 (E-Book)

Sowohl die Deutschdidaktik als auch der Deutschunterricht nehmen vielfach Bezug auf germanistische Fragestellungen, was einen Blick auf die jeweiligen Referenzdisziplinen der deutschen Philologie erfordert. Es lässt sich jedoch feststellen, dass fachliche Grundlagen in Vermittlungskontexten nicht immer hinreichend thematisiert werden, weshalb ihre Potenziale für sprachliches, literar- und medienästhetisches Lernen oft ungenutzt bleiben. Ziel dieses Sammelbandes ist es, aktuelle Aspekte des Verhältnisses von Germanistik, Deutschdidaktik und -unterricht näher zu beleuchten und ihre inter- wie transdisziplinären Potenziale in den Vordergrund zu rücken.

II. Sprachdidaktik

Becker, T., Peschel, C., & Topalović, E. (2026). *Grammatik in der Schule. Eine Einführung*. J. B. Metzler.
ISBN 978-3-476-06009-9
ISBN 978-3-476-06010-5 (E-Book)

Die Rolle der Grammatik im Deutschunterricht wird in der sprachdidaktischen Forschung intensiv diskutiert. Diese Einführung führt die Diskussion konstruktiv fort: Der Band bietet einen erweiterten, oft innovativen Blick auf grammatisches Lernen im Primar- und Sekundarbereich und thematisiert neben den Grundlagen des Grammatikerwerbs auch Sprach(en)bewusstheit und Mehrsprachigkeit. Gemäß den aktuellen Bildungsstandards für das Fach Deutsch fokussiert er formale und funktionale Aspekte von Grammatik. Der Praxisteil liefert Methoden und Konzepte der Vermittlung als Best-Practice-Beispiele – nicht nur für Lehramtsstudierende, sondern auch für praktizierende Deutschlehrkräfte.

Bryant, D., & Zepter, A. L. (2026). *Performative Inklusionsdidaktik. Argumentationskompetenzen auf- und ausbauen. Ein Lehr- und Praxisbuch*. Narr Francke Attempto.

ISBN 978-3-381-10921-0

ISBN 978-3-381-10922-7 (E-Book)

Inklusiver, teilhabeorientierter Unterricht erfordert eine Didaktik, die gemeinsames Lernen so gestaltet, dass Schüler:innen mit unterschiedlichen Lernhintergründen und Sprachständen, monolingual oder mehrsprachig, mit oder ohne Förderbedarf jeweils eine entwicklungsorientierte Unterstützung in ihren sprachlichen, fachlichen und überfachlichen Lernprozessen erhalten. Das Lehr- und Praxisbuch zeigt am Beispiel des komplexen Lerngegenstands Argumentieren auf, wie dieses Vorhaben in einem performativen Rahmen im Zusammenspiel von Steuerung, Kreativität und körperlicher Involvierung gelingen kann. Das Buch richtet sich an Dozierende, Referendar:innen, Studierende und Lehrkräfte, die an der Umsetzung eines inklusionsorientierten, diversitätssensiblen Unterrichts im Regelschulsystem interessiert sind.

Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung, Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.). (2025). *Deutsch in Europa. Vielfalt, Sprachnormen und Sprachgebrauch. Vierter Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Narr Francke Attempto.

ISBN 978-3-381-13521-9

ISBN 978-3-381-13522-6 (E-Book)

<https://doi.org/10.24053/9783381135226> (Open Access)

Wo in Europa wird Deutsch gesprochen? Wie kam es dazu? Welchen gesellschaftlichen Status hat die deutsche Sprache in Europa? Wie gestaltet sich der Kontakt mit anderen Sprachen? Wie fügt sich Deutsch in ein mehrsprachiges Repertoire ein? Wie ist die Vitalität des Deutschen einzuschätzen? Diesen und anderen Fragen widmet sich der *Vierte Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Der erste Teil umfasst 15 Länderporträts, in denen wichtige Informationen zur Stellung des Deutschen (z. B. als Amts- oder Minderheitensprache) zusammengetragen werden. Diese „Steckbriefe“ dienen als Grundlage für die sechs Themenfelder, die im zweiten Teil die Vielfalt des Deutschen über die Ländergrenzen hinweg darstellen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der gegenwärtigen Situation (z. B. im Hinblick auf den Deutschunterricht in mehrsprachigen Konstellationen, den Sprachkontakt und die Einstellungen zur deutschen Sprache), es werden aber immer wieder auch Bezüge zur Geschichte der deutschsprachigen Minderheiten hergestellt. Im Ganzen präsentiert sich so ein facettenreiches Bild des Deutschen in Europa – im Wechselspiel von Vielfalt, Sprachnormen und Sprachgebrauch.

Elspaß, S., Németh, A., Pickl, S., & Vergeiner, P. C. (2025). *Sprachvariation und Sprachwandel* (LiLA – Linguistik fürs Lehramt). Brill | Schöningh.

ISBN 978-3-8252-6534-2

ISBN 978-3-8385-6534-7 (E-Book)

Der Band vermittelt Grundwissen zum Thema Sprachvariation und Sprachwandel des Deutschen in Geschichte und Gegenwart. Neben einer Klärung von Grundbegriffen bietet er zunächst einen Überblick über die Sprachgeschichte des Deutschen. Variation und Wandel werden dann auf den verschiedenen linguistischen Beschreibungsebenen thematisiert: Lautung, Schreibung, Morphologie und Syntax, Wortschatz und Bedeutung sowie Pragmatik. Die Darstellungen sind dabei stets mit Textausschnitten, Fallbeispielen und Grafiken verdeutlicht sowie mit Fragen der Sprachnorm verknüpft. Ein eigenes Kapitel widmet sich der Bedeutung des Themas für den Deutschunterricht. Übungen dienen der

Vertiefung und Reflexion der Inhalte. Der Band richtet sich an Lehramtsstudierende, aber auch an Lehrer:innen des Fachs Deutsch.

Fay, J., & John-Wenndorf, C. (2025). „Kinder können nicht mehr richtig schreiben!“ *Diskursanalyse der öffentlichen Debatte zur Rechtschreibdidaktik* (Linguistik – Impulse und Tendenzen, 115). De Gruyter.

ISBN 9783111713243

ISBN 9783111713540 (E-Book)

<https://doi.org/10.1515/9783111713540> (Open Access)

„Richtig schreiben“ ist ein Ziel der fachspezifischen Bildungsstandards für die Primarstufe. Die sprachdidaktischen Wege zu diesem Ziel sind nicht nur Gegenstand der Forschung, sondern auch ein Thema in der sozial-medialen Öffentlichkeit. Dieses Buch untersucht die im öffentlichen Diskurs verborgen liegenden Narrative und Mythen rund um den ‚Verfall der Rechtschreibkompetenz‘ und stellt diesen eine fachwissenschaftliche Perspektive gegenüber.

Hagemann, J. (2025). *Gesprächslinguistik und Pragmatik. Eine Einführung am Beispiel der Unterrichtskommunikation*. Unter Mitarbeit von Sven Staffeldt. Brill | Schöningh.

ISBN 978-3-8252-6309-6

ISBN 978-3-8385-6309-1 (E-Book)

Die Einführung in die Gesprächslinguistik und Pragmatik vermittelt ein Grundlagenwissen, das anhand authentischer Beispiele aus der Unterrichtskommunikation anschaulich erläutert wird. Studierende des Fachs Deutsch und der Germanistik erhalten eine fundierte Einführung in die Teildisziplinen der Gesprächslinguistik und Pragmatik sowie Einsichten in Besonderheiten der Abläufe und Teilnehmungsformate in der Unterrichtskommunikation auf dem aktuellen Stand der Forschung. Zudem erlangen sie Aufschluss über die Relevanz pragmatisch und gesprächslinguistisch erfassbarer Phänomene in der und für die Unterrichtskommunikation und lernen Beispiele für die Modellierung pragmatischer Lerngegenstände im Deutschunterricht der Primar- und Sekundarstufe kennen.

Maak, D., & Petersen, I. (2025). *Sprachbildung in allen Schulfächern der Sekundarstufe. Grundlagen, Konzepte und Methoden der germanistischen Linguistik und Sprachdidaktik* (Germanistische Arbeitshefte, 52). De Gruyter.

ISBN 978-3-11-102640-4

ISBN 978-3-11-102641-1 (E-Book)

Für den Erwerb fachlicher Kompetenzen benötigen Schüler:innen eine gut ausgebildete Sprachkompetenz, z. B., um am Unterrichtsgespräch teilnehmen sowie Fachtexte lesen zu können. Lehrkräfte aller Unterrichtsfächer stehen demnach vor der Herausforderung, ihren Unterricht sprachbewusst zu planen und durchzuführen. Die Umsetzung eines solchen Unterrichts stellt hohe Anforderungen an die professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Das Studienbuch richtet sich deshalb an Lehramtsstudierende aller Fächer im Sekundarstufenbereich, die Lehrveranstaltungen im Bereich Sprachbildung besuchen. Es enthält Texte zu grundlegenden sprachwissenschaftlichen und -didaktischen Themen, die für die Professionalisierung der Sprachbildung im Fachunterricht relevant sind, z. B. zu linguistischen Grundbegriffen, zur Wortschatzarbeit im Fachunterricht, zu den Besonderheiten der Sprache(n) der Schule und zu Materialien für die Sprachbildung.

Michalak, M., Lemke, V., & Goeke, M. (2026). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). Narr Francke Attempto.

ISBN 978-3-8233-8409-0

Die Anbahnung bildungssprachlicher Kompetenzen und eine systematische Hinführung an die Fachsprachen gelten als durchgängiges Unterrichtsprinzip in allen Fächern. Dies kann nur dann gelingen, wenn die Lehr-Lern-Prozesse verzahnt aus fach- und sprachdidaktischer Perspektive betrachtet werden. Dieses Studienbuch zeigt auf, welche Aspekte bei einem derartigen Zugang in jedem Fachunterricht zu berücksichtigen sind. Es bietet einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu sprachbewusstem Unterricht, insbesondere im Kontext des Deutschen als Zweitsprache, und führt in die Kernbegriffe und die grundlegenden Prinzipien der Sprachbildung und -förderung sowie in die didaktisch-methodischen Ansätze ein, die einen bewussten Umgang mit Sprache in jedem Fachunterricht ermöglichen. Anknüpfend an die (nicht nur) sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden werden u. a. der Sprachbedarf aus fachsprachlicher Sicht, die Analyse der Lehrmaterialien und der Ablauf einer sprachbewussten Unterrichtseinheit thematisiert. Durch zahlreiche Beispiele und Übungsaufgaben inklusive Lösungen erhalten Lehrkräfte aller Fächer Anregungen, den Unterricht sowie seine Anforderungen und Ziele nicht nur aus der fachlichen, sondern auch aus der sprachlichen Perspektive ganzheitlich zu betrachten.

Noack, C., & Drynda, A.J. (Hrsg.). (2026). *Sprachausbau. Potentiale eines wiederentdeckten Begriffs für die Sprachbildung in Schule und Gesellschaft* (Theorie und Vermittlung der Sprache, 67). Peter Lang.

ISBN 9783631916933

ISBN 9783631916940 (E-Book)

<http://www.doi.org/10.3726/b21698> (Open Access)

Der Band versammelt aktuelle Forschungsarbeiten zum Thema „Sprachausbau“. Die einzelnen Beiträge gewähren Einblicke in ein Forschungsfeld, das sich mit der bildungssprachlichen Entwicklung aus linguistischer, gesellschaftspolitischer und sprachphilosophischer Perspektive befasst. Einen Einblick in die Vielschichtigkeit dieses Feldes liefert ein ausführliches Interview mit Utz Maas, der den Ausbau-Begriff in seinen Arbeiten geschärft und für die weitere Forschung produktiv gemacht hat. Aktuelle Fragestellungen zum Sprachausbau betreffen u. a. die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kontext gesellschaftlicher Kompetenzanforderungen, individuelle Erwerbsprozesse im Spannungsfeld der Registervarietäten sowie Sprachausbau in vielsprachigen sozialen Räumen. Da sprachliche Bildung ganz überwiegend durch die Schule gesteuert wird, bildet sie die gemeinsame Klammer der hier versammelten Aufsätze.

Oberholzer, S., & Adam-Graf, N. (Hrsg.). (2025). *Dialekt in Gesellschaft und Schule. Variation in Gebrauch und Wahrnehmung des Alemannischen* (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik – Beihefte, 199). Franz Steiner Verlag.

ISBN 978-3-515-13897-0

ISBN 978-3-515-14015-7 (E-Book)

<https://doi.org/10.25162/9783515140157> (Open Access)

Im Mittelpunkt stehen aktuelle Tendenzen und Forschungsfragen der alemannischen Dialektologie mit einem Schwerpunkt auf „Dialekt in Gesellschaft und Schule“. Damit wird ein Beitrag zur vertiefenden Diskussion um die Rolle von alemannischen Dialekten in verschiedenen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Kontexten geleistet. Die Beiträge decken thematisch ein breites Spektrum ab: vom

Schriftspracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Standard über die Entwicklung kritischer Sprachbewusstheit in der Schule und die Entstehung neuer Varietäten durch Dialekt- bzw. Sprachkontakt bis hin zu Fragen von Spracheinstellungen, etwa im Deutschunterricht oder im Standard-Dialekt-Umfeld. Darüber hinaus richtet sich ein perzeptionslinguistischer Fokus auf das dreisprachige Graubünden; zudem werden der Dialektgebrauch in der digitalen Kommunikation sowie Standpunkte und Topoi zum Varietätengebrauch in Deutschschweizer Kindergärten thematisiert. Im Sammelband werden nicht zuletzt Fragen der sprachlichen Stabilität und von Variation und Wandel im Alemannischen diskutiert. Neben Analysen von Bedeutung, Gebrauch und Wandel alemannischer Dialekte erfolgen zudem detaillierte Analysen der Strukturen und Formen des Alemannischen.

Schüler, L., & Lindauer, N. (Hrsg.). (2025). *Didaktik des Tastaturschreibens*. SLLD-E, 7.
<https://doi.org/10.46586/SLLD.452> (Open Access)

Obwohl das Tastaturschreiben eine wichtige Voraussetzung für die schriftliche Textproduktion und die Partizipation an digitaler Kommunikation darstellt, existieren im deutschsprachigen Raum bislang kaum systematisch entwickelte, empirisch validierte didaktische Konzepte zu seiner Vermittlung. Die vorliegende Einführung leistet einen Beitrag zur Bearbeitung dieses Desiderats, indem sie das Tastaturschreiben als zentrale Kompetenz in unserer digital-literalen Gesellschaft begreift und dessen Vermittlung aus interdisziplinärer Perspektive beleuchtet. Der Band vereint dabei Erkenntnisse aus Informatik, Sprach- und Schreibdidaktik – auch in inklusiver Perspektive. Der didaktische Kernteil der Einführung bündelt zentrale Befunde zur Kompetenzentwicklung und Vermittlung des Tastaturschreibens sowie zur veränderten Rolle der Lehrkraft im digitalen Schreibunterricht. Die Ausführungen beziehen sich auf den gesamten deutschen Sprachraum und berücksichtigen z. B. hinsichtlich der curricularen Verankerung Vorgaben aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Gerahmt wird der Kern eingangs von einem Grundlagenteil, in dem die historische Entwicklung von Tastaturen, aktuelle Forschungsergebnisse in Bezug auf Tastaturschreibetechniken (bei Erwachsenen) sowie die Rolle des Tastaturschreibens im Kontext moderner Mensch-Maschine-Interaktion dargestellt werden. Außerdem wird ein Vergleich motorischer Lernprozesse beim Handschrift- und beim Tastaturschreiben diskutiert. In einem abschließenden Praxisteil werden in zwei weiterführenden Beiträgen konkrete Umsetzungsbeispiele geliefert – zur individuellen Anpassung von Tastaturen in inklusiven Lernkontexten und zur Implementierung des Tastaturschreibens an Schweizer Primarschulen. Die Einführung richtet sich an Studierende und Lehrende in der Lehramtsausbildung sowie an Forschende, die ihr Wissen in diesem Themenfeld aktualisieren bzw. erweitern möchten. Der Band bietet nicht nur einen kompakten Überblick über den aktuellen, internationalen Forschungsstand, sondern lädt durch Aufgaben, Reflexionsanregungen und ein begleitendes Glossar zugleich zur aktiven Auseinandersetzung mit der bislang „übersehenen Kulturtechnik“ des Tastaturschreibens ein.

III. Mehrsprachigkeit

Beaulac, E., Kappenberg, A., & Licandro, U. (2025). *Syntaktische Komplexität in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung der Sprachproduktion von Kindern im Vorschulalter* (Diversität in Kommunikation und Sprache). Springer VS.
ISBN 978-3-658-49330-1
ISBN 978-3-658-49331-8 (E-Book)

In Deutschland gibt es eine hohe Anzahl von Kindern, die erst in der Kindertageseinrichtung systematischen Kontakt zur Umgebungssprache erhalten. Zur Untersuchung der Sprachentwicklung ein- und mehrsprachiger Kinder wird die Spontansprachanalyse empfohlen, welche im Hinblick auf Erwerbs-

meilensteine ausgewertet wird. Das Wissen darüber, wie sich die syntaktische Komplexität von Kindern in ihrer Zweitsprache Deutsch entwickelt, ist allerdings noch lückenhaft. Im vorliegenden Buch wird eine Studie zur Produktion komplexer Sätze von 21 vier- bis sechsjährigen Kindern im Zweitspracherwerb während einer dialogischen Bilderbuchbetrachtung vorgestellt. Analysiert wurden die Produktion unterschiedlicher Satztypen sowie die Zusammenhänge zwischen ihrer Produktion und den Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs. Die Ergebnisse tragen zur Identifikation potenziell relevanter Parameter für die Untersuchung des Erwerbs syntaktischer Strukturen von Kindern im Vorschulalter bei.

Hornby, C. (2026). *Die Sprachkarte. Eine Anamnesemethode für Interviews mit mehrsprachigen Kindern über ihre sprachliche Lebenswelt* (Diversität in Kommunikation und Sprache). Springer VS.
ISBN 978-3-658-50728-2
ISBN 978-3-658-50729-9 (E-Book)

In diesem Buch wird die Sprachkarte als ein innovatives, kindzentriertes Verfahren vorgestellt, das die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Kindern sichtbar macht und ihre Perspektive als Ressource aktiv in die sprachdiagnostische Anamnese einbezieht. Durch das multimodale Ausdrucksformat wird das Kind als Expert:in seines Sprachlebens adressiert, womit subjektive Erfahrungen, Ressourcen und Strategien sowie soziobiografische Hintergrundinformationen erfassbar werden. Dies stellt einen Beitrag zu einer Diagnostik dar, in der Sprache nicht nur als linguistische Leistung, sondern als hoch individuelles, sozial-emotional eingebettetes Phänomen verstanden wird — was im Kontext von Mehrsprachigkeit von besonderer Bedeutung ist.

Neumann, A., & Schumann, J. (Hrsg.). (2026). *schreiben. heterogen. digital. Sprachbildung und multimodale Schreibansätze in sprachlich heterogenen Schulen* (Blickpunkt Deutsch als Zweitsprache, 9). Verlag Dr. Kovač.
ISBN 978-3-339-14710-3
ISBN 978-3-339-14711-0 (E-Book)

In Zeiten, in denen gesellschaftlich die sprachliche Heterogenität zunimmt und so neue Ressourcen erschließbar werden, stehen Lehrkräfte vor vielen neuen Herausforderungen. In diesem Sammelband stellen Studierende Möglichkeiten vor, in sprachlich heterogenen Schulen sowohl die Sprachbildung als auch das eigenständige Schreiben von Texten bei den Schüler:innen zu fördern. Es wird auch dargestellt, was Kinder unter Mehrsprachigkeit verstehen und inwieweit Lehrkräfte mit Migrationshintergrund an Schulen anerkannt werden. Diese Fragen sind alle forschend-lernend in Projekte umgesetzt: Dabei erfolgte zunächst eine intensive theoretische Auseinandersetzung mit den entsprechenden Themen. Im Anschluss daran wurden Umfragen sowie verschiedene Projekte entwickelt und durchgeführt. Da einige dieser Projekte während der Coronapandemie entstanden, wird auch explizit auf die Möglichkeiten des digitalen Lernens eingegangen.

Uçar, E., & Kara, Y. (2025). *Die sprachliche Navigation türkischstämmiger Grundschul Kinder. Eine qualitative Fallstudie aus Hagen*. Springer VS.
ISBN 978-3-658-49423-0
ISBN 978-3-658-49424-7 (E-Book)

Dieses Buch untersucht die sprachliche Orientierung und die Bewältigungsstrategien türkischstämmiger Grundschul Kinder in einem deutschen Schulkontext. Im Zentrum steht eine qualitative Fallstudie aus Hagen, die aufzeigt, wie Kinder zwischen Erst- und Zweitsprache navigieren. Die Ergebnisse liefern praxisrelevante Erkenntnisse für Sprachförderung und interkulturelle Bildungsarbeit.

IV. Literatur- und Lesedidaktik

Bernhardt, S. (Hrsg.). (2025). *Literaturunterricht in der Primarstufe zwischen Themenorientierung und Ästhetik* (Literatur – Medien – Didaktik, 18). Frank & Timme.

ISBN 978-3-7329-1074-8

ISBN 978-3-7329-8850-1 (E-Book)

Wenn Kinderliteratur in der Grundschule zum Einsatz kommt, steht die Leseförderung in der Regel an erster Stelle. Oft geht es aber auch darum, Kinder an Themen heranzuführen, ihre Neugier zu wecken und sie zum Nachdenken anzuregen. Wie das gelingen kann, steht im Mittelpunkt dieses Bandes. Die Autor:innen greifen dabei durchaus „heikle“ Themen auf, darunter Tod und Trauer, Vorurteile, Missbrauch, Umweltbewusstsein oder den Kampf für Kinderrechte. Anhand von konkreten Textbeispielen aus der Kinderliteratur entwickeln sie Perspektiven für einen themenorientierten Literaturunterricht in der Grundschule.

Bernhardt, S. (Hrsg.). (2025). *Literaturunterricht in den Sekundarstufen zwischen Themenorientierung und Ästhetik* (Literatur – Medien – Didaktik, 19). Frank & Timme.

ISBN 978-3-7329-1205-6

ISBN 978-3-7329-8712-2 (E-Book)

Die Literatur beruht auf eigenen Prinzipien und Normen. Sie ist fiktional, hat aber trotzdem immer einen Bezug zur Wirklichkeit. Deshalb verhandeln literarische Texte und fiktionale Medien auch regelmäßig Schlüsselprobleme ihrer Gegenwart. Dabei eröffnen sie Konfliktfelder und ermutigen zur philosophischen Reflexion. Mithilfe ästhetischer Verfremdung laden Literatur und Medien so zu einem differenzierten Blick auf die Welt ein. Entsprechend bietet sich der Einsatz literarischer Medien im Unterricht der Sekundarstufen an, um auf ungewohnten Wegen an Themen heranzuführen. Die Beiträge in diesem Band demonstrieren anschaulich, wie Literatur erfolgreich in der Schule genutzt werden kann. Sie beweisen zudem, dass Literatur und Medien im Schulunterricht verwendet werden können, ohne ihren Zauber zu verlieren oder zu bloßen Impulsgeberinnen zu werden.

Catani, S., Schmalenberger, S., & Selzer, D. (Hrsg.). (2025). *Literatur und Podcast. Inszenierungsformen – Rezeptionsmodelle – Wissenskommunikation* (Studien zur Literaturvermittlung, 4). J. B. Metzler.

ISBN 978-3-662-72094-3

ISBN 978-3-662-72095-0 (E-Book)

Der interdisziplinäre Sammelband erkundet erstmals das dynamische Zusammenspiel von Literatur und Podcast – ein bislang kaum erforschtes Gegenwartsphänomen. Im Fokus stehen Podcasts als neue Bühnen literarischer Kritik, Erzählung und Vermittlung: Verschiedene auditive Formate inszenieren Literatur als Performance, erzählen Autor:innenleben in fiktionalisierter Form, literarisieren True-Crime-Stoffe und stoßen neue Kanonisierungsprozesse ebenso an wie innovative Formen von Wissenskommunikation. Der Band vereint literatur- und medienwissenschaftliche sowie literaturdidaktische Perspektiven mit Analysen konkreter Podcast-Formate und zeigt, wie sich das Medium als neuer Gatekeeper im Literaturbetrieb der Gegenwart etabliert hat.

Gailberger, S., & Schilcher, A. (Hrsg.). (2025). *Dimensionen des Politischen in der internationalen deutschsprachigen Lesedidaktik und Leseförderung*. SLLD-B, 21.

<https://doi.org/10.46586/SLLD.459> (Open Access)

Seit mehr als 20 Jahren ist es um das Lesen deutscher Schüler:innen nicht gut bestellt. Die letzten PISA- und IGLU-Studien haben dies noch einmal eindrücklich bestätigt: Die durchschnittliche Lesekompetenz

aller sowie insbesondere der schwächsten Schüler:innen hat gegenüber den Vorgängerstudien signifikant abgenommen. Bei der Analyse der Ursachen dieser seit nunmehr beinahe 20 Jahren andauernden Kompetenzverluste stößt man auf ein komplexes Zusammenspiel struktureller, sozialer und pädagogischer Faktoren. Als eine Konsequenz kann nun auf den Ebenen von Bildungspolitik und Bildungsadministration festgestellt werden, dass das Lesen als eine der zentralen Basiskompetenzen des Deutschen noch mehr und noch konsequenter ins Zentrum der Programme und Förderbemühungen in Deutschland, ebenso aber auch in Österreich und in der Schweiz gerückt wird. Die politischen wie schulischen Maßnahmenpakete, von denen einige im vorliegenden Band vor- und dargestellt werden, umfassen kurz-, mittel- und langfristige Interventionen auf a) struktureller und/oder b) praxisorientierter methodischer Ebene, deren gemeinsames Ziel die nachhaltige Stärkung der Basiskompetenzen im Lesen ist, und zwar vom 1. bis zum 13. Schuljahr.

Jung, R. (2025). *Textualität und Performativität dramatischer Formen im Kontext Schule. Ein Beitrag zur Grundlegung der Dramendidaktik* (Didaktik in Forschung und Praxis, 125). Verlag Dr. Kovač.

ISBN 978-3-339-14680-9

ISBN 978-3-339-14681-6 (E-Book)

Mit dieser Abhandlung wird ein Weg zum Umgang mit dramatischen Formen im schulischen Unterricht der Oberstufen aufgezeigt, der über bereits vorhandene Konzepte hinausführt: Textualität und Performativität dramatischer Formen erfahren in einem projektorientierten Unterricht der Fächer Deutsch und Darstellendes Spiel/Theater eine gleichwertige Behandlung, indem die Lektüre und deren konkrete Inszenierung in einem integrativen Prozess im Unterricht realisiert werden. In einem definitorischen Kapitel widmet sich der Verfasser zunächst wichtigen dramentheoretischen Stationen und Denkmodellen von der Antike bis in die Gegenwart, bevor in einer detaillierten Darstellung unter der Berücksichtigung historischer und politischer Einflussfaktoren Positionen und Entwicklungsströme der Dramendidaktik sowie des Schul- und Jugendtheaters referiert und einer kritischen Gegenüberstellung unterzogen werden. Aus deren Schnittmengen erschließt sich die Erkenntnis, dass mit einer (temporären) integrativen Kooperation der Schulfächer Deutsch und Darstellendes Spiel/Theater die Möglichkeit einer ausgewogenen Behandlung von Textualität und Performativität in der Unterrichtspraxis gegeben ist.

Kanning, J. (2025). *Jugendliteratur über Genozid lesen. Beitrag zu einer postmigrantischen Erinnerungskultur* (Holocaust Education – Historisches Lernen – Menschenrechtsbildung). Springer VS.

ISBN 978-3-658-49920-4

ISBN 978-3-658-49921-1 (E-Book)

Dieses Buch reflektiert die Bedeutung von Jugendliteratur über Holocaust und Genozid für eine im Wandel befindliche Erinnerungskultur. Mit dem Gattungsbegriff der „Holocaust- und Genozid-Jugendliteratur“ wird eine Erweiterung des erinnerungskulturellen Rahmens vorgeschlagen. Mit Bezug auf exemplarische Texte zeigt das Buch typologisierend Darstellungsbesonderheiten und didaktische Potenziale der Gattung auf. Auf dieser Grundlage werden didaktisch-konzeptionell fünf Erfahrungs- und (Nicht-)Verstehensdimensionen im literaturunterrichtlichen Umgang mit Holocaust- und Genozid-Jugendliteratur in der Postmigrationsgesellschaft herausgearbeitet.

Karst, R. (2025). *Stimmen im Kindergedicht. Eine explorativ-rekonstruktive Studie zur Lyrik von Primarschüler:innen* (Didaktik in Forschung und Praxis, 123). Verlag Dr. Kovač.
ISBN 978-3-339-14604-5
ISBN 978-3-339-14605-2 (E-Book)

Wie artikulieren Kinder in selbstverfassten Gedichten ihre Perspektiven auf sich und die Welt? Und welches Potenzial liegt in Kinderlyrik, wenn sie als Resonanzraum für kindliche Stimmen verstanden wird? Raila Karst arbeitet zunächst die Entwicklungslinien der Lyrikdidaktik auf und vollzieht durch die Diskursanalyse einer Fachzeitschrift einen Theorie-Praxis-Transfer, der sichtbar macht, wie theoretische Überlegungen und wissenschaftliche Erkenntnisse in der pädagogischen Praxis aufgegriffen und weiterentwickelt werden. Damit bietet die Untersuchung auch Einblicke in bildungspolitische und didaktische Diskurse der Lyrikvermittlung. Anschließend erschließt Karst mittels einer fachdidaktischen Dokumentenanalyse schrittweise ein Datenkorpus von Kindergedichten, die über drei Jahrzehnte beim Schreibauftrag „Unzensuriert und unfrisiert“ eingereicht wurden, und analysiert diese im Hinblick auf ihre thematische Ausrichtung, ihre strukturelle Gestaltung und die darin hervortretenden lyrischen Stimmen. Diese Analyse erfolgt im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse und wurde durch das Verfahren der narratologischen Gedichtanalyse ergänzt. Im Zentrum der Arbeit stehen kindliche Ausdrucksweisen in ihrer ästhetischen, inhaltlichen und gesellschaftlichen Dimension – von der sich selbst ermächtigenden bis zur fragenden, klagenden oder engagierten Stimme.

Kliwer, A., & Mikota, J. (Hrsg.). (2025). *„Arme Kinder“? Soziale Ungleichheit(en) in Kinder- und Jugendmedien* (Kinder- und Jugendliteratur. Themen – Ästhetik – Didaktik). Beltz Juventa.
ISBN 978-3-7799-9210-3
ISBN 978-3-7799-9211-0 (E-Book)

Jedes vierte Kind wächst in der BRD in Armut auf. Während jedoch *gender*, *race* und *disability* den öffentlichen Diskurs prägen, bleibt die Differenzkategorie Klassismus unterrepräsentiert. In der Literatur für Erwachsene wurde in letzter Zeit die klassistische Diskriminierung neu zum Thema gemacht. Eine grundlegende Auseinandersetzung im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur sowie der Literaturdidaktik steht dagegen noch aus. Der Sammelband untersucht ausgewählte Bücher hinsichtlich der Darstellung von Armut und/oder Klasse und bietet Anregungen, wie man sie in schulischen Kontexten einsetzen kann.

Lison, I., & Standke, J. (Hrsg.). (2025). *Ursula Poznanski – Erzählen am Puls der Zeit. Analysen und Perspektiven für den Literaturunterricht* (Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, 13). WVT.
ISBN 978-3-98940-083-2

Ursula Poznanski zählt zu den erfolgreichsten Kinder- und Jugendliteraturautor:innen im deutschsprachigen Raum und spricht auch mit ihren Thrillern für Erwachsene ein großes Lesepublikum an. Ihren literarischen Durchbruch hatte sie im Jahr 2010 mit dem Jugendroman *Erebos*, der mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnet wurde. Seither hat Poznanski jedes Jahr im Durchschnitt ein bis zwei Romane veröffentlicht, die, thematisch gesehen, immer am Puls der Zeit waren bzw. der Technik einen Schritt voraus zu sein schienen. Poznanskis Texte bieten ein reichhaltiges, generationenübergreifendes Identifikationspotenzial für Leser:innen, sie erweisen sich aber auch als kommunikativ höchst anschlussfähig für aktuelle gesellschaftliche Diskurse. Die Beiträge des vorliegenden Bandes bieten einen multiperspektivischen Blick auf Ursula Poznanski und ihr facettenreiches Werk. Perspektiven der Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft werden dabei ebenso berücksichtigt wie literatur- und mediendidaktische Ansätze, die das Potenzial der Romane für das literarische Lernen ausloten.

Ott, C., Hübner, R., & Rémi, C. (Hrsg.). (2025). *Kirsten Boie. Leseperspektiven und Lernpotentiale (1985–2025)* (Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, 14). WVT.
ISBN 978-3-98940-094-8

Kirsten Boie ist bekannt als Kinder- und Jugendbuchautorin, Essayistin und Leselobbyistin, aber auch als engagierte MitdiskutantIn in gesellschaftspolitischen Debatten. Ihr über 100 Titel umfassendes Werk verbindet literarische Qualität mit sozialem Engagement und erreicht damit Leser:innen ganz unterschiedlicher Altersgruppen, Interessen und Lesefähigkeiten. Anlässlich ihres 75. Geburtstags und ihres 40-jährigen Autorinnenjubiläums bündelt dieser Band neue Perspektiven auf Boies literarisches Schaffen und Engagement. Die Beiträge vermessen ihr Werk und dessen Rezeption kategorial, beleuchten Boies Erzählverfahren, zeigen die thematische Vielfalt ebenso wie die inhaltliche und formale Innovationskraft, die von Boies Texten für das kinder- und jugendliterarische Schreiben ausgeht, und markieren Anschlussstellen für Lernprozesse, die sowohl Perspektiven auf Erziehung zur als auch durch Literatur eröffnen: für literarisches, sprachliches, mediales und historisches Lernen.

Rottinghaus-Höfer, I. (2025). *Lernpotenziale prosodischer Leseförderung. Theoretische Grundlagen und empirische Erkenntnisse*. wbv.

ISBN 978-3-7639-7967-7

ISBN 9783763979684 (E-Book)

<https://dx.doi.org/10.3278/9783763979684> (Open Access)

Leseflüssigkeit gilt als zentrale Voraussetzung für erfolgreiches Lesen, wird im Unterricht jedoch häufig auf Dekodiergenauigkeit und Lesegeschwindigkeit reduziert. Prosodische Kompetenzen wie Betonung, Pausen und Sprechgruppen bleiben didaktisch meist ungenutzt, obwohl sie aus der gesprochenen Sprache bereits vorhanden sind und als Indikatoren für die Entwicklung von Leseverstehen anerkannt werden. Die Dissertation untersucht anhand der Evaluation einer prosodischen Förderung im Fach Deutsch für Kinder der Jahrgangsstufe 6, wie gezielte Übungen systematisch genutzt werden können, um lesebezogene Kompetenzen zu stärken. Die entwickelte Intervention zeigt, dass systematische Sprechgruppenbildung die prosodische Gestaltung des lauten Lesens und das Leseverstehen messbar verbessern kann. Die Untersuchung erhellt, dass prosodische Förderung ein bislang unterschätztes Potenzial für die Lesedidaktik bietet. Für zukünftige Forschung erscheint es daher zentral, weitere prosodische Merkmale systematisch zu erfassen und ihre Bedeutung für das Leseverstehen genauer auszuleuchten. Damit leistet die Arbeit einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung evidenzbasierter Leseförderkonzepte und eröffnet neue Perspektiven für die schulische Praxis.

Standke, J. (Hrsg.). (2025). *Gegenwartslyrik im Deutschunterricht. Fachdidaktische Analysen und Perspektiven für das literarische Lernen*. Beltz Juventa.

ISBN 978-3-7799-7560-1

ISBN 978-3-7799-7561-8 (E-Book)

Lyrik hat im Deutschunterricht keinen leichten Stand. Oftmals gilt sie sowohl Schüler:innen als auch Lehrpersonen als schwer verständliche und anstrengende Gattung, die als Pflichtaufgabe häufig nur freudlos abgehandelt wird. Ein Blick auf die lebendige und vielfältige Gegenwartslyrik soll deshalb Lust auf das literarische Lernen mit lyrischen Texten vermitteln. Ausgewiesene Expert:innen geben einen Überblick über Formen, Funktionen und didaktische Potenziale neuerer Lyrik in der Gegenwartskultur. Fundierte Analysen bieten Zugänge zum breiten medialen Spektrum der Gegenwartslyrik, und fachdidaktische Perspektiven vermitteln Anregungen für den Literaturunterricht.

V. Mediendidaktik

Jakobi, S., Kurwinkel, T., Ritter, M., Schmerheim, P., & Thiel, F. (Hrsg.). (2025). *Einführung in die Kinder- und Jugendmedien* (Bd. 3: Methoden und Theorien). Narr Francke Attempto.

ISBN 978-3-8252-6415-4

ISBN 978-3-8385-6415-9 (E-Book)

Kinder- und Jugendmedien sind für das Lehramtsstudium eine zentrale Bezugsgröße. Diese Einführung stellt aktuelle Diskurse rund um Medien für Kinder und Jugendliche vor und bietet Orientierung für alle, die professionell damit befasst sind. Die drei Bände bedienen jeweils die fachdidaktische oder die fachwissenschaftliche Perspektive. Über Verweise miteinander verbunden und dennoch in sich abgeschlossen, führen sie in die Grundlagen, die Didaktik sowie die Theorien und Methoden der Kinder- und Jugendmedien ein. Band 3 verbindet Theorie und Praxis: Zentrale literatur-, kultur- und medienwissenschaftliche Ansätze werden vorgestellt und am Beispiel der Wizing World von *Harry Potter* erprobt. Dazu zählen klassische Ansätze wie Diskursanalyse oder Motivforschung, aber auch solche des 21. Jahrhunderts, darunter postkoloniale und interkulturelle Perspektiven, Gender, Queer und Men's Studies sowie Ecocriticism.

Kudlowski, M. (2025). *Intermediales Partnerlesen (IM-PALS). Leseförderung mit Medienverbund* (Literatur – Medien – Didaktik, 17). Frank & Timme.

ISBN 978-3-7329-1135-6

ISBN 978-3-7329-8780-1 (E-Book)

<https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8780-1> (Open Access)

Etwa ein Viertel der Kinder und Jugendlichen in Deutschland erreicht nicht die Mindeststandards im Lesen. Das bestätigen IGLU- und PISA-Studien seit mehr als 20 Jahren. Dieses Wissen hat jedoch bislang nicht zu einer positiven Veränderung geführt. Der Autor hat in diesem Zusammenhang Umsetzungsprobleme identifiziert, eine mögliche methodische Lösung entwickelt und diese in der Praxis erprobt: das intermediale Partnerlesen (IM-PALS). Es handelt sich dabei um eine Kombination aus Lesetandem und intermedialer Lektüre. Neu daran ist die Nutzung kinderliterarischer Medienverbünde zum Zweck der Förderung von Leseflüssigkeit und Lesemotivation. Im Rahmen einer vignettengestützten Designstudie zeigt der Autor am Beispiel eines Schülers, wie dessen Entwicklung sowie die der Methode verlaufen sind. Im Ergebnis formuliert er zudem Gelingensbedingungen für IM-PALS.