

Didaktik Deutsch

2026

61

Inhalt

EDITORIAL	1
DEBATTE	
Vereinfachte Lektüren: eine notwendige Anpassung an die schulische Realität oder das vorschnelle Aufgeben ästhetischer Bildungsideen?	3
Daniela A. Frickel Kinderliteratur in Einfacher Sprache – eine Frage der Angemessenheit: Paradoxien im Hinblick auf einen inklusionsorientierten Literaturunterricht	5
Iris Kruse Zwischen Leseerleichterung und anästhetischer Überwältigung: Warum für das Lernen mit Literatur von Anfang an das Komplexitätsprinzip leitend sein muss	13
Sebastian Susteck Antolin fürs Abitur: Klassiker, vereinfachte Textausgaben und Textintegrität im Deutschunterricht	19
FORSCHUNGSBEITRÄGE	
Muhammed Akbulut, Sandra Reitbrecht, Ida Menditti, Antonia Gösweiner, Georg Krammer & Sabine Schmölzer-Eibinger Genrebasierte Schreibförderung zur Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz in der Sekundarstufe II: Erste Ergebnisse aus dem ElWisS-Projekt	26
Franz Unterholzner, Ilka T. Fladung & Marcel Illetschko Einsicht in sprachstrukturelle Zusammenhänge und deren Modellierung in Sprachbetrachtungs-Testaufgaben der iKM ^{PLUS} : Einblicke in Aufgabenkonstruktion und Antwortverhalten	57
BERICHTE	
Tanja Jeschke, Sabrina Roggenbau & Leonie Silber Mündlichkeitsforschung in der Deutschdidaktik zwischen Bilanz und Ausblick: Bericht zur Jubiläumstagung der AG Mündlichkeit in Hofgeismar (5.–7. Februar 2026)	80
Melanie Bangel, Thorsten Pohl & Susanne Riegler „Ganz FRESCH“ – alles FRESCH? Zu Genese, Konzept, Rezeption und Verbreitung der <i>Freiburger Rechtschreibschule</i>	91
Fabiana Karstens Strategien als Ansatzpunkt für die Förderung des Zuhörens: Forschungsstand, didaktische Implikationen und zukünftige Forschungsperspektiven	109
REZENSION	
Björn Laser Grammatische Aufbrüche	123
NEUERSCHEINUNGEN	128

Editorial

Das 26. Symposium Deutschdidaktik am Tagungsort Halle an der Saale steht an, und um den kollegialen Austausch dort zusätzlich zu befördern, publizieren wir hiermit das Heft 61 von *Didaktik Deutsch* und empfehlen es Ihrer Lektüre – perfekt etwa für die Zugreise Richtung Sachsen-Anhalt.

Wir eröffnen in diesem Heft eine neue Debattenstrecke zum Thema *Vereinfachte Lektüren: eine notwendige Anpassung an die schulische Realität oder das vorschnelle Aufgeben ästhetischer Bildungs-ideen?*. Die Redaktion nimmt eine Anfang des Jahres zunächst vor allem in Berliner Feuilletons, dann jedoch breiter, allerdings weitgehend ohne Einbezug deutschdidaktischer Expertise geführte Debatte zum Anlass, aus wissenschaftlicher Perspektive über den Sinn und die Fallen des Einsatzes vereinfachter Lektüren in allen Schularten nachzudenken. Daniela A. Frickel macht in ihrem Beitrag *Kinderliteratur in Einfacher Sprache – eine Frage der Angemessenheit auf Paradoxien im Hinblick auf einen inklusionsorientierten Literaturunterricht* aufmerksam. Sie überlegt, wie sich Literatur in Einfacher Sprache zum Potenzial literarischer Bildung und literarischen Lernens in heterogenen Settings verhält und in welcher Hinsicht kinderliterarischen Texten in Einfacher Sprache Angemessenheit zugebilligt werden kann. Iris Kruse erläutert unter dem Titel *Zwischen Leseerleichterung und anästhetischer Überwältigung, [w]arum für das Lernen mit Literatur von Anfang an das Komplexitätsprinzip leitend sein muss*. Sie zeigt mit dem Fokus auf den inklusiven Primarstufenunterricht in vier Thesen auf, warum Adaptivität sich zwar auf den ersten Blick womöglich nahelegt, gleichzeitig jedoch den Zugang von Lernenden zu Literatur deutlich beeinträchtigen, ja verhindern könne. Sebastian Susteck diskutiert in *Antolin fürs Abitur. Klassiker, vereinfachte Textausgaben und Textintegrität im Deutschunterricht* Alternativen zur Nutzung von Textausgaben vereinfachter Klassiker, wenngleich er diesen nicht grundsätzlich Lerneffekte mit Blick auf die Ziele des Literaturunterrichts absprechen möchte. Da wir die Debatte in Heft 62 gern fortsetzen möchten, laden wir Sie herzlich ein, sich mit einem eigenen Beitrag zu beteiligen.

Das Heft enthält des Weiteren zwei *Forschungsbeiträge*. Muhammed Akbulut, Sandra Reitbrecht, Ida Menditti, Antonia Gösweiner, Georg Krammer und Sabine Schmölzer-Eibinger stellen in dem Beitrag *Genrebasierte Schreibförderung zur Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz in der Sekundarstufe II* Ergebnisse aus dem ElWisS-Projekt, einer longitudinalen Interventionsstudie, vor. Sie begegnen damit einem Desiderat im Bereich empirischer Forschung zu langfristigen Entwicklungsverläufen und der Wirksamkeit unterschiedlicher didaktischer Zugänge. Nach zwei von sechs Messzeitpunkten zeigt sich ein Zuwachs an Textqualität in allen Gruppen (Jahrgänge 9 bis 12), während die Daten hinsichtlich der Einleitung sowie der Schreibmotivation und Schreibfreude ein differenziertes Bild zutage fördern. Franz Unterholzner, Ilka T. Fladung und Marcel Illetschko teilen in dem Beitrag *Einsicht in sprachstrukturelle Zusammenhänge und deren Modellierung in Sprachbetrachtungs-Testaufgaben der iKM^{PLUS}* ihre aus Pilotierungsstudien auf Primar- und Sekundarstufe gewonnenen Einblicke in

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 61. S. 1–2

DOI: 10.21248/dideu.980

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>

Aufgabenkonstruktion und Antwortverhalten. Auf der Basis der Erkenntnisse, etwa zur Problematik der Testaufgabenkonstruktion, wird überlegt, wie im Bereich Sprachbewusstheit didaktisch fundierte Konstrukte in standardisierte Testformate zu überführen sein könnten.

Unter der Rubrik *Berichte* dürfen wir einen Tagungs- und zwei Forschungsberichte publizieren. Vom 20. Jahrestreffen der AG Mündlichkeit Anfang 2026 in Hofgeismar berichten Tanja Jeschke, Sabrina Roggenbau und Leonie Silber. Auf der Tagung wurde zum einen der aktuelle Stand der *Mündlichkeitsforschung in der Deutschdidaktik* sichtbar gemacht, zum anderen wurden Aufgaben zukünftiger Forschung und des Transfers präzisiert. In dem ersten der beiden Forschungsberichte fragen Melanie Bangel, Thorsten Pohl und Susanne Riegler: „*Ganz FRESCH*“ – *alles FRESCH*? Ihr Bericht widmet sich der *Freiburger Rechtschreibschule*, genauer: deren *Genese, Konzept, Rezeption und Verbreitung*. Eine Analyse aktueller Lehrwerke zeigt auf, dass FRESCH als Vermittlungsansatz einseitig auf die Nutzung bestimmter Rechtschreibstrategien reduziert wird. Dem Bericht angefügt ist das Transkript eines Interviews aus dem Jahr 2025 mit einem der beiden Erfinder:innen, Günter J. Renk. In dem zweiten Forschungsbericht *Strategien als Ansatzpunkt für die Förderung des Zuhörens* klärt Fabiana Karstens diesbezüglich den *Forschungsstand, didaktische Implikationen und zukünftige Forschungsperspektiven*. Unterbreitet wird ein Vorschlag zur Systematisierung von Zuhörstrategien. Die Aufarbeitung des Forschungsstandes belegt, in welchem unterschiedlichem Maße im Bereich Zuhören in Erst- und Fremdsprachkontexten Befunde vorliegen. Daraus werden neben didaktischen Implikationen künftige Forschungsperspektiven abgeleitet.

Die vergleichende *Rezension* widmet sich dieses Mal zwei Bänden aus dem Bereich der Grammatikdidaktik mit der Zielgruppe angehender und praktizierender Deutschlehrkräfte. Björn Laser hebt bei aller Unterschiedlichkeit der Bände, die er differenziert beschreibt und kritisch würdigt, ihr gemeinsames Anliegen, Grammatikunterricht zu erneuern, hervor, so dass sein Vergleich den Titel *Grammatische Aufbrüche* trägt.

Wie Sie es bereits seit vielen Jahren kennen, schließt auch dieses Heft mit der Rubrik *Neuerscheinungen*. Seien Sie nun herzlich zur Lektüre und zum regen Austausch über das Gelesene, womöglich bereits auf dem Symposium in Halle, eingeladen!

Vereinfachte Lektüren: eine notwendige Anpassung an die schulische Realität oder das vorschnelle Aufgeben ästhetischer Bildungsideen?

Zu Beginn dieses Jahres machte sich im (insbesondere Berliner) Feuilleton Entrüstung breit: Auch an Gymnasien würden Klassiker zunehmend nicht mehr im Original, sondern in vereinfachten Versionen gelesen (vgl. Humar, 2026; Jessen, 2026; Vieth-Entus, 2026). Die zunächst printmediale Debatte zeitigte auch einige Reaktionen im Rundfunk (z. B. *Die Faust-große Lücke*, Bayern 2, Kulturleben, 29. Januar 2026) – wie in vielen anderen für unsere Disziplin relevanten öffentlich ausgetragenen Debatten kamen Deutschdidaktiker:innen allerdings nicht zu Wort. Dabei wurden vereinfachte Lektüren in unserer Disziplin schon vor Jahren thematisiert, und es gäbe genügend Ansatzpunkte, um in die öffentliche Auseinandersetzung einzutreten (vgl. z. B. Rosebrock, 2015; Köster, 2018).

Die aktuelle mediale Aufmerksamkeit lässt indessen darauf schließen, dass sich die Situation bei vereinfachten Lektüren in den letzten Jahren verändert hat: Es sind nicht mehr „nur“ die schwachen Leser:innen in nicht-gymnasialen Schulformen, die als potentielle Adressat:innen gedacht werden, sondern die Frage nach dem Einsatz von und dem Umgang mit Adaptionen stellt sich grundsätzlich.

Die Redaktion von *Didaktik Deutsch* möchte deshalb die Feuilleton-Diskussion zum Anlass für eine neue Debatte nehmen. In deren Zentrum soll die Nutzung vereinfachter (Klassiker-)Lektüren, weniger Fragen um Literatur in einfacher Sprache allgemein stehen. Den Fokus möchten wir dabei nicht nur auf das Gymnasium richten, sondern dezidiert alle Schularten (also auch die Grundschule) mit in das Nachdenken über den Sinn und die Fallen des Einsatzes von vereinfachten Lektüren einbeziehen.

Die Redaktion sieht dabei unterschiedliche Fragenbündel, deren Erörterung ihr lohnend erscheint. Zum einen ist die Nutzung vereinfachter Versionen zu hinterfragen: Inwiefern rechtfertigen wahrgenommene Schüler:innen-Kompetenzen, (nicht vorhandene) Lektürepraktiken oder inklusive Settings die Entscheidung für vereinfachte Ausgaben, auch wenn durch diese ggf. literarästhetische Zugänge eingeschränkt und die Vielschichtigkeit von Lesarten vermindert sind? Wird durch solche Ausgaben kulturelle Teilhabe, Enkulturation, die Vermittlung von Ideengeschichte etc. möglich – oder vielmehr literarische Erfahrung verhindert?

Zum anderen ist die Rolle zu betrachten, die unsere Disziplin bei der Entwicklung von respektive der Diskussion um vereinfachte(n) Lektüren spielt bzw. spielen sollte: Sollte sie aktiver in den Prozess eingreifen, d. h. Vereinfachungen/Editionen betreuen oder die Produkte der Schulbuchverlage kritisch prüfen? Oder ist es vor allem ihre Aufgabe, Wissen über den schulischen Einsatz von

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 61. S. 3–4

DOI: 10.21248/dideu.981

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>

(vereinfachten) Lektüren, auch hinsichtlich der Lektürepraktiken von Schüler:innen, zu generieren (vgl. z. B. Brüggemann et al., 2020)? Sollten dann auch Strategien zur Umgehung von Lektüre (z. B. KI-Zusammenfassungen, „Sommers Weltliteratur to go“) genauer untersucht werden? Etc.

Wir würden uns freuen, wenn innerhalb der Debatte die skizzierten und weitere Fragen rund um die schulische Nutzung von vereinfachten Lektüren und um deren konzeptionelle wie empirische Beforschung durch die Deutschdidaktik ausgelotet würden.

Literatur

Brüggemann, J., Stark, T., & Fekete, I. (2020). Ansprechende Lektüren. Empirisch gestützte Ansätze zur Erklärung von Unterschieden in der Wirkung von (vereinfachten) literarischen Texten.

In J. Brüggemann & B. Mesch (Hrsg.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 2* (S. 205–227). Schneider Verlag Hohengehren.

Humar, M. (2026, 9. Februar). Klassiker für Schüler vereinfachen? So werden Schiller und Goethe als Kunst nicht ernstgenommen. *Tagesspiegel*.

Jessen, J. (2026, 17. Januar). Lasst den Klassikern ihre Krassheit. Selbst Gymnasiasten sollen jetzt Goethe und Schiller nur noch in einfacher Sprache lesen. Das erkennt das Wesen von Literatur – passt aber bestens in die Gegenwart. *Die Zeit*.

Köster, J. (2018). Literatur in Einfacher Sprache. *Der Deutschunterricht*, 70(5), 58–67.

Rosebrock, C. (2015). Mut zur Einfalt: Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulgebrauch. *Didaktik Deutsch*, 20(38), 33–39.

Ruhland, Tobias (2026, 29. Januar): *Die Faust-große Lücke: Wie bekommen junge Menschen Lust auf alte Literatur?* [Radiosendung]. Bayern 2. <https://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/kulturleben/ausstrahlung-3994092.html>

Vieth-Entus, S. (2026, 10. Januar). Überfordert von Goethe und Schiller? Berliner Gymnasiasten lesen Literaturklassiker in vereinfachter Sprache. *Tagesspiegel*.

Daniela A. Frickel

Kinderliteratur in Einfacher Sprache – eine Frage der Angemessenheit

Paradoxien im Hinblick auf einen inklusionsorientierten Literaturunterricht

1 Problemaufriss: Passung – Verständlichkeit – Zugänglichkeit – Angemessenheit

Kinderliteratur ist eine „wichtige und oft unterschätzte Ressource informellen sprachlichen, literarischen und kulturellen Lernens“ (Brüggemann & Mesch, 2020, S. 19). Gilt das aber auch für Kinderliteratur in Einfacher Sprache, worauf neben dementsprechenden Angeboten seitens der Schulbuchverlage auch eine empirische Studie (Diederichs, 2022) zum sprachlich vereinfachten Leseprojekt *Emil und die Detektive* (Greisbach, 2016; Timberlake, 2024) sowie unterrichtspraktische Vorschläge dazu (Tebbe, 2023) hindeuten? Ermöglichen Ausgaben kinderliterarischer Klassiker wie z. B. *Emil und die Detektive* in Einfacher Sprache tatsächlich kulturelle Teilhabe im Sinne von Inklusion und einen Mehrwert für einen inklusionsorientierten Literaturunterricht?

Die mit Inklusion einhergehende didaktische Herausforderung besteht darin, bei der Wahl der Bildungsgegenstände „sehr unterschiedliche sprachliche, kognitive, emotional-soziale, sensorische, motorische Voraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen“ (Ott & Bock, 2025, S. 11; vgl. auch Bredel & Maaß, 2018, S. 6). Hinsichtlich der Gegenstandswahl können dabei jedoch „anforderungsbezogene Normenkonflikte“ (Ott & Bock, 2025, S. 11) zutage treten, die ganz ähnlich auch wahrgenommen werden, wenn es um die Auswahl von Literatur zum Zweck der Leseförderung oder für die Förderung literarischen Lernens geht: *Verständlichkeit* bildet ein relevantes Kriterium für die Textauswahl im Kontext der Leseförderung, es handelt sich dabei aber nicht um ein typisches Merkmal von Literatur. Dementsprechend wird im Diskurs um geeignete literarische Medien für einen inklusiven Literaturunterricht *Komplexität* anstelle von *Einfachheit* als bedeutsames Merkmal hervorgehoben (vgl. Frickel, 2025) – einerseits, um innere Differenzierung im gemeinsamen Unterricht zu ermöglichen; andererseits, um dem seitens der sonderpädagogischen Diskussion vielfach monierten Bildungsreduktionismus (z. B. Lamers, 2000; Seitz, 2003; Riegert & Thäle, 2015; Bernasconi & Stommel, 2023) vorzubeugen. Für die Textauswahl ist dabei die Akzentuierung des Kriteriums der *Zugänglichkeit* bzw. Barrierefreiheit (vgl. Ott & Bock, 2025, S. 14) zentral. Damit ist in einem weiteren Sinne „jegliche Form der adressat:innenorientierten Anpassungen von Bildungsmedien“ (Ott & Bock, 2025, S. 15) gemeint. Um literarisches Erleben und Lernen „über unterschiedliche Sinneskanäle“ (Ott & Bock, 2025, S. 15) auf unterschiedlichen Aneignungsniveaus zu ermöglichen, müssen Merkmale literarischer Medien daher verstärkt hinsichtlich möglicher Barrieren oder Zugänge untersucht werden.

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 61. S. 5–12

DOI: 10.21248/dideu.983

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>

Angesichts des Spannungsfelds (vgl. auch Köster, 2018, S. 58) von Verständlichkeit und Zugänglichkeit stellt sich die Frage, ob Kinderliteratur in Einfacher Sprache, die sich dem Verständlichkeitskriterium verpflichtet, tatsächlich auch die Zugänglichkeit erhöht. Im Folgenden sollen daher zwei Paradoxien (vgl. dazu auch Bredel & Maaß, 2018) eingehender betrachtet werden, die bei der Textauswahl für einen inklusionsorientierten Literaturunterricht zu reflektieren sind. Abschließend wird gezeigt, wie ein Modell für die Reflexion von *Angemessenheit* (Bock, 2015; 2024) Argumentationshilfen bieten kann, um den unterrichtlichen Einsatz von Kinderliteratur in Einfacher Sprache abzuwägen.

2 Kinderliteratur in Einfacher Sprache – ein Paradox

Kinderliteratur orientiert sich in ihrer sprachlichen Konzeption an Vorstellungen von sprachlich-literarischen Rezeptionsfähigkeiten der Adressierten. Der darüber hinausgehende Anspruch der Kindgemäßheit verdichtet sich in einem Formprinzip, das Maria Lypp (1984/2025) in einem Grundlagenwerk der Kinder- und Jugendliteraturforschung – neu herausgegeben von Thomas Boyken und Hans-Heino Ewers – dargelegt hat: *Einfachheit als Prinzip der Kinderliteratur*. Einfachheit bildet demnach ein strukturelles Merkmal auf vier Ebenen der Kinderliteratur:

Erstens: Gemessen am Kenntnisstand, den Erfahrungen und der Reflexionsstufe des erwachsenen Autors kann ein Text für Kinder von geringer Komplexität sein. Zweitens: Gemessen an der Aufnahmekapazität des kindlichen Lesers kann ein Text ein niedriges Anforderungsniveau stellen. Drittens: Gemessen an der Komplexität der literarischen Wirklichkeit, auf die der Text verweist, kann der literarische Gegenstand vereinfacht dargestellt sein. Viertens: Gemessen am komplexen System poetischer Regeln, an den Mitteln und Möglichkeiten, die die literarische Tradition bereitstellt, kann die Gestaltung sich auf einzelne, wenige Formelemente beschränken. (Lypp, 1984/2025, S. 26)

Nach Lypp kennzeichnet Kinderliteratur das „Bemühen“, „den Eintritt in das schriftsprachliche System zu erleichtern. [...] Die schnelle Erkennbarkeit der Erzählung als Kindererzählung beruht nicht auf ihrem Sujet, der Spezifik ihrer Gegenstände, sondern auf einer gewissen Handhabung der Sprache“ (Lypp, 1989/2025, S. 188).

In ihrer sprachlichen Adaption an die kindlichen Leser:innen orientiere sich Kinderliteratur u. a. an „Konventionen mündlicher Dichtung“ (Lypp, 1989/2025, S. 190) und bediene sich freimütig aus einem „Arsenal literarischer Elemente“ (Lypp, 1989/2025, S. 192), um Kinder in die Welt der Literatur einzuführen. Damit fördere „Erstliteratur“ (Lypp, 2010, S. 13) die Fähigkeit, literarische Texte als „Gefüge von Relationen“ (Lypp, 2010, S. 12) wahrzunehmen, die „Bedeutungen auf nicht-verbalem Weg“ (Lypp, 2010, S. 12), sondern durch textinterne Verknüpfung und Interaktion mit dem Wissen und den Erfahrungen der Rezipierenden erzeugen. Um diese Fähigkeit zu fördern, besteht Literatur für Kinder laut Lypp

aus wenigen markanten Elementen, die nach deutlich erkennbaren Regeln miteinander korrespondieren. Das kindliche Vergnügen an Regeln fordert eine Vielzahl von Verknüpfungen der Elemente heraus. Die Anfangsliteratur bringt es darin zu beachtlicher Virtuosität. Schon deshalb ist sie keine reduzierte Literatur. Wenn das Kind an vielen Varianten einfacher Texte die Sprache der Beziehungen quasi in Großbuchstaben erfasst, wird es später von komplexeren Texten dieselben emotionalen Form-Erlebnisse erwarten und so zu den unausgesprochenen Botschaften poetischer Strukturen vordringen können (Lypp, 2010, S. 12).

Progression ist in Konzepten von Kinderliteratur so gesehen schon mitgedacht, weshalb Lypp Kinderliteratur als „eine Form reflektierter und kalkulierter Einfachheit“ betrachtet, die eine „Spannung“

erzeuge, die „das ästhetische Potential der Kinderliteratur insgesamt ausmacht. Sie ist damit vollgültige Literatur von Anfang an“ (Lypp, 1995, S. 45).

Wie verhält sich Einfache Sprache zu diesem Konzept von Kinderliteratur?

Kinderliteratur in Einfacher Sprache folgt im Unterschied zu solcher in Leichter Sprache bislang keinem verbindlichen Regelwerk (vgl. Becker, 2020), obwohl es seit 1999 Richtlinien für „Easy-Reader-Material“ gibt (vgl. Köster, 2018, S. 58–59) sowie inzwischen auch DIN-Normen für Einfache Sprache (2024). Bredel & Maas bezeichnen Einfache Sprache daher als „dynamische Varietät“ (Bredel & Maas, 2018, S. 8) zwischen Leichter Sprache und Standardsprache. Verlagsseitige Maßgaben sind mal mehr, mal weniger transparent, Autor:innen arbeiten mutmaßlich mehr oder weniger mit intuitiven Konzepten von Einfachheit (vgl. Bredel & Maas, 2018, S. 8–9) oder entwickeln eigene Leitfäden (z. B. Hückstädt, 2020, S. 261), an denen sie sich im Sinne einer Selbstverpflichtung orientieren. Kinderliteratur in Einfacher Sprache kann dadurch sehr unterschiedlich gestaltet werden und sich mehr oder weniger an der ästhetischen Struktur des Originals orientieren (vgl. Becker, 2020). In jedem Fall handelt es sich um Eingriffe in die narratoästhetische Anlage z. B. durch Kürzungen, meist verbunden mit Eingriffen in die sprachliche Ästhetik.

Erzeugt wird so das Paradox einer doppelten Adaption: Dem impliziten Adressatenkonzept des Originals wird eine weitere Vorstellung von Modellleser:innen hinzugefügt und der literarische Text dabei gleichzeitig auf seine vermeintlich elementaren Gehalte hin interpretierend ausgewertet und vereindeutigt (vgl. Riegert & Thäle, 2015, S. 200), um für Verständlichkeit zu sorgen. Das „System poetischer Regeln“ (s. o., Lypp, 1984/2025, S. 26), das im Sinne von Progression gedacht ist, wird dabei mehr oder weniger aufgrund sprachlicher Eingriffe außer Kraft gesetzt, wodurch wiederum intendierte Wirkungsabsichten aufgehoben werden. Emotionspotenziale, die ein genuines Merkmal von Literatur bilden (z. B. Anz, 2007), können dabei verloren gehen. Dadurch wird nicht nur das Potenzial für literarische Bildung im Sinne Lypps reduziert, sondern auch das Potenzial für literarisches Lernen in heterogenen Settings. Das wird besonders deutlich, wenn man bildungstheoretische Ansätze zu einer inklusiven Didaktik in die Überlegungen einbezieht.

3 Einfache Sprache und inklusive (ästhetische) Bildung – ein weiteres Paradox

Aus Sicht der entwicklungslogischen Didaktik (Feuser, 2011) sind Emotions-, Sinn- und Sinnlichkeitspotenziale des Lernobjekts zentral, um Lernprozesse für alle Lernenden auf ihren jeweiligen Tätigkeitsstufen zu initiieren: Nach Sasse geht von dem Lerngegenstand bestenfalls eine Anziehung auf den Menschen aus; ausgehend von diesem Reiz werde der Lerngegenstand durch „Sinnestätigkeiten [verinnerlicht]“ (Sasse, 2024, S. 39). Die in der Begegnung von Lernsubjekt und Lernobjekt ausgelösten Emotionen betrachtet Feuser (2024) als Basis für erkenntnisrelevante und damit subjektbildende Prozesse: „Sie sind der heute noch total unterschätzte Schlüssel für die Öffnung der kognitiven Potenziale oder, fallen sie negativ aus, die Schlösser, die sie verschließen und das potenziell Mögliche blockieren“ (Feuser, 2024, S. 90).

Das Überschreiben ästhetischer Strukturen durch sprachliche Vereinfachungen (vgl. zu *Emil und die Detektive* Frickel & Kagelmann, 2020) führt so gesehen zum Verlust von Ansatzpunkten für ästhetische Erfahrung, die als primäre Erfahrung (vgl. Rank & Bräuer, 2008, S. 74, in Bezug auf Dewey) bei der jedem Menschen gegebenen Fähigkeit sinnlichen Erlebens ansetzt und damit alle Lernenden einbinden bzw., daran ansetzend, Lernprozesse initiieren kann. Denn das literarische Erleben bildet

die Voraussetzung für die Wahrnehmung im Sinne einer sekundären Erfahrung (vgl. ebd.), die institutionell im Rahmen des Literaturunterrichts zu einer ästhetischen bzw. literarischen Erfahrung vertieft werden kann, bei der Emotion und Kognition zusammenspielen (vgl. Frickel & Tenhaef, 2026, S. 129–140).

Kinderliteratur in Einfacher Sprache schränkt Möglichkeiten für literarische Erlebens- und Wahrnehmungsprozesse damit mutmaßlich ein. Inwiefern es sich bei dem durch Kinderliteratur in Einfacher Sprache geförderten Textverstehen, das sich maßgeblich auf Handlungsstrukturen und ggf. Figurenkonzepte und -konstellationen bezieht, noch um literarisches Verstehen handelt, bleibt theoretisch zu diskutieren. Für einen inklusiven Literaturunterricht, der sich auf den „Erfahrungsprozess“ und eben nicht das „Verstehensresultat“ fokussiert (Wiprächtiger-Geppert & Bräuer, 2019, S. 213; Herv. i. Orig.), bildet das literarische Erleben eine Bedingung für die Aktivierung möglicher Verstehensprozesse.

4 Zurück zur Frage der Angemessenheit

Die Angemessenheit kinderliterarischer Texte in Einfacher Sprache lässt sich vor dem Hintergrund der dargelegten Paradoxien – die darin liegen, dass Kinderliteratur (1.) ein entwicklungsorientiertes literarästhetisches Konzept von Einfachheit mitführt, das durch Transformation in Einfache Sprache aufgehoben wird und dadurch einen Verlust von Sinnlichkeit bewirkt, wodurch (2.) Ansatzpunkte und Potenziale für einen inklusionsorientierten Literaturunterricht verloren gehen – in Orientierung an Angemessenheitsfaktoren erörtern, die Bock (2024, S. 55) in Bezug auf Texte in Leichter Sprache vorgeschlagen hat:

Angemessenheit bemisst sich demnach (1.) im Hinblick auf die Adressat:innen bzw. die tatsächlichen Leser:innen. Sowohl die impliziten Rezipient:innen von Kinderliteratur als auch die Vorstellungen von Adressierten in vereinfachten Texten weisen teilweise unterschiedliche, dabei aber jeweils generalisierende Konzepte auf, die der Heterogenität in schulischen Lerngruppen nicht per se entsprechen. Diese Vorstellung von Passung könnte ansatzweise durch individualisierte Lektüren erreicht werden, die aber nicht im Einklang mit dem Anspruch auf einen gemeinsamen Unterricht bzw. die Kooperation am „Gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser, 2011, S. 95) stehen. In Bezug auf die Tätigkeitstheorie von Leontjew, die Feuser in seine entwicklungslogische Didaktik einbindet (vgl. Feuser, 2011, S. 93), ergeben sich Möglichkeiten jenseits sprachlicher Vereinfachungen, um Zugänge zu Literatur zu suchen, z. B. durch inter- oder symmediale Lektüren, die an kulturelle Praktiken anknüpfen, oder durch Anreicherungen im Sinne der Elementarisierung (z. B. Beigaben wie textadäquate Gegenstände, Bilder oder Geräusche), die Zugänge zum Text bzw. die Imagination (mehr)sinnlich unterstützen können (vgl. Frickel & Tenhaef, 2026, S. 36–40; 49–50).

Ein weiterer Faktor ist (2.) die Angemessenheit in Bezug auf die *Textfunktion*. Angesichts von Kinderliteratur in Einfacher Sprache stellt sich die Frage, inwiefern sie in dieser Form noch ihren genuinen Funktionen, die seit jeher zwischen pädagogisch-didaktischem und ästhetischem Anspruch oszillieren, gerecht wird und inwiefern sie noch als ästhetischer Reiz funktionieren kann. Studien dazu geben einen Einblick in ästhetisches Erleben und die Bewertung von Texten im Original im Vergleich mit der vereinfachten Version (Brüggemann et al., 2020a; Diederichs, 2022). Die Befunde deuten darauf hin, dass von dem Original tendenziell eine größere Attraktivität ausgeht, die allerdings auch vom Präsentationsmedium sowie von Selbstkonzepten und Fähigkeiten der Lernenden abhängt (vgl. Brüggemann et al., 2020a; Brüggemann et al., 2020b; Diederichs, 2022, S. 294; 302).

Die Frage nach (3.) der Angemessenheit in Bezug auf den *Inhalt* fordert den Bezug auf Überlegungen zur Ästhetik, die in Adaptionen in Form Einfacher Sprache mehr oder weniger aufgehoben wird. „Der direkte ‚Zugriff‘ auf Inhalte ist hier [im Falle von Literatur; D. A. F.] nicht das primäre Kommunikationsziel“ (Bock, 2024, S. 53). Vielmehr sind die literarästhetischen Strukturen semantisiert (vgl. Spinner, 2023) und insofern mit dem Inhalt verwoben.

Die Frage nach der Angemessenheit (4.) in Bezug auf die *Situation* kann den unterrichtlichen Kontext einbeziehen und verdeutlicht, dass der vereinfachte Text mitunter nicht nur wegen seiner potenziellen Verständlichkeit, sondern ggf. auch aufgrund ökonomischer Gründe Einzug in die Unterrichtspraxis hält – er ist ggf. nicht nur preislich günstiger, sondern benötigt vor allem weniger Zeit in der Erarbeitung, die einzuräumen aber im Hinblick auf das literarische Original vielleicht angemessen wäre.

Interessant erscheint auch die Frage nach (5.) der Angemessenheit in Bezug auf den *Sender*; sie führt zurück zum Paradox der doppelten Adaption und zur Frage nach dem*der Autor*in als Urheber des Textes, der sich im Falle der Adaption in Einfache Sprache quasi verdoppelt, wodurch sich intendierte Funktionen zum Nachteil des Originals überlagern, insofern die ursprüngliche Ästhetik mehr oder weniger ausgehebelt wird.

Kurzum: Die „ästhetische Angemessenheit“ (Bock, 2024, S. 56) ist in Adaptionen von Kinderliteratur durch Einfache Sprache ihrem Anspruch nach eher nicht gegeben, und: „Nicht alles, was angemessen ist, ist maximal einfach oder leicht verständlich. Umgekehrt ist nicht alles, was schwer zu verstehen oder schwer zu lesen ist, unangemessen.“ (Ebd., S. 52)

5 Vorläufige didaktische Schlussfolgerungen

Kinderliterarische Texte in Einfacher Sprache sind durch ihre Anästhetik gekennzeichnet, in der sie auf die Ästhetik des Originals höchstens anspielen können. Sie reduzieren damit die Möglichkeiten für die Evokation von Emotionen sowie sinnliche Potenziale zugunsten von Lesbarkeit. Dadurch werden Möglichkeiten für ästhetisches Erleben eingeschränkt, das einen Ausgangspunkt für literarische Erfahrungen und Verstehen darstellt und didaktische Ansatzpunkte für die Schaffung von Zugängen bieten kann.

Nachdenklich stimmt allerdings, dass Kinder an Regel- sowie Förderschulen tatsächlich möglicherweise erstmals mit Kinderliteratur in Einfacher Sprache die Chance zu einer autonomen Ganzschriftenlektüre erhalten. Warum greifen die Kolleg:innen dazu? Welche systembedingten Faktoren und Einstellungen von Lehrkräften nehmen darauf Einfluss? Welche Bedeutung hat der Faktor Zeit? Inwiefern wirken hier bildungspolitische Maßgaben und Textverstehenskonzepte? Und inwiefern ist der Einsatz reflektiert? Ist er gut gemeint, aber vielleicht nicht gut durchdacht?

Brüggemann et al. (2020a) schlagen salomonisch vor, das „Passungsverhältnis von textseitigen Verstehensanforderungen und Erlebnispotenzialen auf der einen Seite sowie von leserseitigen Kompetenzen bzw. Dispositionen auf der anderen Seite“ im Hinblick auf „konkrete Lernziele“ zu reflektieren, statt „philologisch gesicherte gegen vereinfachte Textausgaben auszuspielen“ (ebd., S. 207). Aber gerade um vereinfachte Texte sinnvoll in ihrer „Brückenfunktion“ (Topalović & Diederichs, 2020, S. 97) zu nutzen, ist ein hohes Professionswissen gefordert, damit die „(Dys-)Funktionalität solcher Angebote“ (Bock, 2015, S. 131) reflektiert und didaktische Formen „exkludierende[r] Inklusion“ (Bredel & Maaß, 2018, S. 11) ggf. erkannt werden können.

Für die Textauswahl bietet sich ein Blick auf Alternativen im vielfältigen Angebot der Kinderliteratur an (vgl. Lypp, 1989/2025, S. 193), das „große Kunst in kleinem Format“ (Lypp, 2010, S. 30) entdecken lässt, und schließlich, die „Mehrfachzugänglichkeit [...] als Kategorie in die Diskussion des Einfachen in der (Kinder)Literatur aufzunehmen“ (O’Sullivan, 2016, S. 24).

Literatur

- Anz, T. (2007). Kulturtechniken der Emotionalisierung. Beobachtungen, Reflexionen und Vorschläge zur literaturwissenschaftlichen Gefühlsforschung. In K. Eibl, K. Mellman & R. Zymner (Hrsg.), *Im Rücken der Kulturen* (S. 207–239). mentis.
- Becker, M. (2020). LieS! Literatur in einfacher Sprache für Kinder und Jugendliche. In D. A. Frickel, A. Kagelmann, A. Seidler & G. v. Glasenapp (Hrsg.), *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven* (S. 279–298). Peter Lang.
<https://doi.org/10.3726/b16067>
- Bernasconi, T., & Stommel, T. (2023). Elementarisierung weiter-denken: Bildungstheoretische Akzentuierung und/zur Erweiterung eines grundlegenden didaktischen Prinzips. *Behindertenpädagogik* 62(3), 249–268. <https://doi.org/10.30820/0341-7301-2023-3-249>
- Bock, B. M. (2015). Zur Angemessenheit Leichter Sprache. Aus Sicht der Linguistik und aus Sicht der Praxis. *Aptum. Themenheft Angemessenheit* 11(3), 131–140.
- Bock, B. M. (2024). Was ist ein ‚guter‘ leichter Text? Angemessenheit als Kriterium für Textqualität. In S. Sieghart & R. P. Gorbach (Hrsg.), *Gutes Design für Leichte Sprache. Theorie und Praxis zur DIN SPEC33493* (S. 49–63). Julius Klinkhardt.
- Bredel, M., & Maaß, C. (2018). Leichte Sprache – Grundlagen, Prinzipien und Regeln. *Der Deutschunterricht*, 70(5), 2–14.
- Brüggemann, J., & Mesch, B. (2020). Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Sprachensible Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur. In dies. (Hrsg.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 1* (S. 19–29). Schneider Verlag Hohengehren.
- Brüggemann, J., Stark, T., & Fekete, I. (2020a). Ansprechende Lektüren. Empirisch gestützte Ansätze zur Erklärung von Unterschieden in der Wirkung von (vereinfachten) literarischen Texten. In J. Brüggemann & B. Mesch (Hrsg.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 2* (S. 205–227). Schneider Verlag Hohengehren.
- Brüggemann, J., Noack, B., Stark, T., & Fekete, I. (2020b). Ansprechende Hörtexte. Empirisch gestützte Ansätze zur Erklärung von Unterschieden in der Wirkung von (vereinfachten) literarischen Hörtexten. In J. Brüggemann & B. Mesch (Hrsg.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 2* (S. 229–247). Schneider Verlag Hohengehren.
- Diederichs, L. (2022). *Literarisches Lernen mit Emil und die Detektive in einfacher Sprache. Eine empirische Studie zur literarästhetischen Rezeption in der Sekundarstufe*. Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik (SLLD-B), Band 7. <https://doi.org/10.46586/SLLD.246>
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (S. 86–100). Kohlhammer.

- Feuser, G. (2024). Didaktische Analyse und Unterrichtsplanung in Feldern inklusiven Unterrichts. Betrachtungen zur Befreiung aus formalen und technokratischen Zwängen und das Wagnis der Pädagogik als Kunst. In T. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.), *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven* (S. 78–103). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6078-06>
- Frickel, D. A. (2025). Einfach ästhetisch? Literaturdidaktische Modellierungen von Komplexität im Hinblick auf Textauswahl und Passung für ästhetisches Erleben und literarisches Lernen in inklusiven Settings. In B. Bock & C. Ott (Hrsg.), *Verständlichkeit – Zugänglichkeit – Barrierefreiheit. Sprachbezogene Rezeptionsherausforderungen und Inklusionspotenziale von Bildungsmedien* (S. 79–95). Peter Lang.
- Frickel, D. A., & Kagelmann, A. (2020). Sprachensible Literaturauswahl als Leitkonzept für einen inklusionsorientierten Literaturunterricht – thematisch relevante und ästhetisch anspruchsvolle Kinder- und Jugendliteratur als Gegenstand. In J. Brüggemann & B. Mesch (Hrsg.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 1* (S. 115–132). Schneider Verlag Hohengehren.
- Frickel, D. A., & Tenhaef, H. (2026). *Inklusiver Literaturunterricht*. wbv | utb. <https://www.utb.de/doi/10.36198/9783838566221>
- Greisbach, M. (2016). *Emil und die Detektive. Ein Leseprojekt zu dem gleichnamigen Roman von Erich Kästner*. 2. Aufl. Cornelsen.
- Hückstädt, H. (2020). Nachwort. In ders. (Hrsg.), *LiES! Das Buch. Literatur in Einfacher Sprache* (S. 257–266). Pieper.
- Köster, J. (2018). Literatur in einfacher Sprache. *Der Deutschunterricht* 70(5), 58–67.
- Lamers, W. (2000). Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung. In N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung* (S. 177–206). selbstbestimmtes leben.
- Lypp, M. (1984/2025). Maria Lypp: Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur (1984/1980). In T. Boyken & H.-H. Ewers (Hrsg.), *Maria Lypp: Einfachheit als Kategorie der Kinderliteraturforschung (1984)* (S. 19–183). Beltz Juventa.
- Lypp, M. (1989/2025). Literarische Bildung durch Kinderliteratur (1989). T. Boyken & H.-H. Ewers (Hrsg.), *Maria Lypp: Einfachheit als Kategorie der Kinderliteraturforschung (1984)* (S. 195–184). Beltz Juventa.
- Lypp, M. (1995). Zum Begriff des Einfachen in der Kinderliteratur. Ein Diskussionsbeitrag. In H.-H. Ewers, U. Nassen, K. Richter & R. Steinlein (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur 1994/1995* (S. 43–45). Metzler.
- Lypp, M. (2010). Erste Winke. Poetische Strukturen im Kinderbuch. In D. Grenz (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur. Theorie – Geschichte – Didaktik* (S. 12–30). Schneider Verlag Hohengehren.
- O’Sullivan, E. (2016). Einfachheit im (kinder-)literaturtheoretischen Diskurs. In E. Burwitz-Metzler & E. O’Sullivan (Hrsg.), *Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur. Ein Gewinn für den Fremdsprachenunterricht* (S. 17–32). Praesens.
- Ott, C., & Bock, B. M. (2024). Einleitung. In: dies. (Hrsg.), *Sprachbezogene Rezeptionsherausforderungen und Inklusionspotenziale von Bildungsmedien* (S. 11–22). Peter Lang.

- Rank, B., & Bräuer, C. (2008). Literarische Bildung durch literarische Erfahrung. In G. Härle & B. Rank (Hrsg.), *„Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.“ Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht* (S. 63–87). Schneider Verlag Hohengehren.
- Riegert, J., & Thäle, A. (2015). Bilder erzählen – eine didaktische Betrachtung aus Perspektive der Sonderpädagogik. In J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 317–330). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-025204-2>
- Sasse, A. (2024). Vom Gegenstand Inklusion zu gemeinsamen Lerngegenständen. Grundlagen inklusiven Unterrichts. In T. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.), *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven* (S. 35–50). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:29050>
- Seitz, S. (2003). Literaturunterricht für alle – Schule für alle?. In W. Lamers (Hrsg.), *... alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen* (S. 213–223). selbstbestimmtes leben.
- Spinner, K. H. (2023). Emotion und Syntax in literarischen Texten. In D. A. Frickel & A. L. Zepter (Hrsg.), *Textästhetik – Körper – Emotion. Sprachlich-literarisches Lernen in inklusiven Settings* (S. 36–48). Beltz Juventa.
- Tebbe, M. (2023). Emil und die Detektive. Ein Literaturprojekt für Schülerinnen und Schüler mit dem SGE. *Lernen konkret* 41(4), 24–25.
- Timberlake, M. (2024). *Emil und die Detektive. Ein Leseprojekt nach dem gleichnamigen Jugendbuch von Erich Kästner*. Cornelsen.
- Topalović, E., & Diederichs, L. (2020). Sprachliches und literarisches Lernen mit Texten in einfacher Sprache. Deutschdidaktische Kontroversen am Beispiel des Romans „Tschick“. In J. Brüggemann & B. Mesch (Hrsg.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 1* (S. 97–113). Schneider Verlag Hohengehren.
- Wiprächtiger-Geppert, M., & Bräuer, C. (2019). Literarische Erfahrung. In C. Hochstadt & R. Olsen (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (S. 208–224). Beltz.

Anschrift der Verfasserin:

Daniela A. Frickel, Universität zu Köln, Institut für deutsche Sprache und Literatur II,
Classen-Kappellmann-Str. 24, 50923 Köln

Daniela.Frickel@uni-koeln.de

Iris Kruse

Zwischen Leseerleichterung und anästhetischer Überwältigung

Warum für das Lernen mit Literatur von Anfang an das Komplexitätsprinzip leitend sein muss

Der Diskurs um Adaptivitätskonzepte zur Anpassung sprachlicher Vorgaben an die rezeptiven Voraussetzungen von Schüler*innen berührt – so schreibt es auch die Redaktion von *Didaktik Deutsch* in ihrem Debattenanstoß – alle Schularten und -stufen. Zugleich ist das dort benannte „Nachdenken über den Sinn und die Fallen des Einsatzes von vereinfachten Lektüren“ für die Primarstufe von besonders grundlegender Bedeutung. Denn gerade hier, am Beginn institutionell verantworteter sprachlicher Bildung, geht es im Interesse des Erschließens und Bewahrens von Bildungschancen darum, etwaige Fallen hochverantwortungsvoll und wirksam zu umgehen.

Adaptivität als Versprechen ist verlockend. Für den Grundschulunterricht, in dem die Entwicklungsspanne der in ihm Lernenden eine didaktisch herausforderungsreiche Breite hat, scheinen Verlagsangebote vereinfachter kinderliterarischer Texte vordergründig durchaus attraktiv zu sein. So bewirbt beispielsweise der Cornelsen Verlag seine in der hinlänglich bekannten Reihe *einfach lesen!* herausgegebenen „vereinfachte[n] und gekürzte[n] Bestseller der Kinder- und Jugendliteratur“ explizit mit dem Hinweis auf besondere Eignung für „den Einsatz in heterogenen Klassen und im inklusiven Unterricht“ (Cornelsen, 2026). So „einfach“ aber, wie hier marktseitig insinuiert wird, ist es nicht mit dem Lesen und dem sprachlichen und literarischen Lernen für alle. Was genau wird durch vereinfachte Lektüren für alle möglich? Und: Kann und darf uns das in bildungsverantwortlicher Betrachtung genügen?

Es ist das Verhältnis von sprachlichen Vorgaben (hier: literarischen Texten) und Zugriffsmöglichkeiten aller Lerner*innen in einem inklusiven Deutschunterricht der Primarstufe, das hier zu bedenken ist. Meine konzeptionellen Überlegungen zur Teilhabe aller an den für den Literacy-Erwerb umfassend bedeutsamen Gratifikationen des Literarischen gründen auf einer Skepsis: Konzepte, die hinsichtlich der lerner*innenseitigen Verfügung über einen literarischen Text auf Planbarkeit und Optimierung setzen, fordern mich nicht zuletzt auf der Basis ethnografisch angelegter Unterrichtsbeobachtungen in phänomenologisch ausgerichteten sinnbildenden Forschungsansätzen zum Widerspruch heraus. Denn für eine solche planbare Verfügung müssen Zuschreibungen vorgenommen werden. Etwa: Weil die Lesefähigkeiten des Kindes nicht ausreichen, braucht es für sein literarisches Lesen einen vereinfachten Text. Oder: Weil die kognitiven und emotionalen Verstehensfähigkeiten des Kindes nicht ausreichen, braucht es eine vereinfachte Fassung des literarischen Textes. Dass es hier in doppelseitiger Ausrichtung zu Verkürzungen kommt, die erhebliche Verhinderungsfolgen für die Fruchtbarkeit des

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 61. S. 13–18

DOI: 10.21248/dideu.986

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>

Verhältnisses von Lerner*innen und Literatur haben, möchte ich nachfolgend mit Ausführungen zu vier Thesen verdeutlichen.

These 1: Unterrichtsformen mit Literatur brauchen von Anfang an Formate, die in der Begegnung der Lerner*innen mit dem Literarischen das Wechselspiel von Verfügbarem und Unverfügbarem ermöglichen.

Den auf den Soziologen Hartmut Rosa zurückgehenden Gedanken einer konstitutiven Bedeutung der „Unverfügbarkeit“ (Rosa, 2019) für eine vitale und gelingende Weltbeziehung empfinde ich als sehr fruchtbar für das Nachdenken über das Verhältnis zwischen Schüler*in und literarischem Text im Rahmen von Unterricht. Rosas Hauptthese ist, dass ein „institutionell erzwungenes und kulturell als Verheißung und Versprechung fungierende[s] Programm der Verfügbarmachung von Welt nicht nur nicht ‚funktioniert‘, sondern geradewegs in sein Gegenteil umschlägt“ (Rosa, 2019, S. 25). Statt verfügbar zu werden, versperrt sich die Welt, „sie zieht sich zurück und wird unlesbar und stumm, und mehr noch: Sie erweist sich als bedroht und bedrohlich gleichermaßen und damit als letztlich konstitutiv unverfügbar“ (Rosa, 2019, S. 25). Dieser aus der Kritischen Theorie stammende Gedanke des dialektischen Umschlags von Versprechungen zu mehr Teilhabe und zur Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten in unvorhersehbare Zwänge der Entfremdung und Verdinglichung ist seit der *Dialektik der Aufklärung* von Horkheimer und Adorno bekannt (vgl. Horkheimer & Adorno, 1988). Im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Schüler*in und literarischem Text – treffend zu bezeichnen vielleicht als Literaturbeziehung – ist hierzu Folgendes zu bedenken: Jedes literaturdidaktische Programm, das auf die Verfügbarmachung von Literatur setzt, läuft Gefahr, dass den Schüler*innen die an sie herangetragene Literatur als bedrohlich erscheint, als etwas, das beherrscht und unter Kontrolle gebracht werden muss. In diesem Bezwungsmodus der Begegnung verstummt die Literatur; für den*die Schüler*in wird sie zu einem Gegner, der mit aggressiver Kraft beherrscht werden muss, weil es vielleicht um einen Leistungsnachweis geht, um eine Lesebilanz mit Punkten womöglich. Ein pädagogisch-didaktisches Nachdenken über Möglichkeiten zum Abbau solcher unterrichtlich herausgeforderter Bedrohungserlebnisse ist zwingend nötig. Dass in den Überlegungen hierzu auch die Idee einer Vereinfachung der Texte ihren Ort hat, ist durchaus naheliegend. Für diesen invasiv modellierenden Weg zur vermeintlichen Erhöhung von Verfügbarkeitschancen ist allerdings zu bedenken: Wovon ein Kind aus einem literarisch-ästhetischen Text angesprochen wird, was es berührt und herausfordert, ist vor seiner Begegnung mit dem Text nicht zu entscheiden. Vielmehr lebt die Begegnung der Leser*innen mit der Literatur von der Art und Weise, wie sie zum Unverfügbarkeitscharakter des Literarischen in Beziehung treten können.

Das Lehr-Lern-Arrangement, das Kind und Literatur im Unterricht zusammenführt, muss mithin ein strukturdynamisches Wechselspiel zulassen; ein Wechselspiel zwischen dem, was verfügbar, und dem, was unverfügbar ist. Die Grenzlinie zwischen dem Verfügbaren und dem Unverfügbaren, die dabei alle Kinder auf je eigene Weise etwas angeht, ist in ihrem Verlauf weder fixiert noch bestimmbar. Wir wissen nicht, wo sie für das je einzelne Kind verläuft. Sie ist auch nicht fixierbar, sodass wir das Kind nicht – so gern wir es als Unterrichtende wollen würden – hinführen können zu demjenigen Ort, an dem das fruchtbare, erfahrungs- und erkenntnishaltige Balancieren auf der Grenze zwischen Verfügbarem und Unverfügbarem beginnt. Weil die Subjektivität der Kinder beim Begehen dieser Grenzlinie fundamental im Spiel ist, ist die Begegnung mit Literatur an die wesentliche Voraussetzung gebunden, dass die Komplexität eines literarischen Textes unreduziert erfahren werden kann. Für die Begegnung mit Kunstwerken schrieb der Kunstdidaktiker Gunter Otto bereits 1994: „Der Erhalt von Komplexität

sowohl des ästhetischen Objektes als auch der ästhetischen Rezeptions- und Produktionsprozesse ist ebenso Kriterium für schulische ästhetische Bildung, wie jene Art von Inszenierung, die Subjektivität als produktive Kraft begreift“ (Otto, 1994, S. 156). Für das Nachdenken über Unterrichtsformen mit Literatur bedeutet dies, dass nach Formen gesucht werden muss, die Lernenden ihren eigenen Weg der Verfügbarmachung zutrauen.

These 2: Zur Entfaltung von Literarität im Unterricht braucht es die Adaptivität von literarischer Vorgabe und symbolisch-narrativen Erfahrungsräumen der Kinder. Textualistische und mentalistische Sichtweisen auf die Begegnung von Kindern mit dem Literarischen verkürzen die notwendige Adaptivität auf die einseitige Vermittlung von Lesestrategien sowie auf die Vermittlung vorherbestimmter, normativ vermeintlich gesicherter Interpretationsräume.

An die Idee, dass es gut sein könnte, Lerner*innen vereinfachte Lektüren anzubieten, binden sich didaktische Modellierungen, die das Verhältnis zwischen literarischem Text und Kind textualistisch, also als textuelles Problem, und/oder mentalistisch, also als geistig-kognitives Problem, begreifen. Für das erfahrungsbedeutsame Begehen der Grenzlinie zwischen dem Verfügbaren und dem Unverfügbaren erscheint beides gleichermaßen gefährlich.

Zum Mentalismus: Wenn der literarische Text lediglich als definitorisch fest umrissenes mentales Modell betrachtet wird, das in genau dieser Form einem wiederum fixierten und bestimmaren geistigen Symbolsystem zugehörig ist, wird das kulturell-ideelle Phänomen ‚Literatur‘ zurichtend verkürzt. So wie ein Vogel mit gestutzten Flügeln problemlos in einen Käfig zu setzen ist, lässt sich mit einem solcherart gestutzten Literaturbegriff störungsfrei davon ausgehen, dass ein literarischer Text dann seinen ‚richtigen‘ mentalen Ort findet, wenn Leser*innen ihm mit passenden Erschließungswerkzeugen begegnen. Unterricht in mentalistischer Grundlegung zielt mithin darauf ab, Lesestrategien aufzubauen und definierte kognitive Prozesse verfügbar zu machen. Für Unverfügbarkeit in den praktischen Vollzügen des Umgangs mit Literatur bleibt in den Zurichtungspraktiken des Mentalismus kein Raum.

Zum Textualismus: Ebenso wenig begehbar erscheint diese Grenzlinie zwischen Verfügbarem und Unverfügbarem, wenn der literarische Text im Umbau zur vereinfachten Lektüre als geregeltes sprachliches Aussagesystem so konstruiert wird, dass es einem bestimmten kulturellen Code folgt, der in planvoll-strukturiertem Vorgehen rekonstruiert werden soll. Der antizipativ kalkulierte Zuschnitt von Zeichensystemen, der vereinfachten Lektüren eingeschrieben ist, hebt aus, was sich mittels Literarität und Poetizität an die grundsätzlich andere Grammatik eines literarischen Textes bindet. Die Spezifik des Ganzen ergibt sich hier nicht aus der Summe und der Architektur lexikalischer, syntaktischer und semantischer Eigenschaften, sondern aus der poetischen „Kraft der Kunst“ (Menke, 2013).

Wenn wir es vereinfachten Lektüren also vielleicht noch zugestehen können, dass sie leichter zu (er)lesen sind, stellt sich doch die bedrängende Frage, was es mit den Lernerfahrungen auf sich hat, die sich an dieses Lesen binden. Sollte es uns im Hinblick auf unsere deutschdidaktische Verantwortung bei der Entscheidung für jegliche Einfachheitsform nicht zu denken geben, dass die Soziologin und Didaktikerin Bettina Zurstrassen für leichte Sprache als normierendes Sprachregelwerk betont, für die langfristig damit im Zusammenhang stehende „Befähigung zu politischer Partizipation und Mündigkeit“ (Zurstrassen, 2015, S. 136) sei mit komplexen Folgen zu rechnen? Zweifelsohne brauchen (nicht nur) Grundschüler*innen Texte, die zu ihren Lesefähigkeiten passen. Aber führen deduzierte Anpassung und die Verordnung einer Einfachheitsform wirklich zu einem bildenden Lesen? Müssen

Erzählräume für Leser*innen, denen – in welchem Alter auch immer – das Lesen schwerfällt, wirklich so (um)gebaut werden, dass nur noch ein mehr oder weniger skelettierter Rohbau stehenbleibt? Die Fähigkeit, Komplexität sinnbildend zu reduzieren, ist etwas zu Erlernendes. An Texten, die bereits komplexitätsreduziert sind, kann diese Fähigkeit nicht mehr erworben werden, denn in einem skelettierten Rohbau erscheint Orientierung als etwas Selbstverständliches und nicht als etwas eigenaktiv zu Suchendes. Die eigenaktive Suche nach Sinn zu unterbinden, ist angesichts der Informationsüberfülle in der Digitalisierung und Globalisierung ganz gewiss etwas, das wir uns in bildungsverantwortlicher Sicht seitens der Deutschdidaktik nicht leisten sollten.

Die für eine Suche nach bildungswirksamen Alternativen wichtige Frage danach, ob wir im komplexen Zusammenhangsgefüge von Adaptivität und Komplexität ein sinnvolles Angebot machen können, das Lesen ermöglicht und zugleich Erfahrungen mit Komplexität herausfordert, verweist direkt auf die große Fülle des medienintegrativen (kinder)literarischen Angebots.

These 3: Entmündigende und erfahrungsfeindliche Zuschreibungspraktiken können verhindert werden, wenn der Literaturunterricht ein vielfältiges mediales Angebot verfügbar macht, das fluide Übergänge zwischen dem Erlesen und dem lesefreien Ergreifen literarischer Welten ermöglicht.

Das didaktische Dilemma, das aus textualistischem und mentalistischem Nachdenken über Passungsverhältnisse zwischen lerner*in und literarischer Lektüre entspringt, spitzt sich durch die kulturindustrielle Mediatisierung des Geschichtenerzählens noch weiter zu: Kinder brauchen die schriftlich erzählten Geschichten gar nicht mehr, sollen sie aber doch lesen, weil Lesen (nicht nur) kognitive Fähigkeiten stärkt und überdies eine Schlüsselfunktion hat für mündiges Sprachhandeln. Sie sollen sie nicht zuletzt auch deshalb lesen, weil sich an ihre Literarizität und Poetizität etwas bindet, das wir in der Deutschdidaktik unschön technizistisch als „Folgefunktionen des Lesens“ (Rupp et al., 2004) zu bezeichnen gewohnt sind. Die lesedidaktische Bedrohung, die mit den mediatisierten Erzählwelten aufgrund der Durchlöcherung des Leseantriebs scheinbar einhergeht, lässt sich – und das ist die gute Nachricht – wenden in eine lesedidaktische Chance, die formatierenden Einfluss auch auf das Nachdenken über vereinfachte Lektüren hat.

Weil Kindern in den narrativen medialen Sprachräumen, die für sie alltagsverfügbar sind, viel erzählt wird, sind Erfahrungen mit fiktionalen Erzählwelten bei allen Kindern vorhanden. Nicht vorhanden sind in individuell unterschiedlichem Maß erstens Lesefähigkeiten und zweitens Erfahrungen mit der Literatursprache. Das hieraus sich konstituierende Spannungsverhältnis ist nur dann in produktive Lernbewegungen zu überführen, wenn die Fliehkräfte aller Seiten gleichermaßen bedacht werden. Weil sich in jeglichem Lernprozess aus der Durchdringung des Vorhandenen und des Nichtvorhandenen die Lerngelegenheit ergibt, ist auch der Auf- und Ausbau literarischer Lesefähigkeiten auf eine solche Durchdringung zwingend angewiesen. Für das Lernen literarischen Lesens in mediatisierten Erzählwelten braucht es mithin einen Unterricht, der als ein vielschichtiger Angebots- und Erfahrungsraum modelliert wird, in dem Komplexes ebenso vorkommt wie Einfaches, in dem Zuschreibungen und Zueignungen vermieden werden, in dem Einfaches und Reduziertes das Komplexe nicht verdrängen und ersetzen, sondern allenfalls ergänzen und in dem Erzählwelten in allen Medialitäten und Modalitäten vorkommen. Gelingt es den Lehr-Lern-Arrangements, innerhalb eines solchen medial vielschichtigen Angebotsraums die praktischen Vollzüge des Medienhandelns so herauszufordern, dass Berührung und Durchdringung entstehen, werden für die Lerner*innen authentische Eindrücke von sprachlicher und literarischer Vielfalt möglich und ebenso Erfahrungen mit kulturellen Praktiken, die

zur Teilhabe da sind und ergriffen werden können. Lesen wird Lerner*innen in einem solchen Angebots- und Erfahrungsraum dann als lohnend entgentreten, wenn das schriftbasierte Geschichtenerzählen seine wirkungsästhetische Besonderheit und Kraft zeigen kann. Wer einmal eine vereinfachte Lektüre neben den Originaltext gelegt hat, wird wissen, wo diese Kraft zu suchen oder eben auch nicht zu finden ist. Im Kosmos mediatisierter (kinder)literarischer Erzählräume sehen vereinfachte Lektüren sehr blass aus. Die Gratifikationen, die sie aufgrund vermeintlich leichter Erschließbarkeit anbieten, werden von anderen Mediengeschichten, die noch leichter erschließbar sind, weit überboten. Anders verhält es sich bei einem Text, der seine literarästhetische Spezifik nicht eingebüßt hat. In Projekten zur intermedialen Lektüre zeigt sich die Affiziertheit der Schüler*innen von unverfälschter Literatursprache gerade auch im Vergleich mit anderen medialen Erzählformen innerhalb eines kinderliterarischen Medienverbunds sehr deutlich (vgl. Kruse, 2020). Für die allermeisten Kinder ist die Voraussetzung für eine solche Affizierung durch Literatursprache, dass diese Sprache ihnen vorgelesen wird und das Spracherlebnis mithin von der Barriere des eigenen Erlesens entlastet wird. Dass der Weg hin zum eigenständigen literarischen Lesen zunächst auf genau dieses verzichten muss, ist ein Paradoxon, dessen Vermeidlichkeit die Praxis der Leseförderung noch nicht weit genug durchdrungen hat. Warum wird der anästhetischen Überwältigung von Schüler*innen durch vereinfachte oder vermeintlich leichte Lektüren, die eigenständig erlesen werden sollen, mehr zugetraut als der ästhetischen Herausforderung in rezeptiven Arrangements, die Übergänge in die Praxis des eigenen Erlesens literarischer Texte fluide und dabei die literarischen Welten komplex halten?

These 4: Formen unterrichtlichen Literaturumgangs lassen sich mit den Ansprüchen an die Lesefähigkeiten von Kindern verbinden, wenn ästhetische Fülle die Quelle des Lernens ist und die interaktionale Situiertheit der Begegnung mit Literatur die Erfahrung ermöglicht, dass sich die Zuwendung zum eigenen literarischen Lesen lohnt.

Von der praxisgängigen Verlockung des Adaptivitätsversprechens vereinfachter Lektüren war eingangs bereits die Rede. Ein weiteres Versprechen, das diesem hinzuaddiert wird, ist gewiss dasjenige der unterrichtsorganisatorischen Praktikabilität. Es ist leichter, Lerner*innen einen Text anzubieten, mit dem sie eigenständig lesend ‚klarkommen‘, als ihnen unterrichtshandelnd Erzählwelten so zu öffnen, dass zweierlei gesichert ist: Die Kinder sollen für das Ergreifen literarischer Narrationen vom Lesezwang entbunden sein, und ihnen soll gleichzeitig Gelegenheit gegeben werden, eine haltungsprägende Idee eigenen Lesens zu entwickeln. Es ist das ‚Mehr‘ des Erforderlichen, das hier verhindert, was gut wäre. Dass Geschichtenfülle, sprachliche Komplexität und eigenes Lesen auch für lese-schwache Kinder nicht gegeneinander ausgespielt werden müssen, lässt sich fallanalytisch belegen (Kruse, 2019; Kudlowski, 2025). Im Verbund mit den konzeptionellen Überlegungen zum Zusammenhang von ästhetischer Komplexität und der Fähigkeit zu eigenaktiver Sinnsuche mag erkennbar werden, dass die lehrprofessionelle Bereitschaft, für das ‚Mehr‘ des Erforderlichen einzustehen, prioritär in den Fokus deutschdidaktischer Lehrer*innenbildung gehört. Weil zu einer auf literarisches Lesen gerichteten Unterrichtsinszenierung, die „Subjektivität als produktive Kraft begreift“ (Otto, 1994, S. 156), auch die Subjektivität der Lehrperson gehört, die sich als literarisch affizierte Bezugsperson anbietet, tun wir gut daran, in unseren deutschdidaktischen Hochschulcurricula die Literarisierung der Studierenden nicht geringzuschätzen. Verständnis und Bewunderung für die Spezifik kinderliterarischer Komplexität in einem Bilderbuch, in einem Kinderroman, in einem Medienverbund sind die Basis gelingend arrangierter Weitergabe literarästhetischer Fülle an die Lernenden. Hierzu

gehört es auch, „Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur“ (Lypp, 1984/2025) von anästhetischen Zurichtungsformen des nur noch vermeintlich Literarischen unterscheiden zu können.

Literatur

- Cornelsen (2026). Einfach lesen! Leseförderung für die Grundschule. Abgerufen am 21.06.2026.
<https://www.cornelsen.de/reihen/einfach-lesen-leseprojekte-220000330000/lesefoerderung-fuer-die-grundschule-220000330001>
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1988). *Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente*. Fischer Taschenbuch Verlag (Original veröff. 1947).
- Kruse, I. (2019). Trivialität, Komplexität, Intermedialität – Praxistheoretische Perspektiven auf Medienverbunddidaktik und intermediale Lektüre. In K. Maiwald (Hrsg.), *Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik*. (S. 111–130). Schneider Verlag Hohengehren.
- Kruse, I. (2020). Literatursprache im Medienvergleich erfahren: Literaturbezogene sprachliche Handlungserweiterungen in Lehr-Lernarrangements zu kinderliterarischen Medienverbünden. In J. Brüggemann & B. Mesch (Hrsg.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 1* (S. 155–174). Schneider Verlag Hohengehren.
- Kudlowski, M. (2025). *Intermediales Partnerlesen (IM-PALS). Leseförderung im Medienverbund*. Frank & Timme.
- Lypp, M. (2025). *Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur [1984/1989]*. In T. Boyken & H. H. Ewers (Hrsg.), *Maria Lypp: Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur (1984)* (S. 19–183). Beltz Juventa.
- Menke, C. (2013). *Die Kraft der Kunst*. Suhrkamp.
- Otto, G. (1994). Lernen und ästhetische Erfahrung. In L. Koch, W. Marotzki & H. Peukert (Hrsg.), *Pädagogik und Ästhetik* (S. 145–159). Deutscher Studienverlag.
- Rosa, H. (2019). *Unverfügbarkeit*. Residenz Verlag.
- Rupp, G., Heyer, P., & Bonholt, H. (2004). Folgefunktionen des Lesens – Von der Fantasie-Entwicklung zum Verständnis des sozialen Wandels. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 95–141). Juventa.
- Zurstrassen, B. (2015). Inklusion durch Leichte Sprache? Eine kritische Einschätzung. In C. Dönges, W. Hilpert & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 126–138). Bundeszentrale für politische Bildung.

Anschrift der Verfasserin:

Iris Kruse, Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaft, Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft, Germanistische Literaturdidaktik/Sprachliche Grundbildung, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn
Iris.Kruse@uni-paderborn.de

Sebastian Susteck

Antolin fürs Abitur

Klassiker, vereinfachte Textausgaben und Textintegrität im Deutschunterricht

1 Schwierigkeit und Schwierigkeiten des Unterrichtsfaches Deutsch

Die Frage, wie hoch die Anforderungen sind, die das Unterrichtsfach Deutsch an Schüler:innen stellt, ist notorisch schwer zu beantworten. Diagnosen der Unter- wie der Überforderung stehen einander nicht bloß gegenüber, sondern sind dialektisch miteinander verwoben. Einerseits zeigen etwa die IQB-Bildungstrends 2022 durchgängig hohe Schüler:innen-Selbstkonzepte im Deutschunterricht. Andererseits ist die Korrelation mit Kompetenzwerten nur schwach ausgeprägt und sind die Testergebnisse z. B. im Lesen wenig optimal. Die nominellen Erwartungen des Faches scheinen oft nicht erreicht zu werden. Korrektur- und Bewertungsverhalten von Lehrer:innen (Steinmetz, 2012), aber auch die bildungspolitisch-didaktische Gestaltung zentraler Prüfungen vom ESA bis zum Abitur provozieren immer wieder den Vorwurf, Leistungsdefizite würden systematisch überspielt. In die unklare Gemengelage fügt sich nun eine Debatte, die Camouflage noch auf ganz anderer Ebene bemängelt. In der Sekundarstufe I liest, wer *Kleider machen Leute* oder *Wilhelm Tell* liest, vielleicht gar nicht *wirklich* die Werke, sondern bloß bearbeitete und sprachlich vereinfachte Fassungen. Dies greife nun auf die Sekundarstufe II am Gymnasium über: ein Skandal.

Die entsprechende, im Feuilleton geführte Debatte ist durch eine Asymmetrie zwischen den bekannten *hard facts* und den ausgelösten Reaktionen gekennzeichnet. Sicher scheint, dass in einzelnen Lerngruppen an Berliner Gymnasien auch in der Sekundarstufe II vereinfachte Textausgaben genutzt wurden, die eigentlich für ungeübte Leser:innen der Sekundarstufe I konzipiert sind. Hierbei steht insbesondere die Reihe *einfach klassisch* des Cornelsen-Verlags im Fokus. Eher unklar bleibt in der Diskussion, was ‚vereinfacht‘ eigentlich bedeutet und wann welche Vereinfachungen zu monieren sind.¹ Wie um möglichst weit auszugreifen, lehnt etwa ein Artikel der *Rheinischen Post* bereits eine Modernisierung der Rechtschreibung, aber auch die Einbindung von Illustrationen ab, was eher ungewöhnlich ist (vgl. Krings, 2026). Gerade weil die Faktenbasis dünn ist und substanzielle Hintergrundrecherchen fehlen, ist die Heftigkeit der medialen Reaktion bemerkenswert. Diese Reaktion deutet das Geschehen in Berlin als Symptom, und zwar als Symptom nachlassender Leistungsfähigkeit von Schüler:innen und Lehrer:innen sowie des Schulsystems. Die Grenzen des vermeintlichen Verfalls sind

¹ Vergleichsweise aufschlussreich ist der erst nach Niederschrift des vorliegenden Artikels in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* erschienene Beitrag von Ebbinghaus u. a. (2026, 1. Juli).

dabei unbestimmt. Mag die Kritik zugespitzt, ja übertrieben sein und zugleich der Präzision und didaktischen Kompetenz entbehren, ist sie freilich nicht gänzlich unbegründet.

2 Vereinfachte Texte und Komponenten des Literaturunterrichts

Will man die Berliner Entscheidungen spekulativ auslegen, drängt sich die Vermutung auf, die Lehrer:innen hätten das selbstständige Lesen stützen wollen und hierbei versucht, Hindernisse zu minimieren. Medial kolportierte Äußerungen drücken weniger die Annahme aus, Originaltexte seien für Schüler:innen völlig unverständlich, als den Glauben, die Lesehürden für eine zügige Komplettlektüre lägen zu hoch. Man könnte dies polemisch zuspitzen und festhalten, die Lehrer:innen hätten implementiert, was Bildungspolitik und Fachdidaktik post PISA von ihnen verlangen: selbstständiges Lesen um den Preis des Niveaus speziell im sprachlich-ästhetischen Bereich: Antolin fürs Abitur.

Traditionell stellt, was im Literaturunterricht geleistet wird, ein Kompaktangebot dar. Mehrere Komponenten werden verflochten und gewöhnlich an einem Text entwickelt. Dies sind besonders 1. Lesen, 2. Inzitation literarischer Erfahrung und 3. Vermittlung von Wissen. Notorisch sind die didaktischen Auseinandersetzungen um den Stellenwert jeder einzelnen Komponente. Nachdem post PISA 2000 das Lesen im weiten Sinne eine zentrale Rolle gespielt hat, ist in jüngerer Zeit der Aspekt literarischer Erfahrung wieder offensiver betont worden (z. B. Odendahl, 2018; Brune, 2020; Lösenner & Vellusig, 2024). Wenn aus Berlin berichtet wird, man habe den Leseprozess an vereinfachte Textausgaben delegiert, sich für eine Auseinandersetzung mit der Sprache aber den Ausgriff aufs Original vorbehalten, sprengt dies das Kompaktangebot Lesen–literarische Erfahrung–Wissen auf. Man kann für diese Entwicklung die lesepsychologische Neuausrichtung von Unterricht haftbar machen, die in den vergangenen Jahrzehnten erfolgt ist. Relevant sind jedoch auch Herausforderungen, die teils schon in didaktischen Schriften des 19. Jahrhunderts Thema sind. Hierzu gehört erstens die Tatsache, dass der Literaturunterricht beim Lesen von Ganzschriften erhebliche Lasten in den häuslichen Bereich verlagern muss, und zweitens die Tatsache, dass eine auf den ersten Blick ungünstige Relation zwischen Zeit- und Kraftaufwand für die Lektüre und ihrem Nutzen in Unterricht und Prüfungen entsteht. Der Eindruck, dass vom selbstständig Erarbeiteten konstitutiv nur Bruchstücke ‚weitergenutzt‘ werden, dürfte für das Fach Deutsch besonders prägend sein. Dabei gehen die skizzierten Herausforderungen von der Literatur selbst aus. Auch und gerade klassische Werke bringen einen Zeitaufwand der Rezeption mit sich, der sich nicht beliebig verringern lässt, während ihre narrative bzw. darstellende Struktur eine Bearbeitung des Gelesenen im Unterricht immer nur punktuell ermöglicht. Der Deutschunterricht bleibt daher auf die Überzeugung angewiesen, dass die Gratifikation der Lektüre in hohem Maße in dieser selbst liegt, und muss auf methodische Möglichkeiten vertrauen, diese Überzeugung zu kommunizieren, zu unterstützen und zu stärken. All dem stehen freilich Mittel entgegen, durch die sich die Textrezeption vermeintlich oder tatsächlich ersetzen lässt – was sich in postdigitalen Zeiten stark entwickelt hat – und die von Erklärvideos und Podcasts zu KI-generierten Textzusammenfassungen reichen. Gratifikation der Lektüre kann aus Lust am Text ebenso entstehen wie z. B. aus der eher sportlichen Bewältigung einer Herausforderung. Letzterer Aspekt spielt in der aktuellen Debatte eine bemerkenswert große Rolle. Artikel betonen die Wichtigkeit der Erfahrung, „dass sich Anstrengung lohnt“ (Hein, 2026), oder porträtieren Unterricht als „Brain-Gym“, in dem geistig „Hanteln“ (Stäbener, 2026) gestemmt werden. Vereinfachte Textausgaben wären ein *Incentive* für den Leseprozess, entleeren ihn aber auch.

Nicht ernsthaft anzuzweifeln ist, dass auch vereinfachte Textausgaben klassischer Werke Lerneffekte bezüglich sämtlicher literaturunterrichtlicher Komponenten erlauben. Selbst im Bereich literarischer

Erfahrung kann eine Lektüre vereinfachter Klassiker positive Folgen haben, wenn man diese Lektüre an der Nichtlektüre oder einer Lektüre völligen Unverständnisses bemisst. Eine kategorische Verbannung vereinfachter Klassikerlektüren ist, in der Sekundarstufe I, ausgeschlossen und wäre unzweifelhaft oft kontraproduktiv. Allerdings stellt sich die Frage, ob die Nutzung solcher Textausgaben die gewöhnlich beste Lösung ist.

3 Textidentität

Die Grenze, an der die Bearbeitung von Klassikern spätestens kontrovers wird, verläuft dort, wo Eingriffe den Wortlaut des Textes ändern, indem sie Text reformulieren. Modernisierungen der Orthographie und Zeichensetzung werden gemeinhin hingenommen. Kürzungen bzw. eine damit verwobene Arbeit mit Textauszügen stellen ein komplexes Thema dar, kommen aber im Rahmen unterschiedlicher Praktiken in Literaturbetrieb und Schule seit langem vor (vgl. Spoerhase, 2024). Reformulierungen provozieren dagegen grundsätzlichen Widerstand. Eine didaktisch akzeptierte Ausnahme bilden traditionell nur Ausgaben für den Fremdsprachenunterricht. Tatsächlich kann man in der aktuellen Debatte die Sorge mitschwingen sehen, auch der Deutschunterricht sei nur noch als Fremdsprachenunterricht möglich, was offenkundige politische Implikationen hat. Einen interessanten Sonderfall außerhalb der Schule bilden zudem Textbücher von Theaterinszenierungen klassischer Werke, die aber keinesfalls didaktisch motiviert sind, sondern im Zeichen künstlerischer Freiheit stehen.

Die Grenze, die an Veränderungen des Wortlauts verläuft, resultiert unmittelbar aus dem Ethos, tatsächlich sogar dem Daseinsgrund der Philologie. Texte sind demnach in ihrer Identität zu bewahren. Dies gilt umso mehr, wenn es sich um literarische und klassische Texte handelt. Man darf sie nicht neu schreiben, zumindest nicht, solange eine Orientierung an philologischen Standards leitend sein soll. Literatur, behauptet Nelson Goodman, sei allographische Kunst, nämlich durch „eindeutige Notation“ (1995, S. 115) bestimmt. Diese Überzeugungen haben ein Pendant im Literaturunterricht, der zudem (Aus-)Bildungsziele verfolgt. Er behandelt „nicht nur die wesentlichen Texte, sondern eben auch solche, die nicht ohne weiteres [...] beim Lesen verstanden“ werden, erklärt Joachim Fritzsche (1994, S. 233) und macht dabei die Textschwierigkeit nicht zum Ausschlusskriterium, sondern zum traditionellen Grund unterrichtlicher Behandlung. Zugleich wird die Komplexität des behandelten und ‚bewältigten‘ Textes ungefähre Gradmesser des unterrichtlichen Anspruchs und der Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler:innen. Es geht um eine Text- bzw. Werkzentrierung, die den Literaturunterricht mindestens des Gymnasiums prägte und prägt, aber auch in weiteren Schulformen der Sekundarstufe I wirkt(e). Der grundsätzliche Anspruch, Texte der Klassiker unangetastet zu lassen, erklärt, weshalb sich an den vereinfachten Textausgaben eine Debatte entzündet, die sich an anderen, seit dem 19. Jahrhundert gängigen Textsorten nicht entzündet hat. Dies gilt für die heterogene Gruppe der Textkommentare, die kommentierte (Schul-)Ausgaben literarischer Werke und, speziell in der Sekundarstufe II, eigenständige Begleitschriften etwa in Form sogenannter Lektürehilfen einschließt. Es gilt aber auch für Nacherzählungen verschiedenster Art, die eher für die Sekundarstufe I relevant sind und einen eigenen Kunstanspruch erheben: weniger Arbeit am Text als Arbeit am Mythos leisten. Obwohl Kommentare und Nacherzählungen literarische Texte zugänglich machen wollen und dadurch Überschneidungen mit vereinfachten Textausgaben haben, lassen sie die Originalwerke auf sehr unterschiedliche Weise tatsächlich unangetastet und prätendieren nicht, sie zu repräsentieren oder gar zu sein. Im Bereich schulischer Textausgaben stellt aktuell die Reihe *Klassiker trifft Comic* des Klett-Verlages ein bemerkenswertes Experiment dar, das den eigentlichen Texten Comics voranstellt, aber mit dem Slogan wirbt: „Interesse wecken, Zugang erleichtern, Originaltext [!] lesen“.

4 Handlungsoptionen und Herausforderungen

Die Deutsch- und Literaturdidaktik hat viele Wege gefunden, die skizzierte unterrichtliche Werkzeugentrierung zugleich zu erhalten *und* mit ihr flexibel umzugehen. Besser kann man sagen: Mit ihr flexibel umgehen zu können, hat es dem Unterricht an vielen Stellen ermöglicht, an ihr festzuhalten. Dies bedeutet, dass im Deutschunterricht erhebliche Variabilität darin besteht, schwierige Texte in unterschiedlichen Jahrgangsstufen und Schulformen zu behandeln, *ohne* auf vereinfachte Ausgaben zurückgreifen zu müssen. Unterrichtlich stehen zahlreiche *methodische* Möglichkeiten zur Verfügung, das Lesen zu begleiten und auch zu entlasten, es z. B. multimodal anzureichern oder zu doppeln. *Lese-psychologisch* hat Cornelia Rosebrock (2019) darauf hingewiesen, dass gerade im hierarchiehoher Bereich literarischen Lesens erhebliche Variationsbreiten der Verstehenstiefe existieren. Wann ein Werk hinreichend verstanden ist, ist demnach nicht normiert, und die Rede von der ‚Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses‘ nicht bloß ein Hinweis auf Polyvalenz, sondern auch darauf, dass klassische Texte nicht erschöpfend diskutiert werden müssen, sondern in Anpassung an Möglichkeiten von Schüler:innen stets auch Horizonte offen gehalten werden dürfen. Schließlich ist auch die *Auswahl* möglicher Lektüren enorm, der Kanon schulisch erprobter und nutzbarer Werke auch unter dem – unbestimmten – Begriff der ‚Klassiker‘ nicht an die literarhistorische Epoche der Klassik um 1800 gebunden, sondern mindestens offen für Texte des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Hier existiert Varietät schon im Feld originaler Werke. Nicht übersehen werden sollte in diesem Zusammenhang, dass die Zahl der Schüler:innen, die in ihrer Freizeit häufig in Büchern lesen – und damit auch die eigene Lesekompetenz entwickeln (Meier, 2020) –, nach wie vor beträchtlich ist und das Angebot, klassische Werke im Original zu rezipieren, nicht immer nur vom Standpunkt vermeintlicher oder tatsächlicher Nichtleser:innen aus bewertet werden darf.

Das Lesen klassischer Texte ist heute allerdings objektiv herausfordernder als beispielsweise 1960. Rosebrock (2019) weist darauf hin, dass literarische Texte – anders als Sachtexte – oft wenig Probleme im Bereich hierarchieniedriger Leseprozesse aufwerfen, jedoch im hierarchiehoher Bereich vergleichsweise schwer zu rezipieren sind. Demgegenüber fällt auf, dass vereinfachte Klassikerausgaben dennoch auf eher hierarchieniedrige Fähigkeiten fokussieren. Betrachtet man etwa die Version von Lessings Drama *Emilia Galotti* in *einfach klassisch*, handelt es sich bei den vorgenommenen Veränderungen überwiegend um lokale Anpassungen, die besonders den Bereich der Lexematik, teils auch den der Syntax betreffen. Man kann die Frage stellen, ob derartige Veränderungen die relevanten Herausforderungen des Textes überhaupt erreichen, vor allem, beim Lesen des Dramentextes eine Vorstellung des Geschehens aufzubauen. Ergänzen muss man jedoch auch, dass das historische Alter des Textes genuine Schwierigkeiten im hierarchieniedrigen Bereich erzeugt. Die Lektüre klassischer Werke steht derart aus zwei Richtungen unter Druck. Manfred Fuhrmann hat bereits 1985 in einem lesenswerten Aufsatz zur ‚Aktualität der Klassiker‘ auf diesbezügliche Aspekte hingewiesen. Er unterscheidet dabei eine sogenannte primäre Dunkelheit der Texte – im Sinne von Schwer- oder Unverständlichkeit – von einer sekundären Dunkelheit. Primäre Dunkelheit bezeichnet, was schon für zeitgenössische Leser:innen Fragen aufgeworfen hat, Schwierigkeiten also, die stets zum Text gehörten und teils autorseitig intendiert waren. Dagegen entsteht sekundäre Dunkelheit durch historische, stets anwachsende sprachlich-sachliche Distanz. Hier wirkt sich laut Fuhrmann auch gravierend aus, dass das Wissen um ganze Referenzsysteme klassischer Texte, vor allem das Christentum und die Antike, in vergleichsweise kurzer Zeit erodiert ist.

5 Die Rolle der Didaktik

Betrachtet man die aktuelle Debatte, fällt auf, dass, ähnlich wie bereits bei der Diskussion um die Streichung von *Faust I* aus dem bayrischen Lehrplan 2022, der Blick auf einzelne herausragende Werke im Abiturstoff fixiert wird, die isoliert beschworen werden. Das vermeintliche Problem der Sekundarstufe II ist jedoch eines des gesamten Deutsch- und Literaturunterrichts, der eine eigene sprachlich-literarische Sozialisation leistet. Die literarische Klassikerlektüre im Original hat am ehesten eine Zukunft, wenn sie an eine literarische (Lese-)Kultur gebunden ist, die bis in die Primarstufe zurückreicht bzw. aus ihr hervorgeht und sprachästhetische Auseinandersetzungen sowie herausfordernde Texte nicht scheut. Dort, wo die Sekundarstufe II nicht angestrebt wird, gilt für Textauswahl und Unterrichtsgestaltung aber prinzipiell Ähnliches. Relevant ist die Berücksichtigung sprachlich-ästhetischer Aspekte, aber z. B. auch das Wortschatzangebot von Texten. Systematisches Lernen und Übung mit klarer Lehrer:inneninstruktion einerseits sowie sprachspielerische Kreativität, Experiment und Freude an Texten andererseits dürfen nicht gegeneinandergestellt werden, sondern müssen einander ergänzen und sich wechselseitig fördern. Unter anderem plädiert Daniela Frickel auch unter Inklusionsgesichtspunkten seit längerem für anspruchsvolle Texte für alle Schüler:innen. Benötigt werden Lehrer:innen, denen klassische Texte etwas sagen und die ihnen einen Sitz im Leben zuweisen können: weil sie ungewöhnlich und fordernd sind, weil es faszinierend ist, sie zu reflektieren und sich selbst in ihnen zu reflektieren, also ihre Aussagekraft noch für die Gegenwart zu erfahren, ohne dass daran eine unmittelbare Zweckerwägung gekoppelt ist. Im Grund kehren hier Diskussionen wieder, die intensiv in den frühen 2000er-Jahren geführt wurden.

Was die diesbezügliche Rolle der Deutschdidaktik betrifft, stellt sich momentan ein ambivalenter Eindruck ein. Ihre Leistungsfähigkeit ist hoch, und dies literatur- wie sprachdidaktisch auch mit Blick auf den Literaturunterricht. Beim Lesen z. B. des Doppel-Sammelbandes von Jörn Brüggemann und Birgit Mesch (2020) zu sprachsensiblen Literaturunterricht, der für die Diskussion vereinfachter Lektüren hochrelevant ist, kann man von der konzeptionellen wie auch empirischen Qualität deutschdidaktischer Arbeit nur beeindruckt sein. Nach wie vor bin ich der Meinung, dass diese Qualität durch die Impulse aus PISA und die Debatten der letzten zwei Jahrzehnte zugenommen hat.

Jedoch legt die Diskussion um vereinfachte Klassikerlektüren auch eine zweite Seite offen. Die großen Leistungen der Fachdidaktik in den vergangenen Jahrzehnten haben eine Komplexität erzeugt, die in zunehmendem Maße schwierig zu kommunizieren und auch für Lehrer:innen nicht mehr einfach handhabbar ist. Sie kann, wie dies auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen beobachtbar ist, Unsicherheit und Misstrauen provozieren. Unklar ist zudem, wie die Fachdidaktik sich zu literarischen Klassikern in der Sekundarstufe II und Sekundarstufe I positioniert und inwiefern sie sich zuständig fühlt. Um hier eine kuratierende Rolle zu spielen – und dies mit Blick sowohl auf Originaltexte als auch in bestimmten Fällen auf vereinfachte Ausgaben –, müsste die Didaktik ihren Literaturbegriff wieder stärker über Kinder- und Jugendliteratur hinaus ausweiten und überhaupt wieder mehr philologische Kompetenz zeigen; klassische Literatur auch als Gegenstand ihrer Forschung wieder besser berücksichtigen; sich dem in öffentlichen Debatten schwelenden Verdacht stellen, man habe (auch) an den Hochschulen Leistungsansprüche aufgegeben, sie womöglich zugunsten politischer Wünsche – oder universitärer (Drittmittel-)Dynamiken – zurückgestellt. Eine Didaktik, die sich in den Unterricht von Klassikern einbringt, indem sie z. B. Textvereinfachungen wissenschaftlich begleitet, aber zu klassischen Texten sonst keinen Bezug (mehr) zeigt, wird dagegen Glaubwürdigkeitsprobleme haben und den Verdacht provozieren, zu unterminieren, was sie vertreten soll: ein Verdacht, der ohnehin bereits Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft trifft. Ich möchte weder behaupten, ausbuchstabieren zu

können, was aus all dem folgt, noch verhehlen, dass ich selbst in anderem Zusammenhang darauf gedrängt habe, das Leistungsvermögen von Schüler:innen im Literaturunterricht realistischer einzuschätzen und speziell ästhetische Zugriffe in ihrer Bedeutung zu reduzieren. Auch die didaktische Diskussion steht in der Zeit. Wie die aktuelle Debatte zeigt, muss die Fachdidaktik mit kritischen Fragen rechnen – und tut gut daran, sie selbst zu stellen.

Literatur

- Brune, C. (2020). *Literarästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. transcript.
- Brüggemann, J., & Mesch, B. (Hrsg.). (2020). *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen* (2 Bde). Schneider Verlag Hohengehren.
- Ebbinghaus, U., Kaube, J., Platthaus, A., Spreckelsen, T., & Rüther, T. (2026, 1. Juli). Vereinfachte Lektüren. Wenn Klassiker ihre Seele verlieren. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/verschwinden-die-literatur-klassiker-wenn-sie-vereinfacht-werden-accg-200979452.html>
- Fritzschke, J. (1994). *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*. Bd. 3: *Umgang mit Literatur*. Klett.
- Fuhrmann, M. (1985). Kommentierte Klassiker? Über die Erklärungsbedürftigkeit der klassischen deutschen Literatur. In G. Honnefelder (Hrsg.), *Warum Klassiker? Ein Almanach zur Eröffnungsedition der Bibliothek deutscher Klassiker* (S. 37–57). Deutscher Klassiker Verlag.
- Goodman, N. (1995). *Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie*. Suhrkamp (Original erschienen 1968).
- Hein, M. (2026, 17. Januar). Berlin kapituliert vor Goethe. *Welt*. <https://www.welt.de/kultur/article6964c37854e8233d6fbde7ca/bildung-berlin-kapituliert-vor-goethe.html>
- Krings, D. (2026, 18. Januar). Klassiker an Schulen: Wird Goethes Sprache zu kompliziert für Jugendliche? *Rheinische Post*. https://rp-online.de/politik/deutschland/wird-an-schulen-in-nrw-klassische-literatur-in-einfacher-sprache-unterrichtet_aid-142337267
- Lösener, H. & Vellusig, R. (2024). *Literarische Erfahrung*. Reclam.
- Meier, C. (2020). „Und wieso reimt sich bei dir alles?“ – Profitieren Jugendliche von ihrer Freizeitlektüre für einen sprachreflexiven Umgang mit Literatur? In J. Brüggemann & B. Mesch (Hrsg.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 1* (S. 133–153). Schneider Verlag Hohengehren.
- Odendahl, J. (2018). *Literarisches Verstehen. Grundlagen und didaktische Perspektiven*. Peter Lang.
- Rosebrock, C. (2019). Leichte Texte. In C. Hochstadt & R. Olsen (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (S. 93–110). Beltz.
- Spoerhase, C. (2024). *Kurzfassungen. Über das Komprimieren von Literatur*. Wallstein.
- Stäbener, J. (2026, 31. Januar). „Bedenklicher“ Trend im Deutschunterricht an Gymnasien löst Diskussionen aus. *Frankfurter Rundschau*. <https://www.fr.de/panorama/bedenklicher-trend-im-deutschunterricht-an-gymnasien-loest-diskussionen-aus-zr-94133486.html>
- Steinmetz, M. (2012). Interpretationsbewertungen zwischen Quantität und struktureller Qualität. In H. Feilke, J. Köster & M. Steinmetz (Hrsg.), *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II* (S. 395–416). Klett.

Anschrift des Verfassers:

*Sebastian Susteck, Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Philologie, Fach 149, Universitätsstr. 150,
44801 Bochum*

sebastian.susteck@rub.de

Muhammed Akbulut, Sandra Reitbrecht, Ida Menditti, Antonia Gösweiner, Georg Krammer
& Sabine Schmölzer-Eibinger

Genrebasierte Schreibförderung zur Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz in der Sekundarstufe II

Erste Ergebnisse aus dem ElWisS-Projekt

Zusammenfassung

Die Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in der Schule gewinnt in der Schreibdidaktik zunehmend an Bedeutung, wurde bislang jedoch nur in begrenztem Ausmaß empirisch untersucht, insbesondere im Hinblick auf langfristige Entwicklungsverläufe und die Wirksamkeit unterschiedlicher didaktischer Zugänge. Das FWF-Projekt ElWisS (2024–2028) untersucht daher in einer longitudinalen Interventionsstudie die Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz in der Sekundarstufe II. Dabei wird die Wirksamkeit von zwei genrebasierten Treatmentgruppen (*Explicit Genre Teaching* [EGT] vs. *Genre Awareness Approach* [GAA]) und einer Vergleichsgruppe, die ausschließlich ein kriteriengeleitetes Textfeedback erhält (*Implicit Genre Acquisition* [IGA]), anhand einer Stichprobe von 240 Schüler:innen im Rahmen von sechs Messzeitpunkten (9.–12. Schulstufe) kontrastierend untersucht. Die zentralen abhängigen Variablen der Studie sind die *wissenschaftliche Textqualität* und *wissenschaftliche Schreibmotivation*. Erste Ergebnisse nach zwei Messzeitpunkten (t1–t2) zeigen in allen Gruppen Zuwächse in der wissenschaftlichen Textqualität. Für das Kriterium Einleitung, das im Fokus der ersten Interventionsphase stand, lässt sich zusätzlich ein Vorteil von EGT gegenüber GAA und IGA feststellen. Im Bereich der wissenschaftlichen Schreibmotivation bleibt die Selbstwirksamkeit stabil, während Schreibfreude sowie Lern- und Leistungsziele leicht zurückgehen.

Schlagwörter: Wissenschaftliche Textkompetenz • Genrebasierte Schreibförderung • Longitudinale Intervention • Wissenschaftliche Textqualität • Wissenschaftliche Schreibmotivation

Abstract**Genre-based Writing Instruction for the Development of Academic Writing Skills in Upper Secondary Education: Initial Findings from the ElWisS Project**

The promotion of academic writing skills in secondary education has gained increasing attention in writing pedagogy, but has so far received only limited empirical attention, especially with regard to long-term development and the effectiveness of different instructional approaches. To address this research gap, the FWF-funded ElWisS project (2024-2028) investigates the development of academic writing skills in upper secondary education through a longitudinal intervention study. The effectiveness of two genre-based treatment groups (*Explicit Genre Teaching* [EGT] vs. *Genre Awareness Approach* [GAA]) is contrasted with a comparison group that receives only criteria-based text feedback (Implicit Genre Acquisition [IGA]). The study follows a sample of 240 students across six measurement occasions (Grades 9–12). The study's main dependent variables are *academic text quality* and *academic writing motivation*. Initial findings after two measurement occasions (t1–t2) show improvements in academic text quality across all groups. Additionally, for the criterion introduction, which was the focus of the first intervention phase, an advantage of EGT over GAA and IGA emerges. With regard to academic writing motivation, self-efficacy remains stable, whereas writing enjoyment as well as mastery and performance goals show slight declines.

Keywords: academic writing skills • genre-based writing instruction • longitudinal intervention • academic text quality • academic writing motivation

1 Einleitung

Genrebasierte Schreibförderansätze haben in den letzten Jahren Eingang in die deutschsprachige Schreibdidaktik gefunden, insbesondere im Kontext der prozedurenorientierten Schreibdidaktik (Bachmann & Feilke, 2014; Feilke & Rezat, 2025), des sprachbewussten Fachunterrichts (Forkarth, 2022; Gürsoy, 2019; Roll et al., 2022) und der Fremdsprachendidaktik (Delius, 2020; Hallet, 2016). In der Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens spielen genrebasierte Ansätze international schon seit den 1990er-Jahren eine bedeutende Rolle (vgl. Paltridge, 2014) und gehören weltweit zu den prominentesten Konzepten der hochschulischen Schreibförderung (vgl. Thaiss et al., 2012).

Trotz dieser Reichweite sind genrebasierte Schreibförderansätze im Vergleich zu prozess- und strategieorientierten Ansätzen (Graham, 2006; Graham & Harris, 2018) in der Schreibdidaktik bislang vergleichsweise wenig empirisch beforscht (vgl. Forkarth, 2022), sodass viele grundsätzliche didaktisch-konzeptionelle Fragen nach wie vor unbeantwortet sind (vgl. Johns, 2008). Insbesondere ist ungeklärt, ob die weit verbreitete Art und Weise, Genres im Unterricht zu vermitteln, die sich am *teaching-learning cycle* (Rose & Martin, 2012) orientiert und in der Literatur häufig als *explicit genre teaching* (vgl. Clark & Hernandez, 2011) bezeichnet wird, nicht zu reproduktiv und präskriptiv ist. Es stellt sich zudem die Frage, ob die isolierte Vermittlung einzelner Genres Schüler:innen dazu befähigt, ihr Wissen auf neue Schreibaufgaben zu transferieren (vgl. Johns, 2008).

Das FWF-Projekt *Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz* (kurz: ElWiS, Projektnummer P 36976-G, Laufzeit 2024–28)¹ geht diesen grundsätzlichen konzeptionellen Fragen im Rahmen einer longitudinalen Interventionsstudie zur Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in der Sekundarstufe II auf den Grund. Anhand einer angepeilten Stichprobe von 240 Schüler:innen und eines Erhebungszeitraums von drei Jahren (9. bis 12. Schulstufe) mit insgesamt sechs Messzeitpunkten werden zwei genrebasierte Treatments (*Explicit Genre Teaching*, *Genre Awareness Approach*) und eine Vergleichsbedingung (*Implicit Genre Acquisition*) kontrastiv untersucht, um deren langfristige Effekte auf die wissenschaftliche Textqualität – erhoben mit dem Genre Kontroversenreferat (Feilke & Lehnen, 2011) – und die wissenschaftliche Schreibmotivation von Schüler:innen zu ermitteln. Die Studie bearbeitet dabei auch ein Forschungsdesiderat für den deutschsprachigen Raum, da sie erstmals Erkenntnisse zu der Frage liefert, wie und in welchem Ausmaß die wissenschaftliche Textkompetenz von Schüler:innen effektiv gefördert werden kann, wenn das Kontroversenreferat als wissenschaftspropädeutische Schreibaufgabe nicht nur einmalig eingesetzt wird (z. B. Akbulut & Schmölzer-Eibinger, 2021; Bushati et al., 2018; Schüler, 2017), sondern mehrmals über mehrere Schuljahre hinweg.

In diesem Beitrag wird das Forschungsdesign der longitudinalen Interventionsstudie vorgestellt und es werden erste Ergebnisse hinsichtlich der Entwicklung der wissenschaftlichen Textqualität und der Schreibmotivation nach zwei von insgesamt sechs Messzeitpunkten präsentiert. Der Beitrag verfolgt dabei nicht nur das Ziel, erste empirische Befunde zu berichten, sondern auch, das Gesamtvorhaben, die theoretisch-didaktischen Grundlagen, die untersuchten Konstrukte sowie das methodische Vorgehen der Studie innerhalb der deutschsprachigen Schreibdidaktik darzustellen. Um herauszuarbeiten, welche Forschungsdesiderate mit der longitudinalen Interventionsstudie bearbeitet werden, wird im Folgenden zunächst der Forschungsstand zur Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz und zur genrebasierten Schreibförderung skizziert.

¹ Projektleitung: Sabine Schmölzer-Eibinger und Muhammed Akbulut, Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung (Universität Graz), <https://wissenschaftliche-textkompetenz.uni-graz.at>

2 Forschungsstand

2.1 Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz

Wissenschaftliche Textkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, entsprechend den domänenspezifischen Diskurspraktiken der Wissenschaft schriftsprachlich zu handeln (Bushati et al., 2018, S. 14). Die Auseinandersetzung mit dem Erwerb wissenschaftlicher Textkompetenz in der Schule stellt ein vergleichsweise junges Forschungsfeld dar (Bushati et al., 2018), gewinnt jedoch in der deutschsprachigen Schreibdidaktik zunehmend an Bedeutung (Pohl, 2019). Hintergrund ist die Annahme, dass die Aneignung wissenschaftlicher Textkompetenz als längerfristiger Entwicklungsprozess (Pohl, 2007; Steinhoff, 2007) verstanden werden muss, der bereits vor dem Studium angebahnt werden sollte (Decker et al., 2021). Longitudinale Studien zur Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz wurden bislang jedoch ausschließlich mit Studierenden und in erster Linie an US-amerikanischen Universitäten durchgeführt (vgl. Rogers, 2009). Diese Studien untersuchen häufig die langfristigen Auswirkungen sogenannter *first year composition courses*, die im US-amerikanischen Hochschulsystem der Einführung in wissenschaftliche Schreib- und Diskurspraktiken dienen (vgl. Russell et al., 2009) und damit teilweise Funktionen übernehmen, die im deutschsprachigen Raum der wissenschaftspropädeutischen Schreibförderung in der Sekundarstufe II zugeschrieben werden (Decker et al., 2021). Bei vielen dieser Studien (Chiseri-Strater, 1991; Haas, 1994; Herrington & Curtis, 2000; McCarthy, 1987; Sternglass, 1997) handelt es sich um Einzelfallanalysen, die sich über einen Zeitraum von mehreren Jahren erstrecken und bei denen eine Vielzahl qualitativer Untersuchungsmethoden trianguliert werden, um ein möglichst umfassendes Bild von der Ontogenese wissenschaftlicher Textkompetenz zu erhalten. So haben etwa Herrington und Curtis (2000) vier Studierende an der *University of Massachusetts* über einen Zeitraum von vier Jahren anhand von Textanalysen, Unterrichtsbeobachtungen und Interviews begleitet. Die Studie zeigt, dass die intrinsische Motivation der Studierenden eine zentrale Rolle für die wissenschaftliche Schreibentwicklung spielt und auch das Feedback von Lehrenden und Peers maßgeblich ist. Darüber hinaus können die Forscher:innen nachweisen, dass auch die Voraussetzungen, mit denen die Studierenden ins Studium starten, sowie ihr sprachlicher und kultureller Hintergrund als Einflussvariablen eine wichtige Rolle spielen und die Entwicklung wissenschaftlichen Schreibens eng an die Entwicklung der Lesekompetenz gekoppelt ist. Letztere Einschätzung wird auch für den zweit- und fremdsprachlichen Erwerbskontext bestätigt: von Li und Schmitt (2009) anhand einer Einzelfallanalyse und von Candarli (2021) durch eine Korpusanalyse von Lernendentexten.

Longitudinale Untersuchungen aus Nordamerika mit quantitativem Forschungsdesign (z. B. Carrol, 2002; Haswell, 2000; Oppenheimer et al., 2017; Rogers, 2008) arbeiten vorrangig mit Textratings und Fragebogenerhebungen und liefern wichtige Ergänzungen zu den Erkenntnissen, die in qualitativen Einzelfallstudien gewonnen wurden. So kann etwa Haswell (2000), der die Schreibentwicklung von 64 Studierenden über einen Zeitraum von zweieinhalb Jahren untersucht hat, nachweisen, dass sich die wissenschaftliche Textkompetenz der Studierenden im Laufe des Studiums zwar statistisch gesehen verbessert, die individuelle Varianz in der Entwicklung aber sehr ausgeprägt ist und manche Studierende im Untersuchungszeitraum keine nennenswerten Fortschritte erzielen. Darüber hinaus zeigen Haswells Daten, dass sich die Entwicklung nicht in allen Bereichen des wissenschaftlichen Schreibens gleichmäßig und simultan vollzieht. Auch Rogers (2008), der die Schreibentwicklung von 40 Studierenden an der *Stanford University* über fünf Jahre bis ins Berufsleben hinein anhand von Textratings, Fragebögen, Interviews und qualitativen Textanalysen untersucht, kommt zu dem Ergebnis, dass sich die Studierenden in vielen Bereichen wie etwa Fachwissen, Genrewissen, kritisches Denken

und Argumentieren verbessern, die Entwicklung aber non-linear verläuft und auch Phasen der Stagnation umfasst.

Die Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz geht vielen Untersuchungen (Beaufort, 2007; Chiseri-Strater, 1991; Haas, 1994; Pohl, 2007; Steinhoff, 2007) zufolge auch damit einher, dass Studierende erst nach und nach den sozial-diskursiven Charakter von Wissenschaft begreifen. So kann etwa Pohl (2007) anhand einer Analyse von zwölf Seminararbeiten, die von drei Studierenden über die gesamte Dauer ihres Studiums verfasst wurden, nachzeichnen, dass sich die Studierenden zu Beginn des Studiums auf die Darstellung wissenschaftlicher Sachverhalte (*gegenstandsorientiertes Schreiben*) beschränken, diese als nicht weiter zu hinterfragende Fakten präsentieren und erst im Laufe ihres Studiums lernen, die diskursive Dimension von Wissenschaft in ihren Texten stärker abzubilden (*diskursorientiertes Schreiben*), ohne sich jedoch mit dem Diskurs argumentativ auseinanderzusetzen (*argumentationsorientiertes Schreiben*). Dies gelingt meist erst gegen Ende des Studiums und zeigt sich auf der textuellen Ebene in einem ausgebauten wissenschaftssprachlichen Handeln, das es den Studierenden ermöglicht, sich kritisch und argumentativ auf den wissenschaftlichen Diskurs zu beziehen. Ergänzend dazu zeigt Steinhoff (2007) anhand einer Korpusanalyse von 296 studentischen Seminararbeiten, dass Studierende zu Beginn des Studiums in Ermangelung eines wissenschaftssprachlichen Handlungsrepertoires Formulierungen aus nichtwissenschaftlichen Domänen wie der Belletristik und dem Journalismus entlehnen (*Transposition*) und durch Verwendung einer hyperkomplexen Syntax und eines ausufernden Nominalstils versuchen, wissenschaftlichen Sprachgebrauch nachzuahmen (*Imitation*). Erst im Laufe des Studiums nähern sich die Texte der Studierenden in ihrer sprachlichen Verfasstheit einem domänentypischen wissenschaftlichen Sprachgebrauch an und die Studierenden können die Kompensationsstrategien, die den Beginn ihrer wissenschaftlichen Schreibentwicklung charakterisieren, nach und nach überwinden.

Eine Schwäche der bisherigen Studien zur Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz liegt darin begründet, dass sie zwar belegen, dass sich wissenschaftliche Textkompetenz über das Studium hinweg entwickelt, dass sie aber aufgrund der Konfundierung zahlreicher Einflussvariablen keine kausalen Aussagen über die Bedingungen treffen können, die für den Erwerb wissenschaftlicher Textkompetenz in langfristiger Perspektive förderlich sind. Hierzu braucht es longitudinale Interventionsstudien, die die Effekte wissenschaftlicher Schreibfördermaßnahmen über längere Zeiträume unter kontrollierten Bedingungen untersuchen. Die verfügbaren Interventionsstudien zum wissenschaftlichen Schreiben (vgl. zusammenfassend Lee & Lee, 2023) sind bislang allerdings auf kurze Zeiträume (z. B. ein Semester) beschränkt.

Auch in der Sekundarstufe II wurden bisher ausschließlich kurzfristige Interventionen zur Förderung wissenschaftlichen Schreibens durchgeführt (Akbulut & Schmölzer-Eibinger, 2021; Bushati et al., 2018). Diese Untersuchungen arbeiten mit dem wissenschaftspropädeutischen Genre Kontroversenreferat, bei dem Schüler:innen dazu aufgefordert werden, auf der Grundlage dreier kurzer wissenschaftlicher Texte einen argumentativen Text zu verfassen, in dem sie die unterschiedlichen Standpunkte, Argumente und empirischen Erkenntnisse zur Kontroverse (z. B. „Hat Social Media einen Einfluss auf die psychische Gesundheit?“) darstellen und zueinander in Bezug setzen, um daraus Erkenntnisse abzuleiten. Das Kontroversenreferat lässt sich zugleich im Kontext argumentativen und materialgestützten Schreibens verorten (vgl. Schüler, 2017), da es die Rezeption multipler Texte, die Integration unterschiedlicher Perspektiven sowie die adressatengerechte Darstellung wissenschaftlicher Inhalte evoziert (vgl. Bushati et al., 2018). Es herrscht in der Schreibdidaktik weitgehender

Konsens darüber, dass schreibdidaktische Interventionen, die auf dem Kontroversenreferat aufbauen, ein großes Potenzial haben, Schüler:innen die Grundlagen wissenschaftlichen Denkens und Schreibens zu vermitteln und sie dadurch auf das Verfassen einer wissenschaftspropädeutischen Arbeit (Abschließende Arbeit, Facharbeit, Maturaarbeit etc.) und auf das Schreiben im Studium vorzubereiten (Decker et al., 2021). Bislang gibt es allerdings keine Studien, die das Potenzial solcher Interventionen in longitudinaler Perspektive untersuchen.

Zur langfristigen Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in der Schule kommen unterschiedliche schreibdidaktische Zugänge in Frage, darunter prozess- und strategieorientierte Ansätze (z. B. Graham, 2006; Fix, 2025), epistemische Ansätze des Schreibens als Mittel fachlichen Lernens (z. B. Schmölzer-Eibinger & Thürmann, 2015) sowie genrebasierte (z. B. Forkarth, 2022) oder textprozedurenorientierte Zugänge (z. B. Feilke & Rezat, 2025). Da im ElWisS-Projekt die Wirksamkeit genrebasierter Schreibförderung untersucht wird, steht im Folgenden der entsprechende Diskurs im Fokus. Dadurch soll auch die Konstruktion der in der Interventionsstudie eingesetzten Treatments nachvollziehbar gemacht werden.

2.2 Genrebasierte Schreibförderung

Genrebasierte Ansätze sind in der wissenschaftlichen Schreibdidaktik weit verbreitet und sowohl in erst- als auch in zweitsprachlichen Erwerbskontexten einflussreich (Paltridge, 2014, S. 303; Thaiss, 2012, S. 18). Sie konzentrieren sich auf die Analyse und Vermittlung von Genres und zielen darauf ab, Lernende dazu zu befähigen, die Konventionen und Diskurspraktiken einer Disziplin zu verstehen und zu beherrschen (vgl. Wingate, 2012, S. 28). Was genau unter einem Genre zu verstehen ist, ist aufgrund der Tatsache, dass der Begriff in unterschiedlichen Disziplinen und didaktischen Kontexten gebraucht wird, nicht eindeutig zu beantworten. Während der Begriff im deutschsprachigen Diskurs häufig mit dem Terminus *Textsorte* übersetzt wird (Gürsoy, 2019), ist es durchaus üblich, Genres auf einer abstrakteren funktionalen Ebene als Texthandlungen (z. B. des Beschreibens, Erzählens, Argumentierens, Instruierens) zu fassen (vgl. Johns, 2008). Gerade im fremdsprachendidaktischen Diskurs (vgl. Hallet, 2016) ist der Terminus zudem nicht auf schriftliche Produkte beschränkt, sondern bezieht sich in der Regel auch auf prototypische mündliche Kommunikationspraktiken (z. B. ein Referat halten). Angesichts dieser konzeptionellen Breite scheint es zielführend, Delius (2020) folgend, Genres auf einem hohen Abstraktionsgrad zu definieren, nämlich als „mentale Prototypen sozialer Interaktionsprozesse [...], die bestimmte Charakteristika und kommunikative Absichten aufweisen bzw. verfolgen, sich aber erst [...] in einem konkreten Texttyp bzw. einer spezifischen Äußerungsform sprachlich manifestieren“ (Delius, 2020, S. 109).

Die bekanntesten genrebasierten Arbeiten stammen aus der britischen *English for Specific Purposes*-Schule (kurz ESP; Hyland, 1999; Swales, 1990) sowie aus der australischen *Sydney School* (Paltridge, 1997; Rose, 2012; Rose & Martin, 2012), die auf den theoretischen Grundlagen der Systemischen Funktionalen Linguistik (kurz SFL; Halliday, 1978) aufbaut. Gemeinsam ist diesen Arbeiten, dass sie Genres als kommunikativ-funktional, sozial und konventionell verstehen (Rose & Martin, 2012, S. 53–55; Swales, 1990, S. 58) und von einer prototypischen Struktur von Genres ausgehen. Swales (1990) führt den Begriff *moves* (Handlungen) für die typischen funktionalen Abschnitte in wissenschaftlichen Genres ein; diese sind mit bestimmten kommunikativen Absichten verbunden (z. B. eine Forschungslücke aufzeigen) und können durch typische Formulierungsmuster (z. B. „Bislang wurde p nicht ausreichend erforscht“) realisiert werden (vgl. auch textlinguistische Ansätze aus dem deutschsprachigen Raum wie die *Dynamische Texttheorie* von Gerd Fritz (2017)). Diese sind in einer

Diskursgemeinschaft sozial etabliert, haben sich als konventionelle Muster verfestigt (Swales, 1990, S. 137–166; siehe auch Paltridge, 2014, S. 303) und können durch eine *move analysis* (Swales, 1990) erfasst und didaktisch nutzbar gemacht werden.

Dementsprechend haben beide Schulen schon früh versucht, empirische Forschungsergebnisse didaktisch zu modellieren. Dabei wurden auch sog. *teaching-learning cycles* (Lehr-Lern-Zyklen) entwickelt, die aus mehreren Phasen bestehen (z. B. Feez, 1999; Rose, 2008) und Lernende von der Genreanalyse zur eigenständigen Genreproduktion führen. So sieht etwa der *teaching-learning cycle* der Sydney School die Phase der Dekonstruktion (*deconstruction*), der gemeinsamen Konstruktion (*joint construction*) und der unabhängigen Konstruktion (*independent construction*) eines Genres vor (Rose, 2008, S. 155). In der Phase der Dekonstruktion sollen Lernende den kommunikativen und kulturellen Kontext eines Genres analysieren; in der Phase der gemeinsamen Konstruktion verfasst die Lehrkraft in Kollaboration mit der gesamten Klasse einen modellhaften Text, um in der Phase der unabhängigen Konstruktion Lernende zur selbstständigen Produktion eines genrespezifischen Textes zu führen.

Die *teaching-learning cycles* werden in der Literatur auch als *explicit genre teaching* (Clark & Hernandez, 2011) bezeichnet und stehen in der Kritik, zu reproduktiv und präskriptiv (Hanson, 2009) und daher langfristig demotivierend zu sein (Yasuda, 2011). Zudem sei die isolierte Vermittlung von Genres nicht dafür geeignet, den genreübergreifenden Transfer von Wissen zu fördern, da Schüler:innen die isoliert erworbenen Genreschemata häufig als starr betrachteten und man sie dadurch nicht ausreichend auf die kontextabhängige Variabilität von Schreibaufgaben vorbereiten könne (Clark & Hernandez, 2011). Vertreter:innen des *writing across the curriculum*-Ansatzes stellen sogar ganz grundsätzlich in Frage, ob es notwendig sei, Genres explizit zu unterrichten, da Genrewissen nach ihrem Verständnis so kontextabhängig ist, dass es nur durch Immersion in authentische Kontexte erfolgreich erworben werden kann (Russell et al., 2009, S. 409).

Daher haben einige Genredidaktiker:innen (z. B. Clark & Hernandez, 2011; Deng et al., 2022; Devitt, 2004; Downs & Wardle, 2007; Hanson, 2009; Johns, 2008; Tardy et al., 2022) vorgeschlagen, Genres nicht explizit und isoliert voneinander zu unterrichten, sondern zu versuchen, *genre awareness* bei Lernenden zu erzeugen. In diesem Sinne zielt der *genre awareness approach* (GAA) darauf ab, eine flexible Anpassung von Genrewissen an unterschiedliche kommunikative Kontexte zu ermöglichen (Hanson, 2009, S. xii; Johns, 2008, S. 238) und die Entwicklung eines metakognitiven Verständnisses von Genres anzuregen (Clark & Hernandez, 2011, S. 65). Die Lernenden sollen Genres demnach nicht einfach nur nachahmen, sondern dazu befähigt werden, Genre Forscher:innen im übertragenen Sinne zu werden (Russell et al., 2009, S. 410).

Der *genre awareness approach* gründet dabei auf folgenden didaktischen Prinzipien (vgl. Akbulut et al., 2025):

- *Kontextanalyse*: In einem weit größeren Ausmaß, als es in *teaching-learning cycles* vorgesehen ist, wird im Rahmen des *genre awareness approach* der Kontext einer Schreibaufgabe analysiert, um etwa herauszuarbeiten, was die kommunikative Funktion eines Genres ist, was die Erwartungen der Adressat:innen sind, wie und nach welchen Kriterien ein bestimmtes Genre beurteilt wird.
- *Genrevergleich*: Genres werden nicht isoliert vermittelt, sondern durch systematische und angeleitete Vergleiche werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf Form und Funktion herausgearbeitet.

- *Destabilisierung von Genreschemata*: Um der Gefahr vorzubeugen, dass Schüler:innen zu starre und unflexible Genreschemata entwickeln, die der Variabilität von Schreibaufgaben und -kontexten nicht gerecht werden, werden subjektive Genretheorien reflektiert und destabilisiert. Die Schüler:innen sollen dadurch erkennen, dass es notwendig ist, Genreschemata laufend an neue Schreibkontexte anzupassen (*schema revision*).

Die Frage, ob der *Genre Awareness Approach* wirksamer ist als das *Explicit Genre Teaching*, wurde bislang nicht empirisch beforscht. Auch die Frage, ob der *Genre Awareness Approach* angesichts seiner anspruchsvollen Zielsetzung für Schreibnoviz:innen geeignet ist, ist bis dato noch offen. Vor dem Hintergrund bestehender theoretischer Diskussionen ist anzunehmen, dass explizite Formen der Genrevermittlung (EGT) insbesondere kurzfristig zu stärkeren Verbesserungen der wissenschaftlichen Textqualität führen, während vom *Genre Awareness Approach* vor allem positive Effekte auf die Schreibmotivation sowie auf den Transfer von Genrewissen auf neue Schreibkontexte erwartet werden. Das ElWiS-Projekt adressiert diese offenen Fragen im Rahmen einer longitudinalen Interventionsstudie, die im Folgenden näher beschrieben wird und deren erste Ergebnisse nach zwei Messzeitpunkten präsentiert werden.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Forschungsdesign

Wie im theoretischen Teil dieses Beitrags herausgearbeitet wurde, wird im Rahmen der longitudinalen Interventionsstudie die Effektivität der genrebasierten Schreibfördermaßnahmen *Explicit Genre Teaching* (EGT) und *Genre Awareness Approach* (GAA) vergleichend untersucht. Abbildung 1 stellt das längsschnittliche Forschungsdesign dar:

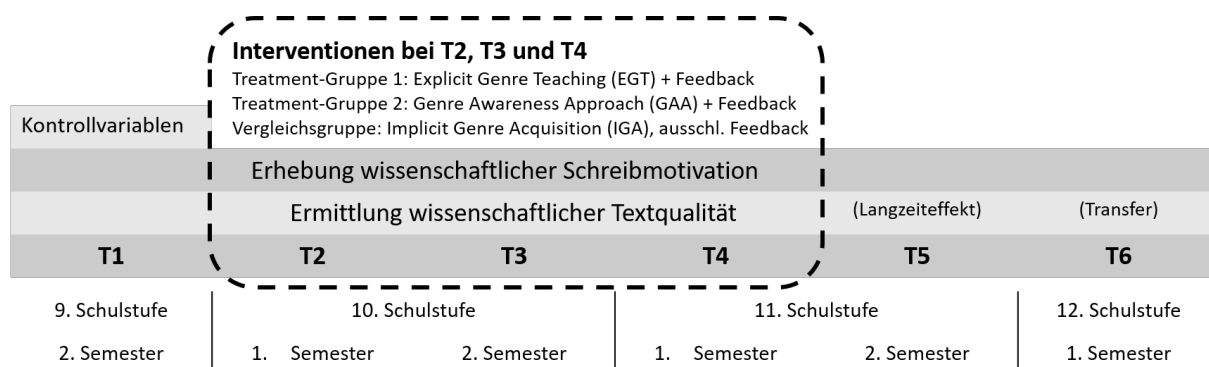


Abb. 1: Forschungsdesign der longitudinalen Interventionsstudie

Es wird eine Stichprobe von $n = 240$ angestrebt (80 Schüler:innen pro Gruppe). Da bei longitudinalen Studien mit mehreren Messzeitpunkten aufgrund von Schulabbrüchen, Wohnortwechseln, krankheitsbedingten Abwesenheiten etc. mit einem hohen Drop-out gerechnet werden muss, wurde anfangs eine größere Stichprobe akquiriert. So nahmen beim ersten Messzeitpunkt im zweiten Semester des Schuljahres 2023/24 $n = 331$ Schüler:innen aus insgesamt 14 Klassen an der Studie teil, beim zweiten Messzeitpunkt waren es bereits nur noch $n = 236$, da neben krankheitsbedingten Abwesenheiten viele Schüler:innen nach der 9. Schulstufe (Ende der Schulpflicht in Österreich) die Schule verlassen hatten. Aus diesem Grund wurde die Entscheidung getroffen, eine zweite, kleinere Erhebungswelle ($n = 55$) im Schuljahr 2024/25 durchzuführen, um das angestrebte Ziel $n = 240$ zu erreichen. In Bezug auf die Stichprobe ist noch festzuhalten, dass die teilnehmenden Schüler:innen zum ersten Messzeitpunkt im

Mittel 15,35 Jahre alt waren ($SD = 0,57$) und 54,2 % der Stichprobe weiblich sowie 45,8 % männlich sind. Die Stichprobe ist zudem sprachlich sehr heterogen zusammengesetzt, da 46,6 % der Schüler:innen angeben, zuhause (auch) eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen.

Die Studie im ElWisS-Projekt folgt einem longitudinalen Interventionsdesign, und die zentrale abhängige Variable stellt die *wissenschaftliche Textqualität* dar, die anhand des Kontroversenreferats (s. Kap. 4.4) untersucht wird. Dabei stehen folgende Forschungsfragen im Fokus:

Forschungsfrage 1: Welche längsschnittlichen Effekte haben unterschiedliche genrebasierte Schreibfördermaßnahmen auf die wissenschaftliche Textqualität?

Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, folgen nach dem Prätest in der 9. Klasse (t_1) semesterweise drei genrebasierte Interventionen (je drei Unterrichtseinheiten mit anschließendem Posttest [t_2 – t_4]). Für die Untersuchung der langfristigen Effektivität der Treatments wird in t_5 zusätzlich ein Follow-up-Test durchgeführt. In den drei Interventionen (t_2 – t_4) beschäftigen sich die Schüler:innen zunächst mit wissenschaftlichen Einleitungen (t_2), danach mit wissenschaftlichen Forschungsüberblicken (t_3) und schließlich mit wissenschaftlichen Fazits (t_4). Diese Abfolge (Einleitung – Forschungsüberblick – Fazit) entspricht dem Aufbau des Kontroversenreferats und stellt zudem das Fundament jeder wissenschaftlichen Arbeit dar. Die Schüler:innen sollen dadurch die Grundlagen für das Verfassen einer abschließenden Arbeit (ABA) am Ende der Sekundarstufe II sowie für das wissenschaftliche Schreiben im Studium erwerben.

Die beiden Treatments *Explicit Genre Teaching* (EGT) und *Genre Awareness Approach* (GAA) folgen dabei den didaktischen Prinzipien der zugrundeliegenden Schreibförderansätze (s. Kap. 2.2). Eine Gemeinsamkeit der beiden Treatments EGT und GAA besteht in einem umfangreichen kriteriengeleiteten Textfeedback, das die Schüler:innen spätestens acht Wochen nach den Interventionen erhalten. Bei diesem Textfeedback handelt es sich um eine schüler:innengerecht aufgearbeitete Version eines Textratings (s. Kap. 3.3) in Form eines Feedbackbogens. Mithilfe dieses Feedbackbogens können die Schüler:innen detailliert nachvollziehen, welche Beurteilungskriterien (insg. zehn Kriterien, s. Kap. 3.3) herangezogen wurden, was diese im Einzelnen bedeuten, auf welcher Stufe sie sich mit ihren Texten hinsichtlich dieser Kriterien befinden und was sie tun können, um die nächsthöhere Stufe zu erreichen. Das Textfeedback ist nicht nur aus schreibdidaktischer Sicht sinnvoll, sondern auch unverzichtbar, um die Motivation der Schüler:innen zur Studienteilnahme langfristig aufrechterhalten zu können, denn es wäre für die Schüler:innen höchst unzufriedenstellend, einmal pro Semester einen wissenschaftlichen Text zu schreiben, ohne eine Rückmeldung darauf zu erhalten. Aus methodischer Sicht ergibt sich dadurch jedoch das Problem der Konfundierung, d. h., die Effekte der Treatments werden vom Effekt des Feedbacks überlagert. Um kontrollieren zu können, welchen Effekt das Textfeedback auf die wissenschaftliche Textqualität hat, wurde eine Vergleichsgruppe, bezeichnet als *Implicit Genre Acquisition* (IGA), in das Forschungsdesign integriert. Die Schüler:innen dieser Vergleichsgruppe erhalten kein genrebasiertes Treatment, sondern ausschließlich das Feedback auf ihre Texte.

Neben der Entwicklung wissenschaftlicher Textqualität steht im ElWisS-Projekt auch die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibmotivation im Fokus. Konkret wird dabei die folgende Forschungsfrage untersucht:

Forschungsfrage 2: Welche längsschnittlichen Effekte haben unterschiedliche genrebasierte Schreibfördermaßnahmen auf die wissenschaftliche Schreibmotivation?

Zu diesem Zweck wird zu allen sechs Messzeitpunkten die wissenschaftliche Schreibmotivation mittels eines validierten Fragebogens (s. Kap. 4.4) erfasst. Damit soll den im Genrediskurs geäußerten Bedenken, EGT könnte aufgrund seines präskriptiven, reproduktiven Charakters langfristig zu einem Motivationsverlust führen, nachgegangen werden. Darüber hinaus wird im ElWisS-Projekt auch untersucht, ob die Wirksamkeit der beiden Ansätze EGT und GAA von individuellen Voraussetzungen abhängig ist:

Forschungsfrage 3: Inwiefern sind die Effekte genrebasierter Schreibfördermaßnahmen von individuellen Voraussetzungen (L1/L2, kognitive Grundfähigkeiten, Textverständnis) abhängig?

Abschließend soll im ElWisS-Projekt der Frage nachgegangen werden, ob der GAA das selbst gesteckte Ziel, Kompetenzen aufzubauen, die genreübergreifend transferierbar sind, erreicht.

Forschungsfrage 4: Wie gut können die Schüler:innen die im Rahmen der Interventionsstudie erworbenen Kompetenzen auf ein neues wissenschaftliches Genre transferieren?

Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, wird beim letzten Messzeitpunkt (t6) in der 12. Schulstufe ein neues Genre (Mini-Exposé) eingesetzt, das aktuell im Rahmen des ElWisS-Projekts entwickelt wird und bei dem Schüler:innen anhand vorgegebener Informationen ein eigenes Forschungsprojekt skizzieren sollen. Damit wird untersucht, inwiefern die Schüler:innen die im Rahmen der Intervention erworbenen Kompetenzen im wissenschaftlichen Schreiben (z. B. einen Forschungsstand darstellen und nachvollziehbare Schlussfolgerungen daraus ableiten; auf den Mehrwert bzw. die Limitationen der eigenen Forschung hinweisen; sachlich, unpersönlich und anhand wissenschaftlicher Textprozeduren formulieren) auf ein für sie bis dahin unbekanntes wissenschaftliches Genre anwenden können.

Die in diesem Beitrag präsentierten ersten Ergebnisse (t1–t2) beziehen sich auf die Forschungsfragen 1 und 2 und ermöglichen erste Einblicke in die longitudinale Wirksamkeit genrebasierter Schreibfördermaßnahmen.

3.2 Genredidaktische Treatments im Überblick

Wie im vorigen Kapitel erwähnt, folgen die drei Interventionen dem Aufbau eines Kontroversenreferats und fokussieren zunächst die Einleitung (t2), anschließend den Forschungsüberblick (t3) und zuletzt das Fazit (t4). Da in diesem Beitrag die Ergebnisse nach den ersten zwei Messzeitpunkten im Fokus stehen, werden im Folgenden die beiden Treatments (EGT und GAA) zur Einleitung (t2) vergleichend skizziert (s. Abb. 2). Für eine umfangreiche Darstellung und theoretische Fundierung der Treatments siehe Akbulut et al. (2025).

UE	Explicit Genre Teaching (EGT)	Genre Awareness Approach (GAA)
1	Move-Analyse einer wissenschaftlichen Einleitung (<i>move analysis</i>)	Move-Analyse einer wissenschaftlichen Einleitung (<i>move analysis</i>)
2	Kleinschrittige Übungen zum Formulieren von Moves in einer wissenschaftlichen Einleitung in Kleingruppen (<i>joint construction, developing control over the genre</i>)	Kollaboratives Schreiben einer wissenschaftlichen Einleitung in Kleingruppen (<i>independent construction</i>)

3	Kollaboratives Schreiben einer wissenschaftlichen Einleitung in Kleingruppen (<i>independent construction</i>)	Vergleich einer Einleitung in einem empirischen Beitrag mit einer Einleitung in einem Handbuchartikel sowie einem Vorwort (<i>genre comparison / schema revision</i>)
---	--	---

Abb. 2: Darstellung der beiden Treatments in ihren jeweils drei zentralen Schritten

Wie Abbildung 2 entnommen werden kann, dauern beide Treatments drei Unterrichtseinheiten (je 45 min) und unterscheiden sich in einer Einheit (s. graue Markierungen in der Tabelle), die die divergierenden didaktischen Grundprinzipien der beiden Ansätze widerspiegelt. In beiden Treatments analysieren die Schüler:innen zunächst eine prototypische Einleitung eines Forschungsartikels nach dem Prinzip der *move analysis* (Swales, 1990) mit dem Ziel, die Moves einer Einleitung (z. B. eine Forschungslücke aufzeigen) und dazugehörige Formulierungsmuster (z. B.: „p wurde bislang nicht ausreichend erforscht“) kennenzulernen (Feez, 1999; Swales, 1990). In der zweiten Unterrichtseinheit beschäftigen sich die Schüler:innen im EGT-Treatment vertiefend mit typischen Formulierungsmustern für die einzelnen Moves, die ihnen in Form von Move-Postern eingehend erklärt und als Scaffolds zur Verfügung gestellt werden. Daran anschließend schreiben die Schüler:innen in der dritten Unterrichtseinheit des EGT-Treatments in einem kollaborativen Setting eine eigene wissenschaftliche Einleitung zu einem lebensweltlich relevanten Thema aus dem Bereich der Gesundheitsbildung. Die für das Verfassen einer wissenschaftlichen Einleitung notwendigen inhaltlichen Bausteine (Ziel des Beitrags, Forschungsdesign etc.) werden den Schüler:innen in Form von sogenannten Forschungsvignetten (Schmölzer-Eibinger et al., 2026) zur Verfügung gestellt.

Im GAA-Treatment wird die Phase der expliziten Formulierungsarbeit übersprungen und direkt zur kollaborativen Schreibaufgabe übergegangen, um die verfügbare Lernzeit stattdessen in der letzten Einheit in *genre comparison* und *schema revision*, zwei zentrale Prinzipien des GAA, zu investieren (Johns, 2002). Zu diesem Zweck wird eine Einleitung eines Handbuchartikels einer *move analysis* unterzogen. Dabei können die Schüler:innen erkennen, dass wissenschaftliche Einleitungen hinsichtlich ihrer Move-Struktur genreabhängig sind (Forschungsartikel vs. Handbuchartikel) und daher variieren können und auch die Vorstellung von einer klaren Move-Reihenfolge in Frage zu stellen ist, da mehrere Moves manchmal miteinander verwoben sind und nicht immer in einer bestimmten Reihenfolge vorkommen. Abschließend wird mit den Schüler:innen auch noch ein Vorwort analysiert, um die funktionalen und formalen Unterschiede zu einer wissenschaftlichen Einleitung herauszuarbeiten.

3.3 Datenerhebung und -auswertung

Wissenschaftliche Textqualität (abhängige Variable)

Zur Erfassung der wissenschaftlichen Textqualität wird zu den Messzeitpunkten t1–t5, wie bereits erwähnt, das in der Wissenschaftspropädeutik im deutschsprachigen Raum mittlerweile etablierte *Kontroversenreferat* (Bushati et al., 2018; Feilke & Lehen, 2011) eingesetzt. Das Kontroversenreferat kann als wissenschaftspropädeutisches Genre verstanden werden, das an wissenschaftliche Diskurspraktiken anschließt und Schüler:innen eine erste Auseinandersetzung mit zentralen Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens ermöglicht. Es handelt sich dabei um eine Form materialgestützten Schreibens (Schüler, 2017), die Elemente argumentativen Schreibens mit der Verarbeitung mehrerer wissenschaftlicher Texte verbindet (Akbulut et al., 2022). Ziel ist dabei nicht die Reproduktion einzelner

Inhalte, sondern deren diskursive Verarbeitung und Synthese in Form eines eigenständigen wissenschaftlichen Textes.

Das Kontroversenreferat weist Überschneidungen mit genuin wissenschaftlichen Genres wie Forschungsartikeln oder Handbuchbeiträgen auf, unterscheidet sich von diesen jedoch hinsichtlich Funktion, Komplexität und Umfang. Während genuin wissenschaftliche Genres i. d. R. auf die Generierung neuer Erkenntnisse oder die systematische Aufbereitung eines Forschungsfeldes abzielen, dient das Kontroversenreferat primär der wissenschaftspropädeutischen Anbahnung wissenschaftlicher Diskurs- und Schreibpraktiken. Es evoziert dabei zentrale Aspekte wissenschaftlicher Textkompetenz, insbesondere die Verarbeitung mehrerer Quellen, die Herstellung intertextueller Verknüpfungen, die Entwicklung einer eigenständigen argumentativ-konklusiven Textstruktur sowie die Verwendung domänenspezifischer sprachlicher Mittel (Steinhoff, 2008; Schüler, 2017; Akbulut et al., 2022). Gleichzeitig treten andere Aspekte wissenschaftlicher Textkompetenz, etwa die Entwicklung einer eigenständigen Forschungsfrage oder die Darstellung und Begründung methodischer Entscheidungen, aufgrund des begrenzten Umfangs und der didaktischen Zielsetzung in den Hintergrund.

Das *Kontroversenreferat* wird im Rahmen einer materialgestützten Schreibaufgabe verfasst, die einen argumentativen Text in Form eines wissenschaftlichen Artikels evoziert. Die Schüler:innen lesen dabei drei wissenschaftliche Texte (jeweils ca. 500 Wörter lang) zu einer wissenschaftlichen Kontroverse (z. B.: *Hat Social Media einen Einfluss auf die psychische Gesundheit?* – t1; *Ist es beim Krafttraining sinnvoll, bis zum Muskelversagen zu trainieren?* – t2) und verarbeiten die Bezugstexte unter Entwicklung einer neuen, eigenen Textstruktur (ca. 350 Wörter). Insgesamt stehen den Schüler:innen hierfür drei Unterrichtseinheiten à 45 Minuten zur Verfügung. Die konkrete Schreibaufgabe lautet in Anlehnung an Schüler & Lehnen (2014) wie folgt:

Liebe Schüler:innen,

stellt euch folgende Situation vor: Ihr habt die Matura erfolgreich absolviert und möchtet euch an einer Universität einschreiben. Für die schriftliche Bewerbung sollt ihr als Schreibprobe einen wissenschaftlichen Artikel (mind. 350 Wörter) zu einem vorgegebenen Thema verfassen.

Die Aufgabenstellung der Universität lautet:

Stellen Sie bitte die wissenschaftliche Kontroverse dar, die in den drei vorliegenden Fachtexten zur Frage ... geführt wird. Informieren Sie über den Stand der Forschung, indem Sie die unterschiedlichen Positionen und Argumente der Autor:innen miteinander vergleichen und diskutieren. Fassen Sie abschließend Ihre wichtigsten Erkenntnisse in einem Fazit zusammen und ziehen Sie daraus nachvollziehbare Schlussfolgerungen für die Forschung.

Die wissenschaftliche Textqualität der Kontroversenreferate wird im Rahmen eines analytischen Ratingverfahrens (Akbulut et al., 2026) erfasst, das speziell für den wissenschaftspropädeutischen Kontext der Sekundarstufe II entwickelt wurde. Die Entwicklung des Verfahrens erfolgte anhand eines deduktiv-induktiven Vorgehens, bei dem theoretische Erkenntnisse hinsichtlich der Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz mit empirischen Analysen eines Pilotierungskorpus iterativ verschränkt wurden.

Die theoretische Fundierung des Verfahrens stützt sich insbesondere auf Arbeiten zur Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz (Pohl, 2007; Steinhoff, 2007), zu materialgestütztem und synthesebasiertem Schreiben (Segev-Miller, 2007; Schüler, 2017) sowie auf genretheoretische Arbeiten, die wissenschaftliche Texte als sozial konventionalisierte Formen sprachlichen Handelns verstehen

(Swales, 1990; Johns, 2008). Auf dieser Grundlage wurden zunächst zentrale Anforderungen identifiziert, die für das Verfassen eines Kontroversenreferats als wissenschaftspropädeutisches Genre konstitutiv sind, etwa die Verarbeitung mehrerer Bezugstexte, die Herstellung intertextueller Bezüge, die Entwicklung einer eigenständigen Textstruktur sowie die Verwendung domänentypischer sprachlicher Mittel.

Diese theoretisch hergeleiteten Anforderungen wurden anschließend anhand eines Pilotierungskorpus, bestehend aus $n = 71$ Kontroversenreferaten, überprüft und weiter ausdifferenziert. Im Ergebnis entstanden zehn analytische Ratingkriterien (s. Anhang A), die unterschiedliche Facetten wissenschaftlicher Textqualität erfassen (Akbulut et al., 2026). Die ersten sechs Kriterien (Einleitung, inhaltliche Vollständigkeit, inhaltliche Genauigkeit, Struktur, intertextuelle Verknüpfungen, Fazit) beziehen sich primär auf die inhaltlich-argumentative Qualität der Texte, während die letzten vier Kriterien sprachlich-stilistische Anforderungen wissenschaftlicher Kommunikation operationalisieren (Präzision, Sachlichkeit, wissenschaftliche Textprozeduren, Quellenangaben). Pro Kriterium werden von geschulten Rater:innen in Abgleich mit Benchmark-Texten aus dem Pilotierungskorpus 0 bis 3 Punkte vergeben (s. Abb. 3), sodass die Schüler:innen insgesamt max. 30 Punkte erreichen können. Die eingesetzten Skalen verfügen über eine gute ($ICC > .7$) bis hervorragende ($ICC > .9$) Inter-Rater-Reliabilität (Akbulut et al., 2026).

Einleitung	Keine Einleitung erkennbar, sprunghafter Einstieg	Einführung in das Thema	Einführung in das Thema + Bezug zum wiss. Diskurs ODER Information zum Ziel des Beitrags	Einführung in das Thema + Bezug zum wiss. Diskurs + Information zum Ziel des Beitrags
Rating	0 Punkte	1 Punkt	2 Punkte	3 Punkte

Abb. 3: Darstellung der Textratingskala am Beispiel des Kriteriums „Einleitung“

Wissenschaftliche Schreibmotivation (abhängige Variable)

Zur Messung der wissenschaftlichen Schreibmotivation wurde im Rahmen einer Pilotstudie ein eigener Fragebogen entwickelt und validiert: der *Questionnaire for Academic Writing Motivation in Secondary Education* (QAWMS, Akbulut & Krammer, angenommen), der sowohl in deutscher Sprache (Original) als auch in einer ins Englische übersetzten Version vorliegt (s. Anhang B). Der Fragebogen erfasst die vier Teilkonstrukte *Schreibfreude*, *Selbstwirksamkeit*, *Lernziele* und *Leistungsziele* in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben anhand von insgesamt 18 Items auf einer 7-stufigen Skala von 0 („trifft nicht zu“) bis 6 („trifft voll und ganz zu“). Das Instrument ist reliabel ($.796 \leq \alpha \leq .885$), verfügt über faktorielle, konvergente und diskriminante Validität sowie über longitudinale Messinvarianz, Sensitivität und Stabilität ($.562 \leq r_{tt} \leq .697$). Das bedeutet, dass der Fragebogen das, was er zu messen vorgibt, nämlich das Konstrukt „wissenschaftliche Schreibmotivation“, nicht nur zuverlässig misst, sondern auch präzise genug ist, um Änderungen in der Schreibmotivation erfassen zu können.

Kognitive Grundfähigkeiten, Textverständnis und schulische Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz (Kontrollvariablen)

Um einerseits die interne Validität der Studie zu erhöhen und andererseits ermitteln zu können, in welchem Ausmaß die Wirksamkeit genrebasierter Schreibfördermaßnahmen von individuellen Voraussetzungen abhängig ist, wurden die kognitiven Grundfähigkeiten und das Textverständnis der Schüler:innen zum ersten Messzeitpunkt erhoben. Zur Ermittlung der kognitiven Grundfähigkeiten wurde der erste Teil des CFT 20-R (Weiß, 2019) durchgeführt, der von den Testteilnehmenden das Erkennen und Verarbeiten figuraler Beziehungen und formallogischer Denkprobleme unter Vorgabe eines Zeitlimits verlangt. Die Bestimmung des Textverständnisses erfolgte ebenfalls beim ersten Messzeitpunkt, und zwar mittels des Testverfahrens *Lesen 8-9. Lesetestbatterie für die Klassenstufen 8-9* (Bäuerlein et al., 2012), welches das Textverständnis anhand eines narrativen und eines expository Textes überprüft. Darüber hinaus stellt das Ausmaß schulischer Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz eine wichtige Kontrollvariable dar, da diese schulstandortabhängig (z. B. dreitägiger Workshop im Ausmaß von 18 Unterrichtseinheiten am Ende der 10. Schulstufe vs. eine wöchentliche Unterrichtseinheit über die gesamte 10. Schulstufe hinweg = ca. 40 UE) variiert und bei mangelnder Berücksichtigung die Ergebnisse systematisch verzerren könnte. Deshalb wird beim letzten Messzeitpunkt mithilfe eines Fragebogens erhoben, wie viel schulische Förderung (quantifiziert über die Anzahl von Unterrichtseinheiten) die Schüler:innen während der Studienlaufzeit erhalten haben.

Da in diesem Beitrag der Fokus auf der Präsentation erster Zwischenergebnisse zu den Forschungsfragen 1 und 2 liegt und noch nicht alle Kontrollvariablen erhoben worden sind, werden die Kontrollvariablen bei der statistischen Auswertung in diesem Beitrag noch nicht berücksichtigt.

3.4 Statistische Auswertung

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden *linear mixed effects models* mittels *lme* in R (R Core Team, 2025) mit dem Paket *nlme* (Pinheiro et al., 2025) berechnet und diese mit *maximum likelihood* geschätzt. Ziel ist es hierbei, zu untersuchen, ob sich in Abhängigkeit von den beiden Zeitpunkten und drei genredidaktischen Treatments Effekte auf die mittlere wissenschaftliche Textqualität und die mittlere wissenschaftliche Schreibmotivation zeigen. Die *linear mixed effects models* sind dabei wie zweifaktorielle Varianzanalysen zu interpretieren. Demnach liefern sie als Ergebnis für die Textqualität und die Schreibmotivation zwei Haupteffekte – die drei genredidaktischen Treatments (unterscheiden sich die Gruppen?) und die Zeit (unterscheiden sich die Messzeitpunkte?) – und einen 3×2-Interaktionseffekt zwischen den Treatments und der Zeit. Während Unterschiede zwischen den Gruppen und Veränderungen über die Zeit per se Erkenntnisse liefern, lag unser Augenmerk auf den Interaktionseffekten. Diese beantworten die Frage, ob sich die Veränderungen von t1 zu t2 zwischen den Gruppen unterscheiden.

Für die wissenschaftliche Textqualität und die Schreibmotivation werden alle Subfaktoren analysiert, für die Textqualität auch der Gesamtscore. Es ergeben sich dadurch 15 Variablen. Um einer Inflation der Alpha-Fehler entgegenzuwirken, werden die Effekte an $\alpha = 0.05/15 = 0.0033$ getestet.

4 Erste Projektergebnisse

Im Folgenden werden die ersten Ergebnisse nach zwei Messzeitpunkten (Prätest und erste Phase der Intervention) präsentiert. Es sollte jedoch beachtet werden, dass es sich dabei lediglich um vorläufige Ergebnisse und erste Tendenzen handelt, da die Datenerhebung noch nicht vollständig abgeschlossen

ist. Der Fokus der Auswertung liegt auf den Veränderungen im Bereich der wissenschaftlichen Textqualität und der Schreibmotivation nach der ersten Phase der Intervention mit Fokus auf wissenschaftliche Einleitungen. Hierzu werden zunächst statistische Ergebnisse der quantitativen Auswertung präsentiert, anschließend werden signifikante Veränderungen von t1 zu t2 anhand von einzelnen Beispielen aus dem Textkorpus in Form von qualitativen Fallanalysen illustriert.

4.1 Wissenschaftliche Textqualität

In Bezug auf die wissenschaftliche Textqualität der Kontroversenreferate wurden die zehn Subfaktoren (Kriterien) des Textratings und der Gesamtscore statistisch analysiert. Die deskriptiven Ergebnisse sind in Tabelle 1 dargestellt.

Kriterium	Gesamt				EGT				GAA				IGA			
	t1		t2		t1		t2		t1		t2		t1		t2	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Einleitung	1.29	0.73	1.88	0.91	1.25	0.74	2.26	0.87	1.43	0.68	1.92	0.88	1.19	0.76	1.49	0.81
Inhaltliche Vollständigkeit	1.13	0.90	1.34	0.97	1.14	0.88	1.15	0.97	1.12	0.92	1.36	0.95	1.14	0.90	1.49	0.96
Inhaltliche Genauigkeit	1.24	0.80	1.41	0.72	1.21	0.76	1.56	0.71	1.27	0.90	1.46	0.79	1.25	0.75	1.22	0.63
Struktur	0.92	0.87	0.95	0.85	0.98	0.96	1.05	0.87	0.94	0.83	1.07	0.91	0.84	0.83	0.76	0.75
Intertext. Verknüpfungen	0.30	0.59	0.39	0.69	0.36	0.69	0.38	0.60	0.26	0.57	0.35	0.70	0.28	0.49	0.43	0.77
Fazit	0.77	0.69	0.92	0.86	0.85	0.72	1.04	0.81	0.77	0.71	0.94	1.01	0.68	0.65	0.79	0.76
Präzision	1.77	0.62	2.03	0.59	1.92	0.44	2.09	0.61	1.75	0.69	2.00	0.56	1.66	0.67	2.00	0.60
Sachlichkeit	1.27	0.73	1.92	0.64	1.24	0.70	1.93	0.70	1.21	0.76	1.92	0.69	1.36	0.74	1.92	0.55
Wissensch. Textproz.	1.04	0.55	1.30	0.56	1.02	0.56	1.31	0.51	0.99	0.51	1.38	0.57	1.09	0.59	1.22	0.60
Quellenangaben	0.37	0.62	0.85	0.77	0.26	0.54	0.79	0.79	0.34	0.63	0.86	0.81	0.49	0.68	0.91	0.73
Gesamtscore	10.1	3.77	12.98	3.86	10.23	3.75	13.55	3.72	10.09	4.07	13.25	4.27	9.97	3.53	12.23	3.55

Tab. 1: Deskriptive Ergebnisse (Mittelwert und Standardabweichung) der beiden Zeitpunkte und der drei genredidaktischen Treatments. Anmerkung: Textqualität-Werte zwischen 0 und 3 bzw. Gesamtscore zwischen 0 und 30; 578 Datenpunkte pro Dimension von nT1 = 331 und nT2 = 247

Im Folgenden werden die Haupteffekte der drei genredidaktischen Treatments (*Unterscheiden sich die Gruppen?*), der Zeit (*Unterscheiden sich die Messzeitpunkte?*) und die Interaktionseffekte (*Unterscheiden sich die Veränderungen der Gruppen von t1 zu t2?*) berichtet (s. Tab. 2).

Kriterium	Gruppe		Zeitpunkt		Interaktion	
	F	p	F	p	F	p
Einleitung	8.950	.0002	92.473	<.0001	11.676	.0000
Inhaltliche Vollständigkeit	0.416	.6603	7.792	.0057	2.083	.1270
Inhaltliche Genauigkeit	2.203	.1120	8.339	.0043	3.627	.0282
Struktur	3.486	.0317	0.135	.7132	0.942	.3915
Verknüpfungen	0.629	.5336	2.558	.1112	0.718	.4890
Fazit	3.222	.0410	5.883	.0161	0.161	.8513
Präzision	4.051	.0182	33.302	<.0001	0.977	.3779
Sachlichkeit	1.110	.3305	153.742	<.0001	0.502	.6063
Wissenschaftliche Textprozeduren	0.004	.9956	36.050	<.0001	2.897	.0573
Quellenangaben	3.455	.0327	80.592	<.0001	0.400	.6707
Gesamtscore	1.783	.1696	114.091	<.0001	1.283	.2792

Tab. 2: Ergebnisse der *linear mixed effects models* für die Unterschiede und Veränderungen in der Textqualität. Anmerkung: Freiheitsgrade der Effekte auf die Textqualität [2,356] für die Gruppe, [1,216] für den Zeitpunkt bzw. [2,216] für die Interaktion.

Bezüglich des Kriteriums *Einleitung* – als spezifischer Baustein des Kontroversenreferats, der im Fokus der ersten Phase der Intervention stand – zeigen sich sowohl Unterschiede zwischen den genredidaktischen Treatments ($p = .0002$), ein Haupteffekt der Zeit ($p < .0001$) wie auch ein Interaktionseffekt ($p < .0001$). Eine Analyse des Interaktionseffektes zeigt, dass die Veränderung von t1 zu t2 für das Treatment EGT größer ausfällt ($\Delta M = 1.01$) als für GAA ($\Delta M = 0.48$) und IGA ($\Delta M = 0.30$), wie in Abbildung 4 grafisch veranschaulicht. Eine zusätzliche Analyse des Interaktionseffektes zeigt, dass sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Treatments zu t1 finden lassen (s. Anhang C für diese zusätzliche Analyse wie auch für die Vergleiche der Treatments über alle anderen 14 Variablen hinweg).

Die weiteren Ergebnisse zeigen, dass es für die Kriterien *Präzision*, *Sachlichkeit*, *wissenschaftliche Textprozeduren*, *Quellenangaben* und *Gesamtscore* statistisch signifikante Veränderungen ($p < 0.0033$) von t1 zu t2 gibt (alle Haupteffekte der Zeit: $ps < .0001$). Darüber hinaus zeigen sich keine Effekte. Demnach unterscheiden sich die genredidaktischen Treatments hinsichtlich dieser Kriterien nicht voneinander über die Zeitpunkte hinweg (alle Haupteffekte der Gruppe nicht-signifikant), es gibt auch keine Veränderungen zwischen t1 und t2 (alle Interaktionseffekte nicht-signifikant).

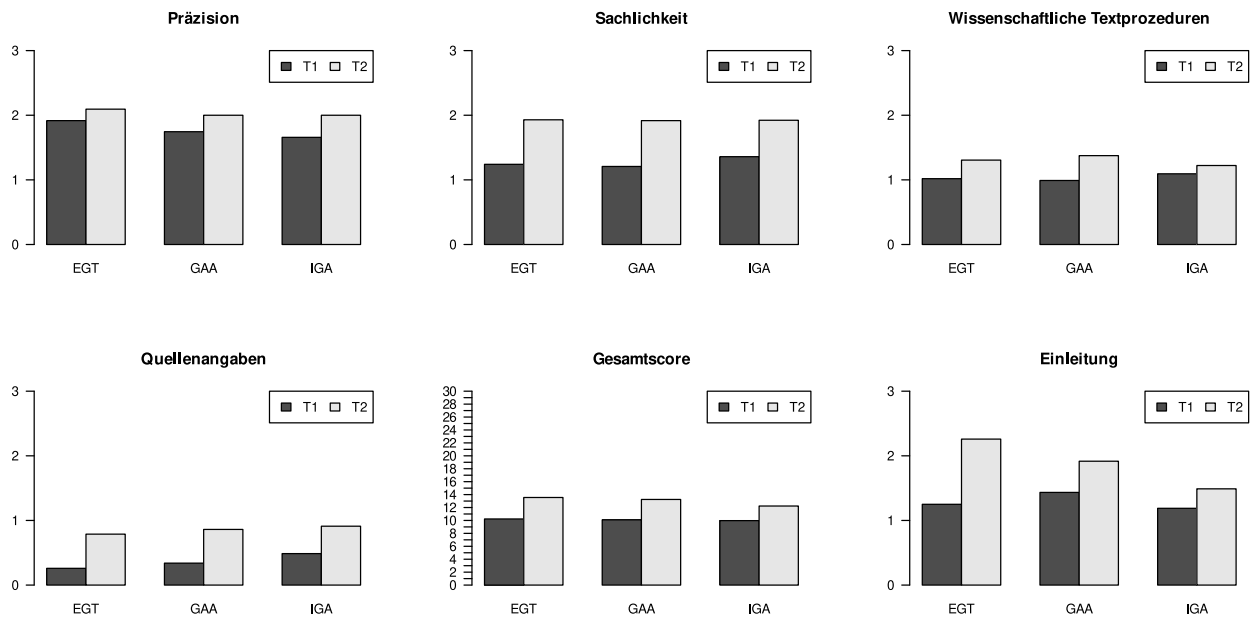


Abb. 4: Mittlere Ergebnisse der Textqualität, die über die Zeit unabhängig (*Präzision*, *Sachlichkeit*, *wissenschaftliche Textprozeduren*, *Quellenangaben* und *Gesamtscore*) bzw. abhängig (*Einleitung*) von den genredidaktischen Treatments gestiegen ist.

Zusammenfassend lässt sich daher sagen, dass sich nach der ersten Interventionsphase die Texte aller drei Gruppen signifikant verbessert haben. Dies spricht dafür, dass primär die zunehmende Vertrautheit mit dem Genre Kontroversenreferat und das detaillierte kriteriengeleitete Feedback, das alle Gruppen auf ihre Texte erhalten haben, für die Verbesserungen verantwortlich waren. Die Texte sind sachlicher und präziser formuliert, enthalten mehr wissenschaftliche Textprozeduren sowie Quellenangaben und erzielen dementsprechend einen Gesamtscore, der beim zweiten Messzeitpunkt t2 ($M = 12,98$, $SD = 3,86$) ca. 30 % höher liegt als zum ersten Messzeitpunkt t1 ($M = 10,10$, $SD = 3,77$). Inhaltlich und strukturell unterscheiden sich die Texte zwischen den Messzeitpunkten hingegen nicht, da hinsichtlich der Kriterien *inhaltliche Vollständigkeit*, *inhaltliche Genauigkeit*, *Struktur* und *intertextuelle Verknüpfungen* keine signifikanten Unterschiede zwischen t1 und t2 bestehen.

Für die genrebasierte Schreibförderung von besonderem Interesse ist das Ergebnis, dass für die Einleitung, die im Fokus der ersten Interventionsphase stand, eine Überlegenheit von EGT gegenüber GAA und IGA festgestellt werden kann. Dies kann als ein Hinweis darauf gedeutet werden, dass eine explizite Genrevermittlung, die den didaktischen Prinzipien des *teaching-learning-cycle* folgt, zur Förderung der wissenschaftlichen Textqualität bei Schreibnoviz:innen zumindest kurzfristig wirksamer ist als rein immersive (IGA) oder metakognitiv orientierte (GAA) Ansätze. Von Interesse ist nun die Frage, ob nach den nächsten beiden Interventionsphasen, in denen der Forschungsüberblick und das Fazit im Fokus stehen, die Überlegenheit des EGT-Treatments weiter ausgebaut wird und sich die Unterschiede zwischen den Gruppen auch im Gesamtscore niederschlagen. Es wird auch interessant sein, zu beobachten, ob sich die Treatmentgruppen EGT und GAA durch die zusätzliche Schreibförderung stärker von der Vergleichsgruppe IGA, die ausschließlich Feedback erhält, absetzen können. Um nachvollziehbar zu machen, wie die Einleitungen der Schüler:innen von den Rater:innen beurteilt wurden und sich von t1 zu t2 in qualitativer Hinsicht verändert haben, wird im Folgenden die

theoretische Fundierung dieses Kriteriums skizziert. Anschließend werden exemplarische Textpassagen aus Schüler:innentexten analysiert.

Exkurs: Wissenschaftliche Einleitung

In theoretischer Perspektive lässt sich festhalten, dass eine wissenschaftliche Einleitung sich im Kern dadurch auszeichnet, dass sie eine *Gegenstandsdimension* (Was ist das Thema / der Gegenstand des Beitrags?), eine *Diskursdimension* (Wie verhält sich der Beitrag zum bestehenden Wissensstand?) und eine *Argumentationsdimension* (Wie wird das Thema / der Gegenstand im Beitrag behandelt?) aufweist (Pohl 2007, S. 246). Je nach Disziplin (z. B. Geistes- vs. Naturwissenschaften), methodischer Ausrichtung (z. B. empirisch vs. hermeneutisch), Genre (z. B. Forschungsartikel vs. Handbuchartikel) und Umfang der Arbeit (z. B. 300-seitige Monographie vs. 15-seitiger Forschungsartikel) können die einzelnen Dimensionen unterschiedlich stark ausgebaut sein. Für das Kontroversenreferat als wissenschaftspropädeutisches Genre mit geringem Umfang (ca. 350 Wörter) wurde im ElWisS-Projekt anhand der Analyse eines Pilotierungskorpus festgelegt, dass diese drei Dimensionen erfüllt sind, wenn

- (1) das Thema des Kontroversenreferats eingeführt wird (z. B. „In den letzten Jahren gewinnt Social Media im Leben von Jugendlichen zunehmend an Bedeutung“) > *Gegenstandsdimension*
- (2) ein Bezug zum wissenschaftlichen Diskurs hergestellt wird (z. B. „Im aktuellen Forschungsdiskurs ist die Frage, welchen Einfluss Social Media auf die psychische Gesundheit von Jugendlichen hat, umstritten“) > *Diskursdimension*
- (3) das eigene Vorhaben benannt bzw. das Ziel des Beitrags deklariert wird (z. B. „Im Folgenden werden aktuelle Studien miteinander verglichen und Lücken in der Forschung aufgezeigt“) > *Argumentationsdimension*

In diesem Sinne wurden bei der Beurteilung der Einleitungen der Kontroversenreferate die Rater:innen dazu aufgefordert, in einem Abgleich mit Benchmark-Texten aus einem Pilotierungskorpus zu beurteilen, wie viele dieser drei Dimensionen (0–3 Punkte) in den Einleitungen der Schüler:innen erfüllt sind.

Beim ersten Messzeitpunkt realisierten 60,7 % der Schüler:innen Einleitungen, in denen weder auf den wissenschaftlichen Diskurs Bezug genommen noch über das Ziel des Beitrags informiert wurde (max. 1 Punkt), während in nur 3 % der Einleitungen alle drei Dimensionen (3 Punkte) realisiert wurden. Im Folgenden wird ein Beispiel präsentiert, das einen Punkt erhalten hat und als prototypisch für den ersten Messzeitpunkt betrachtet werden kann:

Social Media hat einen großen Bestandteil in unserem Leben und dies kann man auch im Alltag merken. Jeden Tag sieht man junge Menschen, die ihr Handy in der Hand halten. Am Handy sieht man entweder amüsante TikTok-Videos oder Instagramposts. Aber welche Auswirkungen hat das Ganze auf unsere psychische Gesundheit und wie viel Zeit sollte man eigentlich am Smartphone verbringen? (10dzt9_MZP1)

Der Gegenstand wird hier in der Alltagswelt der Schüler:innen verankert und an ihre subjektiven Erfahrungen und Eindrücke sowie die Beobachtung der gängigen Praktiken ihrer Peer-Group rückgebunden. Die Perspektive auf den Gegenstand ergibt sich also aus der unmittelbaren Wahrnehmung des im eigenen Alltag Sichtbaren und Erlebbaren und der Präsenz des Themas in der sozialen Gruppe, die seine lebensweltliche Relevanz begründet. Eine unsichere Wissensbasis erlaubt jedoch keine klaren Handlungsmaximen; dementsprechend zielt die Fragestellung darauf ab, Informationen und Empfeh-

lungen zu erhalten, um Wissen und Orientierung für das eigene Handeln im Alltag zu gewinnen. Ob es sich dabei um wissenschaftlich gewonnene Erkenntnisse handeln soll, bleibt jedoch offen.

Zum zweiten Messzeitpunkt halbierte sich der Anteil der Einleitungen ohne Diskurs- und Argumentationsdimension (max. 1 Punkt) auf 30,4 %, während der Anteil an Einleitungen, in denen alle drei Dimensionen realisiert wurden (3 Punkte), auf 27,1 % (ca. das 9-Fache von t1) stieg. Im Folgenden wird ein Beispiel für eine Einleitung aus t2 präsentiert, die mit drei Punkten beurteilt wurde:

In den letzten Jahren nimmt Krafttraining bis zum Muskelversagen einen immer größeren Raum im Leben von Kraftsportlern ein. Im wissenschaftlichen Diskurs zu dieser Fragestellung gibt es bisher keine dominante Seite, verschiedene Studien kommen immer wieder mit verschiedenen Umfragen und Meinungen zu diesem Thema. In folgendem Text wird dieses Thema genauer untersucht, wobei verschiedene Studien mit verschiedenen Resultaten angeschaut werden. (03ggg8_MZP2)

Der Gegenstand wird in dieser Einleitung eingeführt, indem die Relevanz des Themas aufgezeigt wird. Dies wird auch sprachlich durch die Formulierung „In den letzten Jahren ...“ verdeutlicht. Der Bezug zum wissenschaftlichen Diskurs erfolgt im zweiten Satz durch die domänentypische Formulierung „Im wissenschaftlichen Diskurs zu dieser Fragestellung gibt es bisher ...“, mit der in der Folge darauf hingewiesen wird, dass es aufgrund unterschiedlicher Resultate aus verschiedenen Studien aktuell keine klare Befundlage zu diesem Thema gebe. Auch wenn die Hinweise auf den kontroversen wissenschaftlichen Diskurs zu diesem Thema als domänenuntypisch gelten können, zeigen sie dennoch, dass der/dem Schreibenden klar ist, dass Forschungsergebnisse nicht immer einhellig sind und Erkenntnisgewinn auf vergleichenden Analysen vorhandener Studien aufbaut. Dies zeigt sich schließlich auch im letzten Satz, in dem die Zielsetzung, einen Forschungsstand aufgrund unterschiedlicher Ergebnisse verschiedener Studien zu erarbeiten, klar zum Ausdruck gebracht wird, womit der Text letztlich auch eine Argumentationsdimension eröffnet.

Wie bereits im Rahmen der inferenzstatistischen Auswertung gezeigt, offenbarten sich im Hinblick auf die Realisierung dieser drei Dimensionen treatmentspezifische Unterschiede, die durch folgende Zahlen weiter untermauert werden können: Während 49,4 % der Schüler:innen im EGT-Treatment zum zweiten Messzeitpunkt alle drei Dimensionen einer wissenschaftlichen Einleitung realisierten, waren dies im GAA-Treatment nur 26,4 % und in der Vergleichsgruppe IGA (ausschließlich Feedback) nur 6,7 %. Das Ergebnis legt nahe, dass die vertiefte analytische und produktive Auseinandersetzung mit Moves und zugehörigen Formulierungsmustern im EGT-Treatment die Schüler:innen dabei unterstützt hat, das Schema einer wissenschaftlichen Einleitung zu internalisieren. Die nächsten Messzeitpunkte im ElWisS-Projekt werden zeigen, ob diese Effekte langfristig sind und sich die anhand der Einleitung festgestellten Unterschiede zwischen den Treatments auch im Hinblick auf den Forschungsüberblick (Interventionsphase 2) und das Fazit (Interventionsphase 3) nachweisen lassen.

4.2 Wissenschaftliche Schreibmotivation

Die wissenschaftliche Schreibmotivation wurde mit dem QAWMS (Akbulut & Krammer, angenommen; s. Kap. 3.3, Anhang B) entlang von vier Dimensionen erfasst:

- *Schreibfreude* (5 Items, z. B. „Wissenschaftliches Schreiben ist etwas, worauf ich mich freue“) bezeichnet die positive bzw. negative affektive Haltung gegenüber dem wissenschaftlichen Schreiben, d. h., als wie angenehm oder unangenehm das wissenschaftliche Schreiben von den Lernenden empfunden wird.

- *Selbstwirksamkeit* (5 Items, z. B. „Ich kann Formulierungen wählen, die für wissenschaftliche Texte angemessen sind“) beschreibt das Vertrauen der Lernenden in ihre Fähigkeit, wissenschaftliche Schreibaufgaben erfolgreich zu bewältigen.
- *Lernziele* (4 Items, z. B. „Ich möchte ganz genau verstehen, wie wissenschaftliches Schreiben funktioniert“) beziehen sich auf die Motivation, beim wissenschaftlichen Schreiben neues Wissen zu erwerben, Fähigkeiten zu vertiefen und sich persönlich weiterzuentwickeln.
- *Leistungsziele* (4 Items, z. B. „Es ist mir wichtig, beim wissenschaftlichen Schreiben besser als meine Mitschüler:innen zu sein“) beschreiben die Absicht, die eigenen Fähigkeiten gegenüber anderen sichtbar zu machen und bessere Leistungen als Gleichaltrige zu erzielen.

Im Folgenden werden zunächst die deskriptiven Ergebnisse für die ersten Messzeitpunkte, aufgeschlüsselt nach Dimension und Untersuchungsgruppe, dargestellt (s. Tab. 3).

Dimension	Gesamt				EGT				GAA				IGA			
	t1		t2		t1		t2		t1		t2		t1		t2	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Schreibfreude	2.85	1.21	2.58	1.25	2.68	1.18	2.39	1.01	2.90	1.28	2.65	1.34	2.98	1.17	2.66	1.32
Selbstwirksamkeit	2.78	1.07	2.79	1.11	2.97	0.99	3.07	0.79	2.69	1.21	2.65	1.37	2.68	1.00	2.68	1.02
Lernziele	3.76	1.37	3.40	1.48	3.42	1.44	3.18	1.31	3.81	1.39	3.26	1.68	4.03	1.20	3.73	1.34
Leistungsziele	2.79	1.48	2.39	1.54	2.42	1.61	2.24	1.47	2.81	1.32	2.20	1.60	3.12	1.42	2.71	1.50

Tab. 3: Deskriptive Ergebnisse (Mittelwert und Standardabweichung) der beiden Zeitpunkte und der drei genredidaktischen Treatments. Anmerkung: Motivation mit Werten zwischen 0 und 6; 529 Datenpunkte pro Dimension von $n_{T1} = 261$ und $n_{T2} = 268$.

Die inferenzstatistische Auswertung der Daten (s. Tab. 4) zeigt, dass es keine Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen gibt (alle Haupteffekte nicht-signifikant).

Dimension	Gruppe		Zeitpunkt		Interaktion	
	F	p	F	p	F	p
Schreibfreude	1.194	.3045	12.156	.0006	0.524	.5928
Selbstwirksamkeit	3.616	.0280	0.244	.6216	0.952	.3877
Lernziele	5.219	.0059	20.339	< .0001	0.977	.3780
Leistungsziele	4.739	.0094	28.551	< .0001	3.616	.0285

Tab. 4: Ergebnisse der *linear mixed effects models* für die Unterschiede und Veränderungen in der Schreibmotivation. Anmerkung: Freiheitsgrade der Effekte auf die Schreibmotivation mit [2,303], [1,220] bzw. [2,220].

Gleichzeitig zeigt sich, dass die Selbstwirksamkeit unverändert bleibt ($p = .6216$) und in den Dimensionen Schreibfreude, Lernziele und Leistungsziele sogar leichte Rückgänge von t1 zu t2 zu verzeichnen sind (alle $ps < .0006$). Die festgestellten Veränderungen (s. Abb. 5) sind jedoch unabhängig von den genredidaktischen Treatments (alle Interaktionen nicht-signifikant), sodass vermutet werden kann, dass der Rückgang in diesen Dimensionen nicht durch die genredidaktischen Treatments, sondern durch das wiederholte Verfassen eines Kontroversenreferats erklärt werden kann. Eine erste, vorsichtige Schlussfolgerung daraus könnte sein, dass weniger die Art und Weise (EGT vs. GAA), wie Genres vermittelt werden, die Schreibmotivation beeinflusst, sondern vielmehr das wiederholte Bearbeiten einer Schreibaufgabe zu ein und demselben Genre sich negativ auf die Schreibmotivation auswirkt (vgl. Grabowski 2022, S. 263). Vor diesem Hintergrund wird das Vorhaben in diesem Projekt bestätigt, neben dem Kontroversenreferat neue wissenschaftspropädeutische Genres wie das Mini-Exposé (s. Kap. 3.1) zu entwickeln, um bei der Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in der Sekundarstufe II den Schüler:innen ein abwechslungsreiches didaktisches Angebot bereitstellen zu können.

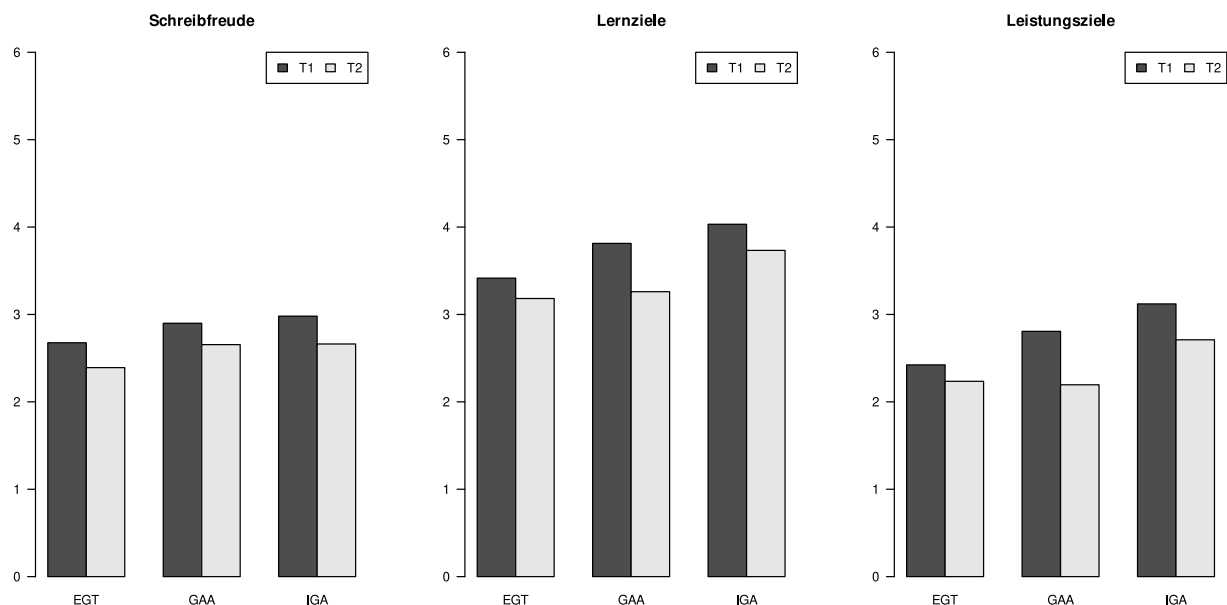


Abb. 5: Mittlere Ergebnisse der drei Subfaktoren der Schreibfreude, die über die Zeit unabhängig von dem genredidaktischen Treatment sanken.

Ein weiteres überraschendes Ergebnis in Bezug auf die wissenschaftliche Schreibmotivation ist, dass die Selbstwirksamkeit der Schüler:innen nicht gestiegen ist, obwohl sich ihre Texte vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt signifikant verbessert haben. Hierfür sind verschiedene Erklärungen denkbar: Eine Erklärung besteht darin, dass die Verbesserungen noch nicht groß genug sind, um sich in der Selbstwirksamkeit der Schüler:innen niederzuschlagen. Eine weitere Erklärung wäre, dass das Wissen über das wissenschaftliche Schreiben, das sich die Schüler:innen im Laufe des Projekts aneignen, dazu führt, dass sie nicht nur bessere Texte verfassen, sondern auch ihre eigenen Fähigkeiten zunehmend kritischer einschätzen, sodass sich diese beiden gegenläufigen Effekte neutralisieren. Die weiteren Messzeitpunkte werden, sofern sich die Schüler:innen im Bereich der wissenschaftlichen Textkompetenz weiter verbessern, dazu beitragen, die Erklärungsmöglichkeiten stärker einzugrenzen.

5 Fazit

Die in diesem Beitrag präsentierten ersten Ergebnisse aus dem ElWiS-Projekt verdeutlichen, wie wichtig Übung und ein kriteriengeleitetes Textfeedback für die Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz sind. Die Texte der Schüler:innen werden zum zweiten Messzeitpunkt sachlicher und präziser, enthalten mehr wissenschaftliche Textprozeduren sowie Quellenangaben und erreichen dadurch insgesamt deutlich höhere Gesamtscores. Für den genrespezifischen Baustein der Einleitung, der im Zentrum der ersten Interventionsphase stand, lässt sich zudem eine Überlegenheit des *Explicit Genre Teaching* (EGT) gegenüber dem *Genre Awareness Approach* (GAA) und der *Implicit Genre Acquisition* (IGA) nachweisen. Im Gegensatz dazu zeigt sich im Bereich der wissenschaftlichen Schreibmotivation ein etwas ernüchterndes Bild, weil unabhängig von der Untersuchungsgruppe die Schreibfreude sowie die Lern- und Leistungsziele von t1 zu t2 leicht rückläufig sind, während die Selbstwirksamkeit jedoch stabil bleibt.

Der Mehrwert der Studie liegt in ihrer longitudinalen Anlage und dem kontrastierenden Interventionsdesign. Erstens adressiert die Studie zentrale Desiderate der Forschung, indem sie nicht kurzfristige, sondern langfristige Effekte genrebasierter Schreibförderung untersucht und durch den Fokus auf Schüler:innen der Sekundarstufe II über den bislang dominierenden Hochschulkontext hinausgeht. Zweitens ermöglicht das kontrastierende Interventionsdesign mit drei Untersuchungsgruppen (EGT, GAA, IGA) differenzierte Aussagen darüber, welche Komponenten genrebasierter Schreibförderung (Formulierungsarbeit, metakognitive Auseinandersetzung mit Genres, Feedback etc.) in welchem Ausmaß zur Entwicklung wissenschaftlicher Textqualität und der Schreibmotivation beitragen.

Als Limitation dieses Beitrags ist festzuhalten, dass die präsentierten Ergebnisse lediglich auf den ersten beiden Messzeitpunkten beruhen und somit nur einen vorläufigen Einblick in die Entwicklungsverläufe darstellen, zumal die Kontrollvariablen in der Auswertung noch nicht berücksichtigt worden sind. Mit Abschluss der weiteren Interventionsphasen zum Forschungsüberblick und zum Fazit und den zusätzlichen Messzeitpunkten können mithilfe latenter Wachstumskurvenmodelle umfassendere Entwicklungsverläufe der wissenschaftlichen Textqualität und der Schreibmotivation modelliert und dann auch langfristige Effekte genrebasierter Schreibfördermaßnahmen erfasst werden.

Literatur

- Akbulut, M., Schmölzer-Eibinger, S., & Rauter, E. (2022). „Zusammengefasst hat jede Hypothese einen wahren Kern“ – Herausforderungen der Synthese beim wissenschaftlichen Schreiben und wie diese von SchülerInnen gemeistert werden. *Didaktik Deutsch*, 27(52/53), 21–38.
<https://doi.org/10.21248/dideu.92>
- Akbulut, M., & Krammer, G. (angenommen). The questionnaire for academic writing motivation in secondary education (QAWMS) – A validation study. *European Journal for Psychological Assessment*.
- Akbulut, M., Reitbrecht, S., Gösweiner, A., Menditti, I., & Schmölzer-Eibinger, S. (2025). Developing genre awareness in novice academic writers in secondary education: A longitudinal intervention study on students' academic writing development. *Pedagogical Linguistics*.
<https://doi.org/10.1075/pl.24017.akb>
- Akbulut, M., Reitbrecht, S., & Schmölzer-Eibinger, S. (2026). Erfassung wissenschaftlicher Textqualität in der Sekundarstufe II: Entwicklung und Validierung eines Ratinginstruments für die Schreib-

- aufgabe Kontroversenreferat. *Research on Language*, 3(1), 108–129.
<https://doi.org/10.26204/KLUEDO/13202>
- Akbulut, M., & Schmölzer-Eibinger, S. (2021). Das Universum gleicht einem Fußball – oder doch nicht? Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in sprachlich heterogenen Klassen anhand naturwissenschaftlicher Kontroversen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 37(2), 94–114.
- Bachmann, T., & Feilke, H. (Hrsg.). (2014). *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Fillibach bei Klett.
- Bäuerlein, K., Lenhard, W., & Schneider, W. (2012). *Lesen 8-9. Lesetestbatterie für die Klassenstufen 8-9. Verfahren zur Erfassung der basalen Lesekompetenz und des Textverständnisses*. Hogrefe.
- Beaufort, A. (2007). *College writing and beyond: A new framework for university writing instruction*. Logan.
- Bushati, B., Ebner, C., Niederdorfer, L., & Schmölzer-Eibinger, S. (2018). *Wissenschaftlich schreiben lernen in der Schule*. Schneider Verlag Hohengehren .
- Candarli, D. (2021). A longitudinal study of multi-word constructions in L2 academic writing: the effects of frequency and dispersion. *Reading and Writing*, 34(5), 1191–1223.
<https://doi.org/10.1007/s11145-020-10108-3>
- Carroll, L. A. (2002). *Rehearsing new roles: How college students develop as writers*. SIU press.
- Chiseri-Strater, E. (1991). *Academic literacies: The public and private discourse of university students*. Boyton/Cook.
- Clark, I. L., & Hernandez, A. (2011). Genre awareness, academic argument, and transferability. *The WAC Journal*, 22, 65–78.
- Decker, L., Guschker, B., Hensel, S., & Schindler, K. (2021). *Wissenschaftliches Schreiben lernen in der Sekundarstufe II. Fachdebatte und Praxisprojekte*. wbv.
- Delius, K. (2020). *Förderung der Sprechkompetenz durch Synthese von generischem Lernen und Dramapädagogik. Eine Design-Based Research-Studie im Englischunterricht*. Metzler.
- Deng, Y., Lei, J., Jin, T., & Chen, J. (2024). Developing genre awareness in collaborative academic reading: A case study of novice academic learners. *English for Specific Purposes*, 74, 9–22.
<https://doi.org/10.1016/j.esp.2023.11.001>
- Devitt, A. (2004). *Writing genres*. Southern Illinois University Press.
- Downs, D., & Wardle, E. (2007). Teaching about writing, righting misconceptions: (Re)envisioning “first-year composition” as “Introduction to Writing Studies”. *College Composition and Communication*, 58(4), 552–584. <https://doi.org/10.58680/cc20075923>
- Duncan, T. E., Duncan, S. C., & Strycker, L. A. (2013). *An Introduction to Latent Variable Growth Curve Modeling. Concepts, Issues, and Applications*. Routledge.
- Feez, S. (1999). Text-based syllabus design. *TESOL in Context*, 9(1), 11–14.
- Feilke, H., & Lehnen, K. (2011). Wissenschaftlich Referieren: Positionen wiedergeben und konstruieren. *Der Deutschunterricht*, 5, 34–44.
- Feilke, H., & Rezat, S. (2025). *Textprozeduren. Werkzeuge für den Schreibunterricht – Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen*. Klett Kallmeyer.
- Fix, M. (2025). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Unterricht*. Brill/Schöningh.
- Forkarth, C. (2022). *Schriftliches Urteilen im Politikunterricht der Sekundarstufe I*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-39012-9>

- Fritz, G. (2017). *Dynamische Texttheorie* (2. Aufl.). Gießener Elektronische Bibliothek. <https://jlu-pub.ub.uni-giessen.de/items/7e582ee7-1558-4cef-bf23-943462a6ac99>
- Grabowski, J. (2022). Schreibkompetenz fördern: Ergebnisse einer Interventionsstudie. In M. Becker-Mrotzek & J. Grabowski (Hrsg.), *Schreibkompetenz in der Sekundarstufe: Theorie, Diagnose und Förderung* (S. 257–279). Waxmann.
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of writing research* (S. 187–207). Guilford Press.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2018). An examination of the design principles underlying a self-regulated strategy development study. *Journal of Writing Research*, 10(2), 139–187.
- Gürsoy, E. (2018). *Genredidaktik. Ein Modell zum generischen Lernen in allen Fächern mit besonderem Fokus auf Unterrichtsplanung*. Abgerufen am 18.12.2025. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/guersoy_genredidaktik.pdf
- Haas, C. (1994). Learning to read biology: One student's rhetorical development in college. *Written Communication*, 11(1), 43–84.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotics: The social interpretation of language and meaning*. University Park Press.
- Hallet, W. (2016). *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht. Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Klett Kallmeyer.
- Hanson, J. K. (2009). *Knowing more than they can tell: An assessment of genre awareness among students in writing intensive zoology and civil engineering courses* (Doctoral dissertation). University of New Hampshire.
- Haswell, R. H. (2000). Documenting improvement in college writing: A longitudinal approach. *Written communication*, 17(3), 307–352. <https://doi.org/10.1177/0741088300017003001>
- Herrington, A. J., & Curtis, M. (2000). *Persons in Process: Four Stories of Writing and Personal Development in College. Refiguring English Studies Series*. National Council of Teachers of English.
- Hyland, K. (1999). Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20(3), 341–367. <https://doi.org/10.1093/applin/20.3.341>
- Johns, A. M. (2002). Destabilizing and enriching novice students' genre theories. In A. M. Johns (Hrsg.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (S. 237–246). Lawrence Erlbaum Associates.
- Johns, A. M. (2008). Genre awareness for the novice academic student: An ongoing quest. *Language Teaching*, 41(2), 237–252. <https://doi.org/10.1017/s0261444807004892>
- Lee, H., & Lee, J. H. (2023). Interpreting the effectiveness of academic English writing programmes in higher education: A meta-analysis. *Oxford Review of Education*, 49(3), 281–300. <https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2072284>
- Li, J., & Schmitt, N. (2009). The acquisition of lexical phrases in academic writing: A longitudinal case study. *Journal of second Language Writing*, 18(2), 85–102. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2009.02.001>
- McCarthy, L. (1987). A Stranger in Strange Lands: A College Student Writing Across the Disciplines. *Research in the Teaching of English*, 21, 233–265.
- Oppenheimer, D., Zaromb, F., Pomerantz, J. R., Williams, J. C., & Park, Y. S. (2017). Improvement of writing skills during college: A multi-year cross-sectional and longitudinal study of undergraduate writing performance. *Assessing Writing*, 32, 12–27. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.11.001>
- Paltridge, B. (1997). *Genre, Frames and Writing in Research Settings*. John Benjamins.

- Paltridge, B. (2014). Genre and second-language academic writing. *Language Teaching*, 47(3), 303–318. <https://doi.org/10.1017/s0261444814000068>
- Pinheiro, J., Bates, D., & R Core Team (2025). *nlme: Linear and nonlinear mixed effects models* (Version 3.1) [R package]. Abgerufen am 18.12.2025. <https://doi.org/10.32614/CRAN.package.nlme>
- Pohl, T. (2007). *Ontogenese wissenschaftlicher Textkompetenz. Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Niemeyer.
- R Core Team (2025). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. Abgerufen am 18.12.2025. <https://www.R-project.org/>
- Rogers, P. (2008). *The development of writers and writing abilities: A longitudinal study across and beyond the college-span*. Doctoral dissertation, University of California.
- Rogers, P. (2009). The contributions of North American longitudinal studies of writing in higher education to our understanding of writing development. In Bazerman, C., Krut, R., Lunsford, K., McLeod, S., Null, S., Rogers, P., & Stansell, A. (Hrsg.), *Traditions of writing research* (S. 365–377). Routledge.
- Roll, H., Bernhardt, M., Enzenbach, C., Fischer, H. E., Forkarth, C., Gürsoy, E., Krabbe, H., Lang, M., Manzel, S., & Uluçam-Wegmann, I. (Hrsg.). (2022). *Schreibförderung im Fachunterricht der Sekundarstufe I: Interventionsstudien zu Textsorten in den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch* (Vol. 52). Waxmann.
- Rose, D. (2008). Writing as linguistic mastery: The development of genre-based literacy pedagogy. In C. Bazerman (Hrsg.), *Handbook of writing development* (S. 151–166). Routledge.
- Rose, D. (2012). Genre in the Sydney School. In J. Gee & M. Handford (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (S. 209–225). Routledge.
- Rose, D., & Martin, J. N. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. University of Toronto Press.
- Russell, D. R., Lea, M., Parker, J., Street, B., & Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in “academic literacies” and “writing across the curriculum”: Approaches across countries and contexts. In C. Bazerman (Hrsg.), *Genre in a changing world* (S. 395–423). Parlor Press.
- Schmölzer-Eibinger, S., Reitbrecht, S., & Akbulut, M. (2026). Schüler*innen erschließen sich die Welt der Wissenschaft: Forschungsvignetten als Instrument der wissenschaftspropädeutischen Schreibdidaktik. *zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 14(1), 7–22. <https://doi.org/10.48646/zisch.261401>
- Schmölzer-Eibinger, S., & Thürmann, E. (Hrsg.). (2015). *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Waxmann.
- Schüler, L. (2017). *Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte. Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe*. wbv.
- Schüler, L., & Lehnen, K. (2014). Anbahnung wissenschaftlicher Schreib- und Textkompetenz in der Oberstufe: Textkonzeption und -komposition bei materialgestützten Schreibaufgaben. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 223–246). Fillibach bei Klett.
- Segev-Miller, R. (2007). Cognitive Processes in Discourse Synthesis: The Case of Intertextual Processing Strategies. In M. Torrance, L. Van Waes, & D. Galbraith (Eds.), *Writing and Cognition. Research and Applications* (pp. 231–250). https://doi.org/10.1163/9781849508223_016

- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Niemeyer.
- Steinhoff, T. (2008). Kontroversen erkennen, darstellen, kommentieren. In I. Bons, D. Kaltwasser & T. Gloning (Hrsg.), *Fest-Platte für Gerd Fritz* (S. 1–13). http://festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff_2008_kontroversen_erkennen_darstellen_und_kommentieren.pdf
- Sternglass, M. S. (1997). *Time to Know Them: A Longitudinal Study of Writing and Learning at the College Level*. Earlbaum.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Tardy, C. M., Buck, R. H., Jacobson, B., LaMance, R., Pawlowski, M., Slinkard, J. R., & Vogel, S. M. (2022). "It's complicated and nuanced": Teaching genre awareness in English for general academic purposes. *Journal of English for Academic Purposes*, 57, 101–117. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101117>
- Thaiss, C., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L., & Sinha, A. (2012). *Writing Programs Worldwide. Profiles of Academic Writing in Many Places*. Parlor Press.
- Weiß, R. (2019). *CFT 20-R: Grundintelligenztest Skala 2*. Hogrefe.
- Wingate, U. (2012). Using academic literacies and genre-based models for academic writing instruction: A literacy journey. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(1), 26–37. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.006>
- Yasuda, S. (2011). Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence. *Journal of Second Language Writing*, 20(2), 111–133. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.03.001>

Open Science Statement

Wir stellen unter <https://osf.io/f94ax/> Open Data und Open Materials zur Verfügung.

Danksagung

Einen besonderen Dank möchten wir allen Schüler:innen, Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen aussprechen, die die Umsetzung dieser Studie ermöglicht haben.

Förderung

Diese Forschung wurde gänzlich oder teilweise durch den Wissenschaftsfonds FWF finanziert [10.55776/P36976]. Zum Zweck des freien Zugangs hat der:die Autor:in für jedwede akzeptierte Manuskriptversion, die sich aus dieser Einreichung ergibt, eine „Creative Commons Attribution CC BY“-Lizenz vergeben.

Anschrift der Verfasser:innen:

Korrespondenz

Muhammed Akbulut, Universität Graz, Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung, Universitätsplatz 3/I, 8010 Graz Austria
muhammed.akbulut@uni-graz.at

Co-Autor:innen

Sandra Reitbrecht, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Institut für Germanistik

sandra.reitbrecht@uni-bamberg.de

Ida Menditti, Universität Graz, Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung

ida.menditti@uni-graz.at

Antonia Gösweiner, Universität Graz, Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung

antonia.goesweiner@uni-graz.at

Georg Krammer, Johannes Kepler Universität Linz, Linz School of Education, Abteilung für Bildungsforschung

georg.krammer@jku.at

Sabine Schmölzer-Eibinger, Universität Graz, Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung

sabine.schmoelzer@uni-graz.at

Anhang A: Textratingkriterien

Kriterium	0 Punkte	1 Punkt	2 Punkte	3 Punkte
Einleitung	Keine Einleitung erkennbar, sprunghafter Einstieg	Einführung in das Thema	Einführung in das Thema + Bezug zum wiss. Diskurs ODER Information zum Ziel des Beitrags	Einführung in das Thema + Bezug zum wiss. Diskurs + Information zum Ziel des Beitrags
Inhaltliche Vollständigkeit	0–5 wesentliche Inhalte	6–8 wesentliche Inhalte	9–11 wesentliche Inhalte	12 oder mehr wesentliche Inhalte
Inhaltliche Genauigkeit	Die Inhalte der Quellentexte werden inhaltlich nicht genau und nachvollziehbar dargestellt	Die Inhalte der Quellentexte werden inhaltlich teilweise genau und nachvollziehbar dargestellt	Die Inhalte der Inputtexte werden inhaltlich weitgehend genau und nachvollziehbar dargestellt	Die Inhalte der Inputtexte werden inhaltlich durchgängig genau und nachvollziehbar dargestellt
Struktur	Serielle Textzusammenfassungen mit sprunghaften Übergängen	Serielle Textzusammenfassungen mit kohärenten Übergängen	Teilweise eigenständige, kohärente Textstruktur	Eigenständige, durchgängig kohärente Textstruktur
Verknüpfungen	Keine intertextuellen Verknüpfungen	1–2 intertextuelle Verknüpfungen	3–4 intertextuelle Verknüpfungen	5 oder mehr intertextuelle Verknüpfungen
Fazit	Kein Fazit oder lediglich eine subjektive Meinungsäußerung	Einzelne (1–2) zentrale Erkenntnisse werden zusammengefasst	Mehrere (mindestens 3) zentrale Erkenntnisse werden zusammengefasst ODER einzelne (1–2) zentrale Erkenntnisse werden zusammengefasst + diskursbezogene Schlussfolgerung	Mehrere (mindestens 3) zentrale Erkenntnisse werden zusammengefasst + diskursbezogene Schlussfolgerung
Präzision	Der Text ist nicht präzise formuliert	Der Text ist teilweise präzise formuliert	Der Text ist weitgehend präzise formuliert	Der Text ist durchgängig präzise formuliert
Sachlichkeit	Der Text ist nicht sachlich formuliert	Der Text ist teilweise sachlich formuliert	Der Text ist weitgehend sachlich formuliert	Der Text ist durchgängig sachlich formuliert
Wissenschaftliche Textprozeduren	Der Text ist nicht wissenschaftstypisch formuliert	Der Text ist teilweise wissenschaftstypisch formuliert	Der Text ist weitgehend wissenschaftstypisch formuliert.	Der Text ist durchgängig wissenschaftstypisch formuliert.

Quellenangaben	Informationen aus Inputtexten werden nicht anhand von Quellenangaben belegt	Informationen aus Inputtexten werden teilweise anhand von Quellenangaben belegt	Informationen aus Inputtexten werden weitgehend anhand von Quellenangaben belegt	Informationen aus Inputtexten werden durchgängig anhand von Quellenangaben belegt
-----------------------	---	---	--	---

Anhang B: QAWMS

Items

Item	Original (Deutsch)	Übersetzung (English)
<i>Schreibfreude</i>		
01	Wissenschaftliches Schreiben ist etwas, worauf ich mich freue.	I look forward to academic writing.
02	Wissenschaftliches Schreiben finde ich langweilig.	I find academic writing boring.
03	Wissenschaftliches Schreiben erzeugt bei mir schlechte Gefühle.	Academic writing triggers negative emotions for me.
04	Wissenschaftliches Schreiben finde ich spannend.	I find academic writing exciting.
05	Ich nehme die Herausforderungen des wissenschaftlichen Schreibens gerne an.	I welcome the challenges that come with academic writing.
<i>Selbstwirksamkeit</i>		
06	Ich weiß, wie man wissenschaftlich schreibt.	I know how to write academically.
07	Ich kann wissenschaftliche Texte so schreiben, dass sie klar und nachvollziehbar sind.	I am able to produce academic texts that are clear and coherent.
08	Ich kann Formulierungen wählen, die für wissenschaftliche Texte angemessen sind.	I am able to choose language that is appropriate for academic writing.
09	Ich kann wissenschaftliche Texte schreiben, die inhaltlich überzeugend sind.	I can write academic texts that are convincing in content.
10	Ich kann wissenschaftliche Texte schreiben, die sprachlich überzeugend sind.	I can write linguistically convincing academic texts.
<i>Lernziele</i>		
11	Ich möchte so viel wie möglich über das wissenschaftliche Schreiben lernen.	I want to learn as much as possible about academic writing.
12	Es ist mir wichtig, mich beim wissenschaftlichen Schreiben zu verbessern.	It is important to me to improve my academic writing.
13	Ich möchte ganz genau verstehen, wie wissenschaftliches Schreiben funktioniert.	I want to understand exactly how academic writing works.
14	Es ist mir wichtig, wissenschaftliche Schreibaufgaben bestmöglich zu absolvieren.	It is important to me to complete academic writing tasks to the best of my ability.

Leistungsziele

15	Es ist mir wichtig, beim wissenschaftlichen Schreiben besser als meine Mitschüler:innen zu sein.	It is important to me to outperform my peers in academic writing.
16	Es ist mir wichtig, beim wissenschaftlichen Schreiben andere mit meinen Fähigkeiten zu beeindrucken.	It is important to me to impress others with my academic writing skills.
17	Es ist mir wichtig, zu zeigen, wie gut ich wissenschaftlich schreiben kann.	It is important to me to show how well I can write in an academic style.
18	Es ist mir wichtig, meine Lehrkräfte von meinen wissenschaftlichen Schreibfähigkeiten zu überzeugen.	It is important to me to convince my teachers of my academic writing skills.

7-stufige Skala

	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Original (Deutsch)	trifft überhaupt nicht zu	trifft weitgehend nicht zu	trifft eher nicht zu	teils, teils	trifft eher zu	trifft weitgehend zu	trifft voll und ganz zu
Übersetzung (English)	does not apply at all	mostly does not apply	rather does not apply	neither applies nor does not apply	rather does apply	mostly does apply	fully applies

Anhang C: Gruppenvergleiche zu t1

Ergänzend zu den *linear mixed effects models* wurde überprüft, ob es zum ersten Messzeitpunkt Unterschiede zwischen den drei Gruppen gab. Wir haben hierfür einfaktorielle Varianzanalysen mit nur den Daten des ersten Messzeitpunkts berechnet. Um einer Inflation der Alpha-Fehler entgegenzuwirken, werden die Effekte an $\alpha = 0.05/15 = 0.0033$ getestet. Es zeigte sich für keine der Variablen ein signifikanter Effekt.

		F	df1	df2	p
Motivation	Schreibfreude	1.527	2	258	0.219
	Selbstwirksamkeit	2.068	2	258	0.129
	Lernziele	4.865	2	258	0.008
	Leistungsziele	5.195	2	258	0.006
Textqualität	Einleitung	3.374	2	328	0.035
	Inhaltliche Vollständigkeit	0.010	2	328	0.990
	Inhaltliche Genauigkeit	0.153	2	328	0.858
	Struktur	0.828	2	328	0.438

Verknüpfungen	0.834	2	328	0.435
Fazit	1.659	2	328	0.192
Präzision	5.149	2	328	0.006
Sachlichkeit	1.333	2	328	0.265
Wissenschaftliche Textprozeduren	1.049	2	328	0.351
Quellenangaben	3.942	2	328	0.020
Gesamtscore	0.130	2	328	0.878

Tab. 5: Ergebnisse der Vergleiche der drei Gruppen nur zum ersten Messzeitpunkt.

Franz Unterholzner, Ilka T. Fladung & Marcel Illetschko

Einsicht in sprachstrukturelle Zusammenhänge und deren Modellierung in Sprachbetrachtungs-Testaufgaben der iKM^{PLUS}

Einblicke in Aufgabenkonstruktion und Antwortverhalten

Zusammenfassung

Der Beitrag gibt Einblick in Testaufgaben zur Sprachbetrachtung aus der österreichischen nationalen Kompetenzmessung iKM^{PLUS}. Im Fokus stehen Überlegungen zur Aufgabenkonstruktion und Analysen des Antwortverhaltens von Schüler:innen bei drei für den Echteinsatz nicht validierten Aufgaben. Die Daten stammen aus Pilotierungsstudien auf Primar- und Sekundarstufe ($n_{\text{Prim}} = 623$; $n_{\text{Sek}} = 822$). Zwei Aufgaben beziehen sich auf orthographisches Wissen (satzinterne Großschreibung und Kommasetzung), eine auf die Unterscheidung von Verben und Nomen/nominalisierten Verben. Die Analysen deuten auf ein gering ausgeprägtes Bewusstsein der Proband:innen für die (morpho)syntaktische Determiniertheit der untersuchten Phänomene hin. Sie zeigen zudem die Schwierigkeiten bei der Konstruktion psychometrisch robuster Aufgaben im Spannungsfeld zwischen Testgüte und unterrichtlich geprägten Vorstellungen. Die Darstellung des Wechselspiels von Konstruktionsüberlegungen und Ergebnisinterpretation trägt zur Diskussion der Frage bei, wie didaktisch fundierte Konstrukte in standardisierte Testformate im Bereich Sprachbewusstheit überführt werden können.

Schlagwörter: Sprachbetrachtung • Sprachbewusstheit • Sprachdidaktik • Kompetenzmessung • Orthographiedidaktik

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 61. S. 57–79

DOI: 10.21248/dideu.993

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

Modeling Linguistic Structure in Language Awareness Assessment: Insights into Item Design and Student Response Behavior within the Austrian Competence Assessment iKM^{PLUS}

This paper examines items in the “language awareness” domain of the Austrian competence assessment iKM^{PLUS}. It focuses on item design and student response behavior. Three items that were excluded during the validation process are analysed using data from one primary-level pilot study (n = 623) and one secondary-level pilot study (n = 822). Two items target orthography-related knowledge of written structure and strategies (capitalisation cues and punctuation), the third item focuses on the distinction between verbs and nouns/nominalised verbs. Items were developed to improve the assessment of procedural and metacognitive knowledge rather than declarative knowledge. Analyses highlight design challenges and response patterns. Results demonstrate the difficulty of operationalising strategic metacognitive competence in test items. Student responses indicate limited awareness of (morpho-)syntactic determination. Findings contribute to discussions on translating didactically informed constructs into standardised test items in the field of language awareness.

Keywords: language awareness • language didactics • grammar teaching • competence testing • spelling

1 Einleitung und Problemaufriss

Im deutschdidaktischen Diskurs wird mitunter darauf hingewiesen, dass der schulische Orthographie- und Grammatikunterricht deutlich von der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den zugehörigen Lerngegenständen wie auch von aktuellen didaktischen Modellierungen entfernt sei. Obwohl einige Modelle für den Orthographie- und Grammatikunterricht seit Längerem in der Wissenschaft als potenziell wirkungsvoll diskutiert würden, hätten diese bisher selten Eingang in die schulische Realität gefunden – so z. B. die Nominalphrase, ein valenzorientiertes syntaktisches Satzverständnis oder das topologische Feldermodell als Visualisierungshilfe (Bredel, 2021; Christ, 2017).

Überlegungen zu deren didaktischem Potenzial werden unter anderem aus der Konsistenz der linguistischen Modellierung abgeleitet, was mitunter als „Lerngegenstandsangemessenheit“ (Müller, 2025, S. 22) o. Ä. bezeichnet wird. Erste Vorschläge zu den hier thematisierten Modellierungen gehen bereits auf die 1990er-Jahre zurück (vgl. Abschnitt 2.1). Insgesamt muss aber – trotz einiger Studien zur satzinternen Großschreibung (s. u.) – noch ein Mangel an empirischer Evidenz bezüglich ihrer Wirksamkeit konstatiert werden (vgl. Betzel, 2024, S. 32–33).

Vor diesem Hintergrund erhebt sich die Frage, ob sich Aufgaben konstruieren lassen, die Hinweise darauf geben, inwieweit sich die genannten didaktischen Modellierungen im Antwortverhalten von Schüler:innen widerspiegeln. Zu diesem Zweck wurden im Rahmen der österreichischen „individuellen Kompetenzmessung PLUS“ (iKM^{PLUS}; Stauber et al., 2024) Aufgaben aus den Kompetenzbereichen *Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung* (Primarstufe) und *Sprachbewusstsein* (Sekundarstufe) entwickelt. Der vorliegende Beitrag analysiert ausgewählte Aufgaben sowie das zugehörige Antwortverhalten unter Bezug auf die angesprochenen didaktischen Modellierungen. Dabei wird diskutiert, inwieweit sich bestimmte Antwortmuster als Ausdruck dieser Modellierungen interpretieren lassen und welche Konsequenzen sich daraus für die Konstruktion diagnostischer Aufgaben ergeben.

Zwei der Aufgaben stammen aus der Sekundar-, eine aus der Primarstufe. In diesem Beitrag können sie deshalb präsentiert werden, weil sie im Rahmen des Validierungsprozesses aus weiter unten diskutierten Gründen vom Echteinsatz in der Kompetenzmessung ausgeschlossen wurden, was allerdings nicht bedeutet, dass sie für Analysen in Bezug auf Bedingungen der Aufgabenkonstruktion im Wechselspiel mit dem Antwortverhalten von Schüler:innen wertlos wären. Alle Aufgaben behandeln (morpho)syntaktisch determinierte Phänomene. Aufgabe 1 berührt die Thematik der Nominalphrase im Verhältnis zur satzinternen Großschreibung, Aufgabe 2 ein ansatzweise valenzorientiertes Satzverständnis in Bezug auf die Kommasetzung und Aufgabe 3 (die in zwei Varianten präsentiert wird) das visualisierende Potenzial des topologischen Feldermodells für die Unterscheidung der Wortarten Verb und Nomen. Die ersten beiden Aufgaben zielen zwar letztlich auf orthographische Fragestellungen, sind jedoch dem Kompetenzbereich Sprachbetrachtung zuzuordnen, da es bei ihnen nicht um Rechtschreibentscheidungen an sich, sondern um das ihnen zugrunde liegende schriftstrukturelle Wissen geht. Die dritte Aufgabe gehört mit ihrer traditionell schulgrammatischen Ausrichtung auf Wortarten ohnehin zum Kern dieses Kompetenzbereichs.

2 Sprachdidaktisch-theoretischer Hintergrund

Viele rezente orthographiedidaktische Modellierungen eint, dass sie auf der „kognitiven Durchdringung“ (Betzel 2024, S. 32) sprachstruktureller Zusammenhänge basieren, somit, sofern eine gute didaktische Vorstrukturierung gegeben ist, auch entdeckendes Lernen ermöglichen und zur Ver-

fügbare von Strategien beitragen sollen (vgl. Müller, 2024, S. 90–96). In diesem Sinne sind Sprachbetrachtung und Orthographie eng miteinander verknüpfte Bereiche.

Dabei steht als theoretische Annahme hinter der Konstruktion der in diesem Beitrag vorgestellten Aufgaben die modellhafte Vorstellung, wonach deklarativ-grammatisches Wissen sich nicht auf direktem Weg in prozedurale Rechtschreibfähigkeiten überführen lässt (Funke, 2022, S. 440). Demnach kann deklaratives metasprachliches Wissen, kombiniert mit dem entsprechenden metakognitiven Wissen zu Überprüfungsprozeduren etc., also vor allem über den „Umweg“ der Selbstregulation wirksam werden (vgl. die Gemeinsamkeiten der verschiedenen Interface-Positionen in Kohl-Dietrich & Maiberger, 2022, S. 327). So könnte etwa am Beginn eines sprachbewussten Denkvorgangs, z. B. während des Verschriftens, ein erster, nicht zwingend verbalisierbarer sprachaufmerksamer Moment (im Sinne von Noticing; Schmidt, 1990, S. 132) stehen. Darauf könnte ein Innehalten, also ein Moment der „Deautomatisierung“ (Bredel, 2013, S. 24–25) entsprechend der Vorstellung der Aktivierung des „inneren Monitors“ (Ossner, 2007), folgen. Insgesamt wurde damit als leitend für die im Folgenden dargestellte Aufgabenkonstruktion angenommen, für das integrierte Wirksamwerden von Sprachbewusstheit brauche es, über geeignetes metasprachliches Wissen hinaus, auch metakognitiv-strategisches Wissen um anknüpfende Überprüfungsprozeduren (Unterholzner & Müller, 2023).

Zu den Gegenständen didaktischer Modellierungen metasprachlichen Wissens mit Fokus auf sprachstrukturelle Einsicht und Lerngegenstandsangemessenheit gehören die Nominalphrase, ein syntaktischer Satzbegriff, der im Kern der Valenztheorie entnommen ist (Hennig, 2023), sowie das topologische Feldermodell (bspw. Rothstein, 2022).

Die Aufgaben, die im weiteren Verlauf dieses Beitrags vorgestellt werden, greifen solche Modellierungen auf:

- In Aufgabe 1 (Jahrgangsstufe 7 und 8) geht es um Strategiewissen zur satzinternen Großschreibung (u. a. um die auf das Erkennen des Wortes im rechten Nominalfeld zielende Erweiterungsprobe durch ein kongruent flektiertes Adjektiv im Mittelfeld der Nominalphrase).
- Gegenstand von Aufgabe 2 (Jahrgangsstufe 7 und 8) ist das Erkennen von Teilsätzen an ihrem „tragenden“ Element, der Verbgruppe, als Strategie für Entscheidungen über Kommasetzung.
- Aufgabe 3 (Jahrgangsstufe 3) zielt auf das Erkennen unterschiedlicher kategorialer Wortartzuweisungen von äußerlich identischen Wörtern in verschiedenen Satzkontexten – mit und ohne Zuhilfenahme einer Visualisierung durch das topologische Feldermodell.

Diese drei Phänomenbereiche werden im Folgenden näher betrachtet.

2.1 Nützliche Strategien für die satzinterne Groß- und Kleinschreibung erkennen (Aufgabe 1)

Für viele Kinder und Jugendliche liegt im Bereich der satzinternen Großschreibung ein Fehler Schwerpunkt, wobei Nominalisierungen durch syntaktische Konversion besondere Schwierigkeiten bereiten (Rautenberg & Wahl, 2024, S. 2). An dieser Stelle wird die „Verzahnung von Sprachreflexion und Orthographie“ (Bredel, 2022, S. 258) deutlich. Denn ohne einen syntaktischen Blick auf den Satz und die Wortgruppe (insgesamt vgl. Hübl & Steinbach, 2015), bspw. indem man eine „vom Satzkontext unabhängige und vereinfachende Wortartbestimmung“ (Bangel et al., 2020, S. 55) durchführt, lässt sich keine informierte Entscheidung über Groß- oder Kleinschreibung treffen. Daher behandeln syntaktisch fundierte Ansätze (Funke, 1995; Röber-Siekmeyer, 1999) die attributiven Adjektive im Mittelfeld der Nominalphrase als den entscheidenden Indikator für die Großschreibung

des Wortes im rechten Feld der Nominalphrase.¹ Denn durch stufenweises Verlängern des Mittelfelds mit Hilfe von Attributen kann das sich immer weiter nach rechts verschiebende, großzuschreibende Wort im rechten Nominalfeld sichtbar gemacht werden (Röber-Siekmeyer, 1999). Darüber hinaus kann der nominale Charakter des rechts stehenden Wortes an der Notwendigkeit der Kongruenz bzw., daraus resultierend, an der Flexion des hinzugestellten Adjektivs abgelesen werden (Funke, 1995).

Der Einfluss der Einsicht in diese syntaktisch(-morphologischen) Eigenschaften der Nominalphrase auf die satzinterne Großschreibung wurde in mehreren Studien untersucht (vgl. Bangel et al., 2020, S. 62–67), zuletzt bspw. bei Rautenberg und Wahl (2019), Bangel (2022) sowie Rautenberg und Wahl (2024). Insgesamt ergibt sich aus diesen Studien, dass syntaxbasierte didaktische Ansätze als vielversprechend eingeordnet werden können (Rautenberg & Wahl, 2024, S. 20). In Bezug auf vom Satzkontext isolierte Modellierungen zeigen Studien demgegenüber (und durchaus in das Gesamtbild passend), dass sich das vom Satzkontext unabhängige semantische Kriterium des Bezugs auf einen Gegenstand (Konkretum) oder eine Idee (Abstraktum) als „Großschreibung auslösendes Kriterium“ (Bredel, 2010, S. 218) im weiteren Verlauf des Erwerbs der satzinternen Großschreibung hartnäckig hält. Dies führt zu Problemen (vgl. Betzel, 2015) und bereitet Schüler:innen in der Sekundarstufe I Schwierigkeiten, syntaktische Analysen für die Richtigschreibung zu leisten (Prosch, 2016, S. 241).

2.2 Über Strategien zur Kommasetzung zwischen Teilsätzen entscheiden (Aufgabe 2)

Das Komma als fehlerträchtiger Lerngegenstand ist gut untersucht (für einen Überblick zur Studienlage vgl. Fürstenberg, 2023, S. 22–30). In der schulischen Praxis sind bei der Vermittlung der Kommasetzung Ansätze weit verbreitet, die sich auf eine große Zahl an Regeln stützen, wodurch die klaren und verhältnismäßig einfachen – weil eindeutig syntaktisch bestimmten (Günther, 2000, S. 285) – Grundverhältnisse eher verschleiert als einsichtig gemacht werden (vgl. bspw. Noack, 2018, S. 5). Dies gilt insbesondere für das Satzgrenzenkomma: Die weit verbreitete Signalwortdidaktik, die den Blick fast ausschließlich auf Junktionen in Sätzen lenkt, scheint einen syntaktisch determinierten Blick auf das Satzgrenzenkomma zu erschweren (Bredel, 2015a, S. 135). In der Sprachdidaktik wird folglich seit längerer Zeit die im Vergleich zu den mit Signalwörtern verbundenen zahlreichen Regeln und Unterregeln didaktisch reduzierte Orientierung am Satz nach valenztheoretischen Prinzipien gefordert (Esslinger & Noack, 2020, S. 47–52). Dabei ist hier aus didaktischer Sicht mit ‚valenztheoretisch‘ vor allem der folgende, im syntaktischen Sinne satzdefinierende Aspekt gemeint: „Sätze sind Verben mit ihren zugehörigen Wortgruppen“ (Lindauer & Sutter, 2005, S. 29). Es reicht demnach für die Trennung von Teilsätzen durch Komma für einen hohen Anteil an Einzelfällen aus, nach den Verben Ausschau zu halten.

Bis dato existiert nur eine auf dem valenzorientierten Vermittlungsansatz basierende Wirkungsstudie. Sie misst für eine sehr auf Reduktion und Einfachheit zielende Variante eine mittlere Effektstärke (Unterholzner, 2021, S. 198). Während dies zwar einen allgemeinen Wirksamkeitsnachweis für die Vermittlungsmethode darstellt, kann daraus aber kein spezifischer Vorteil des valenztheoretischen Ansatzes abgeleitet werden, da der Vergleich mit der Kontrollgruppe einem anderen Aspekt

¹ Wegen der uneinheitlichen, auf unterschiedlichen theoretischen Konzeptualisierungen basierenden Verwendung der Ausdrücke *Kern* und *Kopf* in Zusammenhang mit der Nominalphrase werden hier nach dem Vorbild von Laser und Riegler (2025, S. 49–51) die Bezeichnungen *linkes Nominalfeld* (durch Artikelwort besetzt) und *rechtes Nominalfeld* (durch Nomen oder nominal verwendetes, großzuschreibendes Wort besetzt) verwendet.

der didaktischen Intervention diene (metakognitiv orientierte Didaktisierung), das Treatment der Kontrollgruppe folglich ebenso als valenzorientierter Ansatz durchgeführt wurde.

2.3 Verben und Nomen/nominalisierte Verben unterscheiden (Aufgabe 3)

Für das Unterscheiden von Verben und Nomen im konkreten Satzkontext kann auch das topologische Feldermodell nützlich sein (vgl. bspw. Metzger, 2017, S. 79–80). Es zielt auf Visualisierung ab, um den kompetenten Umgang mit typischen Satzstrukturen des Deutschen zu erleichtern (zum Visualisierungsaspekt vgl. Uhl, 2019). Von besonderem Interesse für die vorliegende Aufgabe ist die Eigenschaft des Feldermodells, deutlich zu veranschaulichen, dass Verben nicht einfach beliebige, sondern sehr systematisch bestimmte Positionen im Satz besetzen (Laser & Riegler, 2025, S. 50–53). Daraus ergibt sich eine Dreiteilung in Verberst-, Verbzweit- und Verbletztsatz (Granzow-Emden, 2022, S. 214–225), und die Nichtverschiebbarkeit der Verbgruppe wird deutlich sichtbar (Granzow-Emden, 2022, S. 212).² Das folgende Beispiel eines Verbzweitsatzes aus Granzow-Emden (2019, S. 12) zeigt, dass das Feldermodell sowohl für das Identifizieren von Verben als auch für das Erkennen von Nominalisierungen durch syntaktische Konversion eine unterstützende Visualisierung darstellen kann.

Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld	Nachfeld
Nach dem Schwimmen	sonne	ich mich auf der Liegewiese		.
Ich	sonne	mich nach dem Schwimmen auf der Liegewiese		.
Auf der Liegewiese	sonne	ich mich nach dem Schwimmen		.

Tab. 1: Syntaktische Konversion im topologischen Feldermodell

Im Fall einer Fragestellung wie „Schreibt man die Wörter SCHWIMMEN und SONNE hier groß oder klein?“ wäre man bei vom Satzkontext isolierter Betrachtung verleitet, *schwimmen* klein- und *Sonne* großzuschreiben, was damit korrespondiert, dass *schwimmen* aus lexikalischer Perspektive ein Verb und *Sonne* ein Nomen darstellt. Eine zu überprüfende Annahme könnte nun sein, dass es Schüler:innen, die daran gewöhnt wären, Sätze mit Hilfe des topologischen Feldermodells zu betrachten,³ leichter fallen könnte, *sonne* hier syntaktisch-relational als Verb zu identifizieren, weil es stabil im linken Verbfeld auftaucht. Gleiches gilt mit anderen Vorzeichen für das am rechten Rand der Nominalphrase stehende *Schwimmen*. Großzuschreibende Wörter treten also gehäuft am Ende von Satzgliedern – und im Fall der Vorfeldprobe gehäuft als letztes Wort vor dem linken Verbfeld – auf. Von Interesse ist hier auch, inwiefern das topologische Feldermodell Schüler:innen nicht nur bei der expliziten Analyse von Sätzen, sondern durch die grafische Vorstrukturierung und somit Verdeutlichung auch bei impliziten Lernprozessen (implizite Formfokussierung; Klages & Pagonis, 2025, S. 13–15) unterstützt – bei solchen unbewussten Lernprozessen also, in denen das prozedurale System bei gehäufte Wahrnehmung bestimmter wiederkehrender Muster automatisierte, dem Bewusstsein nicht zugängliche Reaktionen auf die Wahrnehmung bestimmter struktureller Merkmale aufbaut.

² Dadurch wird nahegelegt, das Prädikat bzw. die Verbgruppe schulgrammatisch nicht als Satzglied zu behandeln. Auf den Diskurs um die Notwendigkeit des Prädikatsbegriffs soll hier nicht näher eingegangen werden (vgl. dazu bspw. Granzow-Emden, 2021, S. 26–27, oder Christ, 2019).

³ Böhler und Cristante (2024) verwenden diese Modellierung bereits für die Primarstufe.

Für das Feldermodell existieren schulbezogene Publikationen (bspw. Wöllstein & Schmadel, 2015; hier insbesondere Gallmann, 2015; Granzow-Emden, 2022; Rothstein, 2022), Modellierungen für die Sekundarstufe (Granzow, 2019; Metzger, 2017) und die Primarstufe (Böhler & Cristante, 2024), theoretisch hergeleitete Annahmen zu dessen Überlegenheit im Hinblick auf den Rechtschreibunterricht (Bredel, 2015b) und eine Interviewstudie zum Blick von Lehrkräften auf das Feldermodell (Betzel & Kleinbub, 2025).

3 Methode

3.1 Hintergrund: Testaufgaben im Kompetenzbereich Sprachbetrachtung in der iKM^{PLUS}

Die vorgestellten Aufgaben stammen aus der iKM^{PLUS}. Die *individuelle Kompetenzmessung PLUS* ist ein in Österreich flächendeckend eingesetztes Large-Scale-Instrument zur Kompetenzmessung, das Individualförderung, Unterrichts- und Schulentwicklung, Schulqualitätsmanagement und Bildungsmonitoring in einem Format vereint. Es wurde ab 2020 durch das *Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (IQS) implementiert und befindet sich seit Herbst 2025 im zweiten Erhebungszyklus (Stauber et al., 2024). Im Rahmen der iKM^{PLUS} liegt ein Schwerpunkt darauf, Lehrkräften nicht nur ein niederschwelliges Diagnostiktool zur Evaluierung ihres Unterrichts anzubieten, das kompetenzbereichsspezifische Rückmeldungen zum Lernstand der Schüler:innen geben kann, sondern auch Hinweise zur weiteren Förderung bereitzustellen. Dies gilt insbesondere für die sogenannten Bonusmodule, die in den Kompetenzbereichen *Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung* (Primarstufe) und *Sprachbewusstsein* (Sekundarstufe) freiwillig eingesetzt werden können.

3.2 Eingesetzte Aufgaben

Die Aufgaben, die für die iKM^{PLUS} pilotiert wurden, waren entweder kurz und für sich stehend oder in einem sogenannten Testlet mit anderen Aufgaben verbunden. Als Testlet bezeichnet man eine Gruppe von Aufgaben, die auf einen gemeinsamen Text oder multimodalen Stimulus bezogen sind (Pospeschill, 2022, S. 45). Der Einsatz von Testlets zielt auf das Desiderat, das Konzept des integrierten Grammatikunterrichts in der Kompetenzmessung abzubilden (vgl. Krelle, 2016, S. 217).

Ein zentrales Anliegen der Aufgabenkonstruktion bestand darin, die Kompetenzfacetten des prozeduralen Wissens (im Sinne nicht verbalisierbarer Fähigkeiten) und des metakognitiv-strategischen Wissens (Wenn-dann-Szenarien zu Überprüfungsprozeduren) gegenüber auf deklaratives Wissen abzielenden Anteilen aufzuwerten.⁴ Mit prozeduralem Wissen sei hier im Sinne von Squire & Dede (2015, S. 2) nicht ein Wissen *über* Abläufe bzw. Prozeduren gemeint, sondern die Kodierungsform gänzlich impliziter, hochgradig automatisierter Handlungsschemata, die nur ausgeführt, also demonstriert, aber nicht verbalisiert werden können.⁵

Die im Folgenden vorgestellten Aufgaben wurden im Anschluss an die Pilotierung aufgrund verschiedener Mängel im Validierungsprozess ausgeschlossen. Die Gründe hierfür werden im Verlauf

⁴ Für die Definition der Wissensbegriffe folgen wir der Konzeptualisierung der Verhältnisse zwischen prozeduralem, deklarativem und metakognitivem Wissen nach Unterholzner und Müller (2023) sowie der Unterscheidung von Aufmerksamkeit und Bewusstheit nach Müller und Unterholzner (2022).

⁵ Im Gegenzug wird episodisches Wissen neben semantischem Wissen als zweite Art deklarativen Wissens – in diesem Fall über Abläufe – verstanden. Das kann den Ablauf der Bedienung einer Kaffeemaschine ebenso betreffen wie metakognitiv-strategische Vorstellungen über den Schritt-für-Schritt-Ablauf grammatischer Proben (Squire & Dede, 2015, S. 3).

der Aufgabenanalysen erläutert. Alle Aufgaben haben ein Multiple-Choice-Format mit jeweils vier Antwortoptionen, von denen genau eine korrekt ist. Die korrekten Antwortoptionen werden in der Folge als Attraktoren, die inkorrekten als Distraktoren bezeichnet.

Die besondere Herausforderung bei der Formulierung von Multiple-Choice-Aufgaben besteht darin, dass der Attraktor zweifelsfrei richtig und alle Distraktoren zweifelsfrei falsch sein müssen. Im Idealfall sollten sich die Antwortoptionen gegenseitig ausschließen, in etwa ähnlich lang und möglichst ähnlich formuliert sein (Pospeschill, 2022, S. 49–50). Grundsätzlich ergibt sich daraus die Schwierigkeit, drei plausible sowie disjunkte Distraktoren zu konstruieren, die einerseits ausreichend ökologisch valide, andererseits aber trotzdem eindeutig falsch sind, ohne aber wiederum „Test-Wiseness“ begünstigende Indikatoren zu enthalten (Millman et al., 1965, S. 707). Auf Seiten der Schüler:innen bedeutet dies, dass sie im Fall aller vier Antwortoptionen das Gefühl haben sollten, diese könnten auch tatsächlich mit dem durch die Aufgabe gestellten Problem zu tun haben, und keine auf Basis konstruktirrelevanter Signale entstehende dominante Intuition zur Aufgabenlösung entwickeln. So fungieren neben sprachlichen Hinweisen wie „immer“ oder „nie“ (Pospeschill, 2022, S. 65) auch – oft nur implizit wahrgenommene – Alleinstellungsmerkmale einzelner Antwortoptionen als Hinweisreize, sich für die betreffende Antwortoption zu entscheiden. Das könnte beispielsweise dann der Fall sein, wenn drei von vier Antwortoptionen bei einer Wortartentscheidung auf semantische Unterscheidungskriterien anspielen, die vierte Antwortoption aber auf ein syntaktisches Kriterium verweist. Erschwerend kommt hinzu, dass die vier Antwortoptionen für Schüler:innen auch einfach formuliert sein sollen, was durch unterschiedlich komplexe Zusammenhänge dahinter ebenfalls erschwert wird und wiederum zur Vermeidung eindeutiger sprachlicher Indikatoren im Widerspruch steht. Diese Gründe begünstigen die Konstruktion einfacher, auf deklaratives Wissen zielender Aufgaben wie „Um welche Wortart handelt es sich bei dem markierten Wort?“ mit den Antwortmöglichkeiten „Nomen/Verb/Adjektiv/Pronomen“. Nicht zuletzt deshalb stellt die Konstruktion von Aufgaben, die auf Kompetenz (und nicht ausschließlich auf deklaratives Wissen) abzielen, eine große Herausforderung dar.

3.3 Stichprobe

Die vorgestellten Aufgaben stammen aus zwei verschiedenen Pilotierungsstudien: die ersten beiden Aufgaben aus der Pilotierung von 117 Aufgaben für die Sekundarstufe I (Januar 2024, 7. und 8. Jahrgangsstufe, Online-Erhebung), die dritte Aufgabe aus der Pilotierung von 145 Aufgaben für die Primarstufe (Frühjahr 2023, Ende 3. Jahrgangsstufe, Paper-Pencil-Erhebung). Jede Schülerin und jeder Schüler bekam jeweils einen Online-Test bzw. ein Testheft mit 32 oder 33 Aufgaben zur Bearbeitung. Weil es jeweils mehrere Testhefte gab, in denen unterschiedliche Kombinationen von Aufgaben enthalten waren, variieren die Fallzahlen für die Bearbeitung der einzelnen Aufgaben.

Die bereinigte Stichprobe in der Sekundarstufe umfasste insgesamt $n = 561$ Schüler:innen der 7. Jahrgangsstufe und $n = 261$ in der 8. Jahrgangsstufe ($n_{7+8} = 822$). Die einzelnen Aufgaben wurden von mindestens 133 und maximal 428 Schüler:innen bearbeitet. Die Erhebungen wurden an verschiedenen Schulen (30 Schulen im Fall der 7., 15 Schulen im Fall der 8. Jahrgangsstufe) der Schultypen Mittelschule und Gymnasium durchgeführt. Die Schulen lagen teils im ländlichen, teils im städtischen Raum; dabei wurden alle neun Bundesländer Österreichs abgedeckt.

Die bereinigte Stichprobe in der Primarstufe umfasst insgesamt $n = 623$ Schüler:innen aus 33 verschiedenen Schulen. Die einzelnen Aufgaben wurden von mindestens 119 und maximal 497

Schüler:innen bearbeitet. Durchgeführt wurde diese Pilotierung in der 3. Jahrgangsstufe der österreichischen Volksschule; auch hier wurde auf eine Abdeckung des ländlichen und des städtischen Raums sowie aller Bundesländer geachtet.

3.4 Durchführung und Auswertung

Die Durchführung der beiden Testungen verlief standardisiert und die Auswertung (teil)automatisiert. Sie erfolgte anhand mehrerer deskriptiv-statistischer Kennwerte, von denen die für die vorliegende Studie relevanten an dieser Stelle kurz erläutert seien.

Für die Güte ganzer Aufgaben wurden der Schwierigkeitswert p und die Trennschärfe einer Aufgabe r_{pb} betrachtet. Der Schwierigkeitswert p ist dabei ein Dezimalwert, der als Anteil der korrekt gelösten Aufgaben gelesen werden kann. Ein Wert von $p = 0.3$ bedeutet folglich, dass 30 % der Schüler:innen die Aufgabe korrekt lösen konnten. Der Wert für die Trennschärfe gibt die Korrelation zwischen der Beantwortung einer einzelnen Aufgabe und den erreichten Punkten in der gesamten Erhebung wieder. Damit ist die Trennschärfe ein Maß dafür, wie gut eine einzelne Aufgabe zwischen Schüler:innen mit hoher bzw. niedriger Performanz differenzieren kann. Für die Interpretation des Werts kann gelten: Je näher der Wert an +1 liegt, desto besser stimmt die Aufgabe mit dem im Gesamttest erhobenen Leistungseindruck überein – die einzelne Aufgabe differenziert auf ähnliche Weise wie der Gesamttest (Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 86). Es dürfen grundsätzlich folgende Grenzwerte als Interpretationshilfe angenommen werden: stark: $r_{pb} > 0.5$; mittel: $r_{pb} > 0.3$ und schwach: $r_{pb} > 0.1$ (Döring, 2022, S. 473). Ein negativer Wert – also eine negative Korrelation zwischen Aufgabe und gesamter Testung – verweist darauf, dass Schüler:innen mit einer insgesamt schwachen Gesamtleistung die Aufgabe tendenziell besser lösen als Schüler:innen mit einer guten Gesamtleistung.

Ein Beispiel: Für eine Aufgabe mit $p = 0.3$ und $r_{pb} = 0.61$ gilt, dass es sich um eine eher schwierige Aufgabe handelt, weil es nur 30 % der Schüler:innen gelungen ist, sie zu lösen. Es gibt aber einen stark ausgeprägten positiven Zusammenhang mit dem Gesamtergebnis, sodass man die Aufgabe als gut geeignet für den Einsatz in Bezug auf das jeweils dahinterstehende Kompetenzmodell einordnen kann (für die Primarstufe vgl. Unterholzner & Illetschko, 2025a, S. 1–3; für die Sekundarstufe Unterholzner & Illetschko, 2025b, S. 1–4).

Für weitere Analysen wird zudem die Antwortverteilung $p_A, p_B \dots$ der einzelnen Antwortoptionen sowie die Trennschärfe für einzelne Antwortoptionen r_{pbA}, r_{pbB} usw. betrachtet. Dabei gilt: Attraktoren sollten eine positive Trennschärfe aufweisen, wohingegen die Trennschärfe für Distraktoren negativ sein sollte. Sind in den Analysen für Kennwerte zusätzliche Indexzahlen angegeben, so geben diese die Jahrgangsstufe an, für die der Wert gilt. Ein Beispiel: r_{pbD8} steht für die Trennschärfe von Antwortoption D für die 8. Jahrgangsstufe.

4 Analysen

In der Folge werden drei Aufgaben vorgestellt, die den drei Thematiken Großschreibung des Wortes im rechten Nominalfeld, Kommasetzung und valenzorientierter Satzbegriff sowie Wortarterkennen im topologischen Feldermodell zuzuordnen sind. Zunächst wird jeweils die Aufgabenkonstruktion beschrieben, dann werden die Ergebnisse vorgestellt und in einem dritten Schritt erfolgt eine knappe Diskussion.

4.1 Aufgabe „Kehren“: Strategien zur Entscheidung über satzinterne Groß- und Kleinschreibung

Vorstellung der Aufgabe

Die Aufgabe „Kehren“ wurde als Einzelaufgabe in der Pilotierung der Sekundarstufe (13- und 14-jährige Schüler:innen) gestellt und zielt auf das Erkennen eines durch syntaktische Konversion verursachten nominalisierten Gebrauchs von Verben ab (Müller, 2024, S. 72). Hier muss keine Rechtschreibentscheidung im eigentlichen Sinne getroffen werden. Vielmehr wird danach gefragt, welche Strategie zielführend ist, um eine Rechtschreibentscheidung zu treffen, weshalb ein Einsatz im Kompetenzbereich Sprachbetrachtung gerechtfertigt ist. Die Aufgabe ist metasprachlich, weil hier Wissen über sprachstrukturelle Zusammenhänge nützt, um entscheiden zu können, welche Strategie zielführend ist; und sie ist metakognitiv, weil sie eine Situation simuliert, in der man zum Zweck einer orthographischen Entscheidung aus einer sprachlichen Handlung aussteigt, um strategisch das eigene Handeln zu überdenken und anzupassen.

NACH DEM ESSEN KEHRE ICH UNTER DEM TISCH DIE ESSENSRESTE ZUSAMMEN. MIR IST DAS KEHREN MIT DEM BESEN VIEL LIEBER ALS DAS STAUBSAUGEN.

Schreibt man **KEHREN** in den beiden Sätzen klein oder groß? Was ist nützlich, um das herauszufinden?

- ☐ Rückwärts lesen: Den Satz von hinten nach vorne lesen.
- ☐ Wörter zählen: Das wievielte Wort im Satz ist **KEHREN**?
- ☐ Ergänzen: Kann man *SCHNELLE* zu **KEHREN** hinzufügen?
- ☐ Nachschlagen: Im Wörterbuch unter **KEHREN** nachlesen.

Abb. 1: Aufgabe „Kehren“

Der Attraktor C zielt auf die Erweiterungsprobe ab, wonach das funktionierende Einsetzen eines adjektivischen Attributs ins Mittelfeld der Nominalphrase, das in Kongruenz gebracht werden muss, einen Hinweis auf die Großschreibung darstellt. Demnach ist die nicht funktionierende Einsetzung **Nach dem Essen schnelle Kehre ich ...* o. Ä. ein Hinweis darauf, dass es sich hierbei nicht um eine Nominalisierung handelt, während *Mir ist das schnelle Kehren ...* die Großschreibung nahelegt.

Der Distraktor A stellt den Versuch dar, einen Ratschlag abzubilden, der im Deutschunterricht als Revisionsstrategie mitunter gegeben wird. Es kann nicht festgestellt werden, ob dieser Ratschlag auch in Zusammenhang mit satzinterner Großschreibung unterrichtlich auftritt. Denkbar ist allerdings, dass Schüler:innen diesen Zusammenhang herstellen. Mit B ist ein Distraktor gegeben, der Schüler:innen vermutlich selten bis gar nicht im Zusammenhang mit Fragen der Großschreibung begegnet und die Aufgabenschwierigkeit demnach etwas absenken sollte. Distraktor D stellt wohl eine Strategie dar, die Schüler:innen bei Rechtschreibfragen (aber nicht bei Fragen der Nominalisierung) häufig empfohlen wird. Es ist tendenziell problematisch, dass die Antwortoptionen A bis C auf Handlungswissen abzielen, das direkt mit sprachbezogenen Prozeduren assoziiert ist, während D auf eine „Metaprozedur“ (Wörterbuchnutzung) anspielt. Verschiebungen im Antwortverhalten hin zu Distrak-

tor D aufgrund seiner (explizit oder implizit) wahrgenommenen Andersartigkeit können also nicht ausgeschlossen werden.

Da im Fall aller drei in den Distraktoren verarbeiteten Strategien die Syntaktik eines Satzes keine Rolle spielt, steht eine inkorrekte Antwort auch für die Nichtaktivierung eines Bewusstseins für die Relevanz der syntaktischen Zusammenhänge im Kontext der Aufgabe.

Ausgeklammert für die Konstruktion der weiteren Antwortoptionen wurde der weit verbreitete, aber nicht unproblematische Artikeltest (Fuhrhop, 2021, S. 42; Rautenberg & Wahl, 2019, S. 84). Da eine Antwortoption mit Artikeltest gleichwohl nicht als zur Gänze falsch beurteilt werden kann, war es nicht möglich, den Artikeltest in einem Distraktor neben der Erweiterungsprobe als Inhalt des Attraktors zu verwenden.

Ergebnisse

Die vorliegende Aufgabe ($n_7 = 290$; $n_8 = 261$) wurde von über 30 % der Schüler:innen korrekt mit der Antwortoption C, in deren Kern die Erweiterungsprobe steht, beantwortet ($p_7 = .36$; $p_8 = .31$), über 40 % der Schüler:innen wählten jeweils den Distraktor D; die Distraktoren A und B wurden sehr selten gewählt (vgl. Tab. 2), was wahrscheinlich darauf zurückzuführen ist, dass diese Antwortoptionen wenig realistisch und somit wenig ökologisch valide sind. Diese Verteilung auf die Antwortoptionen ist testtheoretisch problematisch, weil ein Distraktor, der zu selten ausgewählt wird, der also auch für Personen ohne entsprechendes Wissen direkt auszuschließen wäre, für eine ‚versteckte‘ Formatänderung sorgt: Aus dem ursprünglichen 3-zu-1-Verhältnis von Distraktoren und Attraktor wird dann ein 2-zu-1-Verhältnis (oder ausgeglichener) und damit auch eine Verschiebung der Ratewahrscheinlichkeit auf einen höheren Wert als .25. Die Trennschärfe der gesamten Aufgabe liegt wohl auch deshalb bei niedrigen .20 (r_{pb7}) bzw. .28 (r_{pb8}).

7. Jahrgangsstufe			8. Jahrgangsstufe		
<i>n</i>	<i>P</i>	<i>r_{pb}</i>	<i>n</i>	<i>p</i>	<i>r_{pb}</i>
290	.36	.20	261	.31	.28
AO	<i>P</i>	<i>r_{pb}</i>	AO	<i>p</i>	<i>r_{pb}</i>
A	.06	−.03	A	.07	.01
B	.14	−.20	B	.17	−.44
C (korrekt)	.36	.20	C (korrekt)	.31	.38
D	.42	.01	D	.44	−.08

Tab. 2: Deskriptive Statistik der Aufgabe „Kehren“

Diskussion

Für den Einsatz im Rahmen der iKM^{PLUS} ist diese Aufgabe nach der Pilotierung vor allem deswegen als ungeeignet bewertet worden, weil die Distraktoren A und B zu wenig plausibel waren und zu selten gewählt wurden. Damit in Zusammenhang steht auch der geringe Trennschärfewert von Distraktor A und die insgesamt niedrige Trennschärfe der gesamten Aufgabe ($r_{pb7} = .20$; $r_{pb8} = .28$). Neben dieser Problematik muss zudem festgestellt werden, dass die gewählte Frageformulierung „Schreibt man

KEHREN in den beiden Sätzen klein oder groß?“ für manche Schüler:innen möglicherweise irreführend war, weil man sie so verstehen könnte, als müsste das in Frage stehende Wort in beiden Fällen auf dieselbe Weise verschriftet werden. Trotzdem lohnt es sich, das Antwortverhalten der Proband:innen auf Vertrautheit mit der Erweiterungsprobe bzw. Spuren syntaktischer Bewusstheit zu prüfen.

Attraktor C wurde im Verhältnis zu A und B mit $p_7 = .36$ bzw. $p_8 = .31$ deutlich häufiger gewählt und weist auch eine erwartbare schwache ($r_{pbC7} = .20$) bis mittlere ($r_{pbC8} = .38$) positive Korrelation mit einem guten Gesamtergebnis auf. Allerdings wurde der Wörterbuch-Distraktor D von jeweils über 40 % der Schüler:innen, also noch häufiger, gewählt (bei geringen bzw. negativen Trennschärfen von $r_{pbD7} = .01$, $r_{pbD8} = -.08$). Dass es im Fall von Nominalisierungen nicht sinnvoll ist, einzelne Wörter im Wörterbuch nachzuschlagen, scheint für diese Schüler:innen weniger die Entscheidungsgrundlage darzustellen als vielleicht die Verlockung, mit der Antwortoption Wörterbuch eine Strategie zu wählen, die ihnen in der Schule mutmaßlich oft begegnet. Möglicherweise spielt hier auch eine Rolle, dass sich D insofern von den drei anderen Antwortoptionen alleinstellend unterscheidet, als es eine „Metaprozedur“ darstellt. Jedenfalls zeigen Schüler:innen, die sich für A, B oder D entschieden haben, im Rahmen der Testung kein Bewusstsein für die syntaktischen Bedingungen der satzinternen Großschreibung. Hinzu kommt, dass freilich auch die Wahl von Attraktor C nicht zwingend durch syntaktische Bewusstheit oder Bekanntheit mit der Erweiterungsprobe verursacht sein muss, sondern auch von anderen Gründen wie wenig plausiblen Distraktoren (A und B) verursacht sein kann. Insgesamt lässt dies einerseits den Rückschluss zu, dass die syntaktische Determiniertheit der Großschreibung den meisten Proband:innen nicht bewusst war; andererseits veranschaulicht diese Aufgabe die vielen Fallen, die im Prozess der Aufgabenkonstruktion lauern.

4.2 Aufgabe „Vorfeld“: Kommasetzung zwischen (vermeintlichen) Teilsätzen

Vorstellung der Aufgabe

Die Aufgabe „Vorfeld“ ist eine Multiple-Choice-Aufgabe, die als dritte von insgesamt vier Aufgaben innerhalb eines Testlets gestellt wurde. Der zugehörige achtzeilige Stimulustext sowie die anderen drei Aufgaben erreichten gute Kennwerte und werden deswegen zukünftig in der iKM^{PLUS} eingesetzt. Deshalb kann der Stimulustext an dieser Stelle nicht gezeigt werden. Um den Kontext der Aufgabe trotzdem nachvollziehbar zu machen, soll stattdessen auf ein strukturgleiches, lexikalisch verfremdetes Satzmaterial als Ausgangsbeispiel hingewiesen werden: „... im Dunkel auftauchen. Anders als bei den besonders gut ausgeleuchteten Straßen gibt es für diese Wege noch keine Verbesserungsvorschläge. Insgesamt ist ...“

Wie kannst du herausfinden, ob du nach dem unterstrichenen Teil des Satzes einen Beistrich setzen musst?

Du könntest prüfen, ob...

- ☐ es im unterstrichenen Teil ein Verb gibt.
- ☐ du beim Vorlesen eine Pause machst.
- ☐ ein typisches Signalwort vorkommt.
- ☐ du hier auch einen Punkt setzen könntest.

Abb. 2: Aufgabe „Vorfeld“

Konzeptionell wurden alle vier Aufgaben zum Stimulus unterschiedlich gestaltet. Für die hier gezeigte Aufgabe steht mit der Kommasetzung erneut ein von syntaktischen Zusammenhängen bestimmtes Phänomen im Mittelpunkt – konkret das Erkennen der Anzahl von Teilsätzen an der Anzahl der Verben/Verbgruppen. Auch im Fall dieser zweiten Aufgabe gilt wiederum, dass nicht eigentlich eine Interpunktionsfrage zu lösen war, vielmehr nach einer geeigneten Bearbeitungsstrategie gefragt wurde. Konkret wurde die unterstrichene Textpassage, auf die sich diese Aufgabe bezieht, mit Rücksicht auf das Phänomen des Vorfeldkommata gestaltet (Esslinger & Noack, 2020, S. 16).

Anders als im Fall der ersten Aufgabe ist eine syntaktische Betrachtungsweise in der Didaktik der Kommasetzung wohl weit verbreitet – und zwar in Zusammenhang mit der Vielzahl an vermittelten Regeln und Unterregeln, die mit der Unterscheidung verschiedener Satztypen zusammenhängt. Der valenzorientierte Aspekt von Attraktor A kommt im Wesentlichen dadurch zum Ausdruck, dass darin (ohne genauere Differenzierung) auf die Verbgruppe als dasjenige Element angespielt wird, an dem der Satz sozusagen aufgehängt ist, und eben nicht auf eine elaborierte Satztypenlehre – die „vom Kernproblem ablenkt und die meisten Schüler und Schülerinnen verwirrt und überfordert“ (Lindauer & Sutter, 2005, S. 28).

Distraktor B kann einer womöglich nicht unterrichtlich vermittelten (und bei manchen Schüler:innen auch nur implizit vorhandenen) Intonations-/Pausenstrategie, wonach eine „Segmentierungspause als Grenze zwischen intonatorischen Einheiten“ (Müller, 2007, S. 74) wahrgenommen wird, zugewiesen werden, Distraktor C der Signalwortstrategie (Müller, 2007, S. 76–79). Distraktor D spiegelt den Umstand, dass es oft schwierig ist, neben dem Attraktor drei plausible Zusammenhänge in Distraktoren zu verpacken. Das macht D wiederum tendenziell problematisch. Die Bezeichnung ‚Beistrich‘ statt Komma im Aufgabentext ist den nationalen Gewohnheiten geschuldet.

Ergebnisse

Die vorliegende Aufgabe ($n_7 = 133$; $n_8 = 126$) wurde von weniger als 20 % der Schüler:innen – also mit einem Wert unter der Ratewahrscheinlichkeit von .25 – korrekt beantwortet ($p_7 = .17$; $p_8 = .14$), über 30 % der Schüler:innen wählten jeweils die Distraktoren B und C. Die Trennschärfe der Aufgabe ist in beiden Jahrgangsstufen negativ ($r_{pb7} = -.11$; $r_{pb8} = -.16$), was eine schwache, aber systematische Tendenz anzeigt, wonach Schüler:innen, die insgesamt in der Erhebung besser abschnitten, mit höherer Wahrscheinlichkeit zu einer falschen Antwort tendierten (vgl. Tab. 3). In dieses Bild passt, dass die

Distraktoren B und C (mit leicht positiven Trennschärfewerten) und der Attraktor A (mit leicht negativem Trennschärfewert) jeweils invertiert sind.

7. Jahrgangsstufe			8. Jahrgangsstufe		
<i>n</i>	<i>p</i>	<i>r_{pb}</i>	<i>n</i>	<i>p</i>	<i>r_{pb}</i>
133	.17	-.11	126	.14	-.16
AO	<i>p</i>	<i>r_{pb}</i>	AO	<i>p</i>	<i>r_{pb}</i>
A (korrekt)	.17	-.11	A (korrekt)	.14	-.16
B	.42	.11	B	.31	.04
C	.32	.01	C	.36	.11
D	.10	-.06	D	.19	-.04

Tab. 3: Deskriptive Statistik der Aufgabe „Vorfeld“

Diskussion

Die Distraktoren B und C zur Pausen- und Signalwortstrategie wurden mit Werten zwischen 31 % und 42 % durchwegs am häufigsten gewählt: Schüler:innen der 7. Jahrgangsstufe neigten am häufigsten zur Pausenstrategie B, und diese Tendenz verstärkte sich bei den besseren Schüler:innen noch. Schüler:innen der 8. Jahrgangsstufe tendierten mit ebendieser Tendenz am häufigsten zur Signalwortstrategie C. Beide Distraktoren weisen einen positiven Trennschärfewert auf, während der wenig gewählte Attraktor A einen negativen Trennschärfewert hat. Bei allen drei Antwortoptionen ist die Trennschärfe im Vergleich zu den testtheoretischen Erwartungen also leicht invertiert. Das bedeutet, dass Proband:innen mit besserem Testergebnis eher die falschen Antwortoptionen wählten als die schwächeren, und umgekehrt. Dass die falschen Annahmen bei den lernschwächeren Proband:innen gegen die Erwartungen einen tendenziell weniger starken Überhang haben, könnte ein Hinweis auf die Dysfunktionalität der womöglich unterrichtlich vermittelten Kommastrategien „segmentierende Pausen“ und „Signalwörter“ sein, dem weiter nachzugehen wäre.

Neben der grundsätzlichen psychometrischen Problematik der invertierten Trennschärfe, die zum Ausscheiden der Aufgabe führte, weist dies allerdings auf eine Problematik hin, der Kompetenzmessungen allgemein unterworfen sind: Aufgaben können nicht rein theoretisch-kriterial und unabhängig von der Population validiert werden. In Fällen, in denen ein dem Lerngegenstand aus theoretischer Perspektive angemessenes Entscheidungskriterium für eine Aufgabe den Lernerfahrungen der Schüler:innen weitestgehend widerspricht – zum Beispiel wegen einer potenziell weit verbreiteten unterrichtlichen Vermittlung dysfunktionaler Strategien –, führt die übliche Pilotierungspraxis, die passende Schwierigkeits- und Trennschärfewerte anstrebt, aber zwangsläufig zum Aussortieren einer Aufgabe, auch wenn sie theoretisch-kriterial durchaus konsistent ist. Dieser Punkt ist nicht neu: Bereits Goldstein (1979, S. 216) hat darauf hingewiesen, dass eine derartige Praxis der Itemselektion dazu führt, dass die gemessene Leistung letztlich durch ebendie Items definiert wird, die sich modellkonform verhalten – während gerade die abweichenden Items, deren Schwierigkeit nicht für alle Lernenden gleich ausfällt, inhaltlich von besonderem Interesse sein könnten. Dass auch in der deutschdidaktischen Kompetenzmessung ein Bewusstsein für diese Problematik besteht, zeigt etwa der Verweis von Bremerich-Vos und Böhme (2009, S. 384) auf Goldstein (1979).

Eine invertierte Trennschärfe kann in diesem Sinne also auch als ein Indiz für ein systematisches Problem in der Unterrichtsrealität, das dem Antwortverhalten der Schüler:innen zugrunde liegt, diskutiert werden. Zum Beispiel wäre es denkbar, dass leistungsstarke Schüler:innen unterrichtlich vermittelte dysfunktionale Strategien williger und schneller übernehmen und sie sich daher tendenziell eher für einen damit zusammenhängenden Distraktor entscheiden. Eine Art „Vermittlungsresistenz“ schwächerer Schüler:innen wäre in dem Fall sozusagen ein Schutz gegen die Übernahme einer im Unterricht angebotenen dysfunktionalen Strategie. Dass dieses Szenario den Entstehungshintergrund für die Kennwerte darstellt, soll für die vorliegende Aufgabe gar nicht behauptet werden. Aber diese Ergebnisse stehen zu solch einer Annahme jedenfalls nicht im Widerspruch und werfen eher Fragen grundsätzlicher Art auf.

Ebenfalls zur invertierten Trennschärfe von Attraktoren passend konnte auch Müller eine Dominanz der Pausen- und Signalworthypothese zu Ungunsten eines syntaktischen Zusammenhangs finden (Müller, 2007, S. 241–248). Im Fall der Pausenhypothese hält Müller es allerdings zumindest für fragwürdig, aus diesen Ergebnissen auf das Unterrichtsgeschehen zu schließen: Es sei „[n]icht wahrscheinlich [...], dass die Orientierung an der Intonation auf Instruktion zurückzuführen ist“, so Müller (2007, S. 242). Die Signalworthypothese betreffend kann man mit Bredel (2015a, S. 135) möglicherweise annehmen, das Antwortverhalten im Fall der vorliegenden Aufgabe sei unterrichtlich bedingt, wofür auch spricht, dass es mit einem Jahr mehr Schulunterricht, also in der 8. Jahrgangsstufe, zu einer Verschiebung hin zur Signalworthypothese kommt.

4.3 Aufgabe „Fischen“: Wortartenkategoriale Unterschiede mit und ohne Feldermodell erkennen

Vorstellung der Aufgabe

Die Primarstufenaufgabe „Fischen“ thematisiert die Kategorisierung von Wortarten. Anders als im Fall der ersten beiden Aufgaben geschieht dies nicht in Form sich daraus ergebender orthographischer Konsequenzen, sondern ausschließlich als für sich stehende sprachbetrachtende Fragestellung. Hier wird also nicht danach gefragt, ob die jeweilige Strategie für die Beantwortung nützlich sein könnte, sondern direkt nach einer Lösung aus dem Bereich der Wortartenkategorisierung. Konzeptionell ist diese Aufgabe an die Odd-one-out-Aufgaben von Funke (2005, S. 189–192) angelehnt. Das heißt, es geht darin um das Erkennen einer unterschiedlichen Kategorienzuweisung⁶ der (bei Großschreibung) äußerlich identischen Wörter *fischen* (Verb) und *Fischen* (Nomen) – und zwar ausschließlich in Form der basalen Frage danach, in welchem der vier Beispiele es sich bei FISCHEN um eine von den anderen Beispielen abweichende Wortart handelt, ohne genauer nach der Bestimmung der Wortart zu fragen.

⁶ Die im Aufgabenstamm verwendete Formulierung „gehört zu einer anderen Wortart“ sollte die Problematik abschwächen, dass Proband:innen, die unterrichtlich an eine lexikalisch fundierte Wortartenkategorisierung (eine lexikalisch an sich festgelegte Wortart „wird als eine andere Wortart verwendet“), und Proband:innen, die an eine syntaktische Perspektive („ist eine andere Wortart“ im gegebenen syntaktischen Kontext) gewöhnt sind, diese Aufgabe als unterschiedlich schlüssig empfinden.

In welchem Satz gehört FISCHEN zu einer anderen Wortart als in den anderen Sätzen?

☐	Viele von ihnen	FISCHEN	derzeit noch im Trüben.		
☐	Die meisten Angler	FISCHEN	gerne in Fließgewässern.		
☐	Diese zwei Firmen	FISCHEN	nach Daten von Personen.		
☐	Manche	können	mit FISCHEN nichts anfangen.		

Abb. 3: Aufgabe „Fischen“, Variante mit Feldermodell

In welchem Satz gehört FISCHEN zu einer anderen Wortart als in den anderen Sätzen?

☐ Viele von ihnen FISCHEN derzeit noch im Trüben.

☐ Die meisten Angler FISCHEN gerne in Fließgewässern.

☐ Diese zwei Firmen FISCHEN nach Daten von Personen.

☐ Manche können mit FISCHEN nichts anfangen.

Abb. 4: Aufgabe „Fischen“, Variante ohne Feldermodell

Diese und weitere hier nicht vorgestellte Aufgaben wurden in der Testung in einer quasi-experimentellen Parallelführung je einmal mit (Abb. 3) und einmal ohne unterstützende Visualisierung (Abb. 4) durch ein topologisches Feldermodell ohne Überschriften angeboten. Diese Entscheidung folgte dem Erkenntnisinteresse daran, ob die graphische Strukturierung durch das Feldermodell unterstützend wirke (vgl. Uhl, 2019, S. 361; Rödel, 2023). Die leitende Annahme war hier, dass die Visualisierung nicht nur den Schüler:innen, die die Strukturanalyse mit dem Feldermodell bereits im Unterricht kennengelernt haben, eine Entscheidungshilfe bietet, sondern es auch den nicht mit dem Feldermodell vertrauten Schüler:innen ermöglicht, die Rolle des erfragten Wortes dadurch schneller zu erfassen. Es wurde darauf geachtet, Parallelversionen mit und ohne Feldermodell jeweils nicht im selben Testheft unterzubringen.

Für alle Feldermodell-Versionen war bereits im Vorfeld der Pilotierung entschieden worden, sie nur in der Pilotierungsstudie einzusetzen, nicht aber in den Echteinsatz zu bringen. Dies geschah einerseits aus Gründen der ökologischen Validität vor dem Hintergrund eines Unterrichtsgeschehens, in dem das Feldermodell mutmaßlich wenig verbreitet ist, und andererseits, weil es testtheoretisch problematisch ist, wenn die Visualisierungshilfe das sprachliche Material so vorstrukturiert, dass diese optische Strukturierung die korrekte Antwortoption durch ihre Andersartigkeit als möglichen Attraktor ausweist. Deshalb fiel auch die Entscheidung dahingehend, die Feldermodell-Tabelle nicht mit den Überschriften „Vorfeld“, „linkes Verbfeld“ (oder „linke Satzklammer“), „Mittelfeld“, „rechtes Verbfeld“ (oder „rechte Satzklammer“) und „Nachfeld“ zu versehen, da insbesondere die Verbfeld-

Bezeichnungen testtheoretisch unsauber einen Teil der Lösung mitgeliefert hätten. Dies reduzierte zwar die Zirkularitäts-Problematik, die durch die Integration der didaktischen Vermittlung / des Lernprozesses (durch das Feldermodell repräsentiert) in die Leistungsfeststellung entstand. Trotzdem blieb dieses Problem in Form der graphischen Vorstrukturierung inhärent.

Ergebnisse

Die Aufgabe „Fischen“ ($n_3 = 123$ bzw. 122) wurde in der Version ohne Feldermodell von einem Viertel ($p = .25$), in der Version mit Feldermodell von einem Drittel ($p = .33$) der Schüler:innen korrekt beantwortet. Die Trennschärfe der Version ohne Feldermodell liegt bei $r_{pb} = .31$, diejenige der Version mit Feldermodell bei $r_{pb} = .35$.

„Fischen“ (3. Jahrgangsstufe)					
ohne Feldermodell			mit Feldermodell		
<i>n</i>	<i>p</i>	<i>r_{pb}</i>	<i>n</i>	<i>p</i>	<i>r_{pb}</i>
122	.25	.31	123	.33	.35
AO	<i>p</i>	<i>r_{pb}</i>	AO	<i>p</i>	<i>r_{pb}</i>
A	.08	-.02	A	.07	-.05
B	.14	-.15	B	.07	-.01
C	.26	.16	C	.10	.05
D (korrekt)	.25	.31	D (korrekt)	.33	.35

Tab. 4: Deskriptive Statistik der Aufgabe „Fischen“, Varianten mit und ohne Feldermodell

Diskussion

Die Version mit Feldermodell erwies sich für die Proband:innen als etwas einfacher. Ihre höheren p -Werte im Fall der korrekten Antwortoption sowie die niedrigeren im Fall der Distraktoren deuten auf die hinweisgebende Funktion der Visualisierung hin. Der im Vergleich zu den Distraktoren A und B höhere Wert bei Distraktor C in der Version ohne Feldermodell ($p_{C\text{-ohne}} = .26$) legt darüber hinaus die Versuchung für die Proband:innen nahe, diese Antwortoption aufgrund der anderen Semantik (*fischen* ist nur hier auf Daten, nicht auf Fische bezogen) als abweichend und damit als angenommen korrekt auszuwählen. Die Visualisierung durch das Feldermodell bewirkt hier eine Verschiebung im Antwortverhalten weg von der (vermutlich teils impliziten) Stützung auf Semantik ($p_{C\text{-ohne}} = .26$ zu $p_{C\text{-mit}} = .10$) hin zur syntaktischen Unterscheidungsvariante ($p_{D\text{-ohne}} = .25$ zu $p_{D\text{-mit}} = .33$).

Möglicherweise ist dies ursächlich zu unbestimmbarem Anteil auf die schiere visuelle Andersartigkeit des Attraktors zurückzuführen. Darüber hinaus könnte in unbestimmtem Ausmaß auch eine Rolle spielen, dass die unterschiedlichen semantischen Interpretationen von *Fischen* im Attraktor D (die Handlung des Fischens gegenüber den Tieren) mit und ohne Visualisierung durch das Feldermodell unterschiedlich gewichtet wahrgenommen werden – was wiederum mit der Wahrnehmung von *Fischen* als nominalisiertem Verb (Tätigkeit) oder als eigentlichem Nomen (Tiere) korrespondieren könnte. Die Werteververschiebung hin zu D in der Version mit Feldermodell stellt für sich also noch keinen hinreichenden Hinweis auf eine durch das Feldermodell beeinflusste Erhöhung der syntaktischen

Einsicht dar. Sie deutet allerdings schon an, dass der visuelle Aufbau des Feldermodells hinweisgebend kongruent mit den syntaktischen Zusammenhängen ist, die es visualisieren möchte. Das mag ein Indiz für den Wert des Feldermodells aus der Perspektive der Vermittlung sein, aus der Perspektive der Testung besteht aber das Problem der Zirkularität. So etwa, wenn man mit einem Visualisierungsansatz wie dem Feldermodell eine Leistung testen möchte, aber damit gleichzeitig ein instruierendes/unterstützendes Element in die Testung eingebaut hat, was zu dem zirkulären Effekt führt, dass ebendie Tendenzen in den Ergebnissen gestärkt werden, die durch das instruierende Element eingebracht werden. Anders gesagt: Es kommt heraus, was man selbst hineingesteckt hat. Ein Fazit daraus ist, dass solch eine quasiexperimentelle vergleichende Messung möglicherweise ein schwacher Hinweis auf die geeignete Darstellungsform der Visualisierung ist, letztlich aber nicht in der Kompetenzmessung eingesetzt werden kann und selbst für die Gewinnung von Zusatzkenntnissen nur eingeschränkten Wert hat.

Auch beide Aufgabenversionen ohne Feldermodell wurden nach der Pilotierung wegen der ungenügenden Trennschärfewerte als ungeeignet für den Einsatz klassifiziert; alle Aufgabenversionen mit Feldermodell waren, wie oben begründet, ohnehin nie für den Echteininsatz vorgesehen. Ein Schluss aus dem Antwortverhalten der Schüler:innen ist jedenfalls, dass Odd-one-out-Aufgaben, die auf syntaktische Unterschiede zielen, gut daraufhin kontrolliert werden sollten, ob allfällige andere Unterschiede (z. B. semantische) stabil gehalten werden.

5 Zusammenfassende Betrachtungen und Ausblick

In diesem Beitrag wurden drei Aufgaben des Kompetenzbereichs *Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung* (Primarstufe) bzw. *Sprachbewusstsein* (Sekundarstufe) vorgestellt, die im Rahmen einer Pilotierungsstudie für die iKM^{PLUS} von Schüler:innen aus Österreich bearbeitet wurden. Alle Aufgaben eint, dass sie mit dem Ziel entwickelt wurden, rezente didaktische Modellierungen zu integrieren: Der Attraktor der Aufgabe „Kehren“ zur satzinternen Großschreibung nominalisierter Verben zielte auf die Struktur der Nominalphrase und die damit zusammenhängende Erweiterungsprobe durch ein ins Mittelfeld der Nominalphrase einzusetzendes, in Kongruenz zu bringendes Adjektiv ab. Die Idee hinter dem Attraktor der Komma-Aufgabe „Vorfeld“ war ein in den Grundzügen valenztheoretisch fundiertes, bewusst reduziert gehaltenes Verständnis von ‚(Teil-)Satz‘, wonach am Vorliegen eines Verbs oder einer Verbgruppe erkannt werden kann, ob ein solcher vorliegt. In der Aufgabe „Fischen“ wurde in zwei Varianten untersucht, ob sich das Antwortverhalten von Schüler:innen in Bezug auf die Wortartenkategorisierung verändert, wenn zu bearbeitende Sätze in eine Tabelle nach Form des topologischen Feldermodells eingebettet sind.

An den Darstellungen der Überlegungen zur Aufgabenkonstruktion einerseits und der Diskussion des Antwortverhaltens der Schüler:innen auf Basis der psychometrischen Kennwerte andererseits wurde das Wechselspiel von Konstruktionsüberlegungen und Ergebnisinterpretation ersichtlich. Es wurden die Herausforderungen nachvollziehbar gemacht, die mit der Konstruktion kompetenzorientierter Sprachbetrachtungsaufgaben verbunden sind. Während Testaufgaben, die auf die reine Reproduktion kategorial-terminologischen Fachwissens zielen, verhältnismäßig einfach zu konstruieren sind, ist es deutlich schwieriger, andere Kompetenzfacetten zu testen, etwa metakognitives strategisches Wissen im Sinne von: „Immer, wenn ich x im sprachlichen Material beobachte, hilft mir die Wahl von Strategie y“ in Verbindung mit Überprüfungsprozeduren.

Das Antwortverhalten der Schüler:innen liefert insgesamt nur wenige Hinweise auf eine Einsicht in die syntaktische Determiniertheit der besprochenen Phänomene. Über die Gründe dafür lässt sich aus den vorliegenden Daten nichts ableiten. Jedenfalls steht die Antwortverteilung nicht im Widerspruch zu zwei bekannten Forderungen: erstens einer schriftstrukturell dem Lerngegenstand angemessenen Modellierung und zweitens einer Engführung von Orthographie- und Grammatikunterricht mit Augenmerk auf die kognitive Durchdringung sprachstruktureller Zusammenhänge. Es bleibt der Eindruck, dass der für Sprachbewusstheit zentrale Prozess der Distanzierung von der überwiegend intuitiv verarbeiteten Semantik und Pragmatik zugunsten einer bewussten Auseinandersetzung mit syntaktischen Strukturen alles andere als einfach ist.

Darüber hinaus wurden in diesem Beitrag auch Probleme in der Aufgabenkonstruktion diskutiert, die letztlich zur Nichtvalidierung der Aufgaben beitrugen. Es wurde gezeigt, wie sich die Aufgabenkonstruktion hier in einem Spannungsfeld zwischen kriterialer Angemessenheit einerseits und Testfairness in Abhängigkeit vom anzunehmenden Unterrichtsgeschehen andererseits bewegt. Gerade vor dem Hintergrund der deutschdidaktischen Diskussion über die mögliche Dysfunktionalität verbreiteter schulgrammatischer Modellierungen erscheint es lohnend, psychometrische Kennwerte einzelner Antwortoptionen – insbesondere Schwierigkeitswerte und (invertierte) Trennschärfen – systematisch daraufhin zu untersuchen, inwieweit sie sich für die explorative Identifikation unterrichtlich vermittelter Misskonzeptionen nutzen lassen. Anknüpfen ließe sich dabei an die distraktor-basierte Diagnostik, wie sie Sadler (1998) für naturwissenschaftliche Concept Inventories beschreibt. Übertragen auf den Bereich der Sprachbetrachtung könnten Distraktoren gezielt so konstruiert werden, dass sie konkurrierende sprachbezogene Modellierungen oder typische schulisch erworbene Misskonzeptionen repräsentieren. Die Analyse ihres Antwortverhaltens würde damit nicht nur Aussagen über die Aufgabenqualität, sondern zugleich über mögliche fachliche Denkweisen der Schülerinnen und Schüler erlauben. Auf diese Weise ließe sich die Kompetenzmessung stärker mit sprachdidaktischer Grundlagenforschung verbinden.

Literatur

- Bangel, M. (2022). Potentiale einer syntaxbasierten Vermittlung der satzinternen Großschreibung und mögliche vermittlungsunabhängige Einflussfaktoren. In H. Hlebec & S. Sahel (Hrsg.), *Orthographieerwerb im Übergang* (S. 119–145). Erich Schmidt Verlag.
<https://link.springer.com/book/10.37307/b.978-3-503-20650-6>
- Bangel, M., Rautenberg, I., & Weth, C. (2020). Syntaxorientierte Didaktik der Großschreibung: ein Forschungsüberblick. *Didaktik Deutsch*, 25(48), 55–70.
- Betzel, D. (2015). *Zum weiterführenden Erwerb der satzinternen Großschreibung. Eine leistungsgruppendifferenzierte Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Betzel, D. (2024). Von der wortbildorientierten zur schriftlinguistisch fundierten Rechtschreibdidaktik. *Der Deutschunterricht*, 76(4), 26–35.
- Betzel, D., & Kleinbub, I. (2025). Das topologische Modell im Sprachunterricht – eine Interviewstudie mit Sekundarstufenlehrkräften. *Research on Language*, 2(1), 34–55.
<https://doi.org/10.26204/KLUEDO/9043>
- Böhler, M., & Cristante, V. (2024). *Grammatik in der Grundschule. Unterrichtsentwürfe für sprachheterogene Klassen*, 1–4. Klett Kallmeyer.

- Bredel, U. (2010). Die satzinterne Großschreibung: System und Erwerb. In U. Bredel, A. Müller & G. Hinney (Hrsg.), *Schriftsystem und Schrifterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch* (S. 217–243). De Gruyter.
- Bredel, U. (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht* (2., durchges. Aufl.). Schöningh.
- Bredel, U. (2015a). Das Satzgrenzenkomma und seine Didaktisierung – das Verb als Zentrum kommarelevanter Strukturen. In B. Mesch & B. Rothstein (Hrsg.), *Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs* (S. 135–149). De Gruyter.
- Bredel, U. (2015b). Topologie und Orthographie. In A. Wöllstein & S. Schmadel (Hrsg.), *Das topologische Modell für die Schule* (S. 205–217). Schneider Verlag Hohengehren.
- Bredel, U. (2021). Grammatikunterricht ohne Grammatik – Fehlkonstruktionen der Schulgrammatik am Beispiel der Satzgliedbestimmung und die Folgen für die Lehrerbildung. In S. Döring & D. Elsner (Hrsg.), *Grammatik für die Schule* (S. 71–84). Buske.
- Bredel, U. (2022). Sprachreflexion und Orthographieunterricht. In H. Gornik & I. Rautenberg (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (S. 257–272). Schneider bei wbv.
- Bremerich-Vos, A., & Böhme, K. (2009). Kompetenzdiagnostik im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. In D. Granzner, O. Köller, A. Bremerich-Vos, M. van den Heuvel-Panhuizen, K. Reiss & G. Walther (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 376–392). Beltz.
- Christ, R. (2017). Niemand braucht das Prädikat. Zur Systematisierung der schulischen Satzgliedanalyse. *Linguistische Berichte*, 49(250), 169–217.
- Christ, R. (2019). Ohne ‚Prädikat‘, mit Topologie: Induktive Satzgliedanalyse in Klasse 8. In A. Betz & A. Firstein (Hrsg.), *Schülerinnen und Schülern Linguistik näher bringen. Perspektiven einer propädeutischen Wissenschaftsdidaktik* (S. 123–147). Schneider Verlag Hohengehren.
- Döring, N. (2022). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer.
- Esslinger, G., & Noack, C. (2020). *Das Komma und seine Didaktik*. Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. <https://doi.org/10.46586/SLLD.146>
- Fuhrhop, N. (2021). Das Schriftsystem als Teilgebiet der Grammatik im Deutschunterricht. *ide*, 45(3), 38–47.
- Funke, R. (1995). Das Heben des Wortartschatzes. Nomen im Kontext sehen. *Praxis Deutsch*, 22(129), 57–60.
- Funke, R. (2005). *Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern*. Niemeyer.
- Funke, R. (2022). Grammatikunterricht, grammatisches Wissen und schriftsprachliches Können. In H. Gornik & I. Rautenberg (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (S. 430–454). Schneider bei wbv.
- Fürstenberg, M. (2023). *Kommagebrauch im Deutschen. Eine empirische Untersuchung zur Kommasetzung beim Schreiben und Einsetzen*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111322667>
- Gallmann, P. (2015). Das topologische Modell: Basisartikel. In A. Wöllstein & S. Schmadel (Hrsg.), *Das topologische Modell für die Schule* (S. 1–36). Schneider Verlag Hohengehren.
- Goldstein, H. (1979). Consequences of Using the Rasch Model for Educational Assessment. *British Educational Research Journal*, 5(2), 211–220. <https://doi.org/10.1080/0141192790050207>

- Granzow-Emden, M. (2019). *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Eine Einführung* (3., überarb. und erw. Aufl.). Narr Francke Attempto.
- Granzow-Emden, M. (2021). Alles wie gehabt? Zum neuen Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke. *Didaktik Deutsch*, 26(50), 24–29.
- Granzow-Emden, M. (2022). Sprachstrukturen verstehen. Die Entwicklung grammatischer Kategorien. In H. Gornik & I. Rautenberg (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (S. 213–241). Schneider bei wbv.
- Günther, H. (2000). „... und hält den Verstand an“ – Eine Etüde zur Entwicklung der deutschen Interpunktion 1522–1961. In R. Thieroff, M. Tamrat, N. Fuhrhop & O. Teuber (Hrsg.), *Deutsche Grammatik in Theorie und Praxis* (S. 275–286). De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110933932.275>
- Hennig, M. (2023). Valenz. *Der Deutschunterricht*, 75(3), 49–59.
- Hübl, A., & Steinbach, M. (2015). Die Topologie der NP als Grundlage für den Erwerb der satzinternen Großschreibung. In A. Wöllstein & S. Schmadel (Hrsg.), *Das topologische Modell für die Schule* (S. 219–238). Schneider Verlag Hohengehren.
- Klages, H., & Pagonis, G. (2025). Wer gibt wem was? *Fremdsprache Deutsch*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2025.72.04>
- Kohl-Dietrich, D., & Maiberger, E.-L. (2022). Die Interface-Hypothese: Annahmen zum Zusammenspiel von implizitem und explizitem Wissen im Spracherwerb. In K. Madlener-Charpentier & G. Pagonis (Hrsg.), *Aufmerksamkeitslenkung und Bewusstmachung in der Sprachvermittlung. Kognitive und didaktische Perspektiven auf Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache* (S. 315–339). Narr Francke Attempto.
- Kreiter, C. D., & Frisbie, D. A. (1989). Effectiveness of Multiple True-False Items. *Applied Measurement in Education*, 2(3), 207–216. https://doi.org/10.1207/s15324818ame0203_2
- Krelle, M. (2016). ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ im Licht von Vergleichsarbeiten und Unterrichtsentwicklung in der Grundschule. In M. Krelle & W. Senn (Hrsg.), *Qualitäten von Deutschunterricht* (S. 207–228). Klett Fillibach.
- Laser, B., & Riegler, S. (2025). Wortarten syntaktisch denken. *Research on Language*, 2(2), 43–60.
<https://doi.org/10.26204/KLUEDO/9600>
- Lindauer, T., & Sutter, E. (2005). Könige, Königreiche und Kommaregeln. Eine praxistaugliche Vereinfachung des Zugangs zur Kommasetzung. *Praxis Deutsch* (191), 28–35.
- Metzger, S. (2017). *Grammatik unterrichten mit dem Feldermodell. Didaktische Grundlagen und Aufgaben für die Orientierungsstufe*. Klett Kallmeyer.
- Millman, J., Bishop, C. H., & Ebel, R. (1965). An Analysis of Test-Wisness. *Educational and Psychological Measurement*, 25(3), 707–726. <https://doi.org/10.1177/001316446502500304>
- Moosbrugger, H., & Kelava, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2., aktual. und überarb. Auflage). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4>
- Müller, A. (2024). *Rechtschreiben lernen. Die Schriftkultur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge* (4. Aufl.). Klett Kallmeyer. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.5555/9783772791116>
- 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*, 30(58), 18–32. <https://doi.org/10.21248/dideu.775>

- Müller, H.-G. (2007). *Zum „Komma nach Gefühl“. Implizite und explizite Kommakompetenz von Berliner Schülerinnen und Schülern im Vergleich*. Peter Lang.
- Müller, H.-G., & Unterholzner, F. (2022). Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit. Ein Vorschlag für ein empirisch operationalisierbares Minimalprogramm. *Didaktik Deutsch*, 27 (52/53), 38–55. <https://doi.org/10.21248/dideu.93>
- Noack, C. (2018). Kommasetzung ist schwer, oder? *Deutschunterricht*, 71(1), 4–9.
- Ossner, J. (2007). Sprachbewusstheit: Anregung des inneren Monitors. In H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht* (S. 134–147). Schneider Verlag Hohengehren.
- Pospeschill, M. (2022). *Testtheorie, Testkonstruktion, Testevaluation* (2., aktualis. Aufl.) Reinhardt.
- Prosch, A. (2016). *Entwicklung von Rechtschreibkompetenz. Differentielle Analysen mit NEPS-Daten der Haupterhebungen in den Klassenstufen fünf und sieben sowie der Entwicklungsstudien in den Klassenstufen sechs und sieben*. Logos.
- Rautenberg, I., & Wahl, S. (2019). Der Einfluss der Nominalgruppenstruktur auf die Groß-/Kleinschreibung. Eine empirische Untersuchung im 2. und 6. Schuljahr. *Didaktik Deutsch*, 24(46), 83–101.
- Rautenberg, I., & Wahl, S. (2024). Welche sprachstrukturellen Faktoren beeinflussen die Großschreibung von Schüler*innen im Deutschen? *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 4, 1–27. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2024.11376>
- Röber-Siekmeyer, C. (1999). *Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung*. Klett.
- Rödel, L. (2023). Grammatikdidaktische Visualisierungen. *Der Deutschunterricht*, 75(3), 5–14.
- Rothstein, B. (2022). Sich Sätze erklären – das Feldermodell. In H. Gornik & I. Rautenberg (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (S. 515–524). Schneider bei wbv.
- Sadler, P. M. (1998). Psychometric models of student conceptions in science: Reconciling qualitative studies and distractor-driven assessment instruments. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(3), 265–296. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199803\)35:3<265::AID-TEA3>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199803)35:3<265::AID-TEA3>3.0.CO;2-P)
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Squire, L. R., & Dede, A. J. O. (2015). Conscious and unconscious memory systems. *Cold Spring Harbor perspectives in biology*, 7(3), 1–15. <https://doi.org/10.1101/cshperspect.a021667>
- Stauber, A., Stahl, J., Bruneforth, M., & Illetschko, M. (2024). Die individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS}) – Pädagogische Diagnostik im Spannungsfeld von Individualförderung und Systemmonitoring. In C. Schreiner, G. Schauer & C. Kraler (Hrsg.), *Pädagogische Diagnostik und Lehrer:innenbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 157–172). Klinkhardt.
- Uhl, B. (2019). Topologie und sprachliches Lernen – vier Argumente für das grammatikdidaktische Potenzial des Stellungsfeldermodells. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 66(4), 360–368. <https://doi.org/10.14220/mdge.2019.66.4.360>
- Unterholzner, F. (2021). *Sprachbetrachtung – metakognitiv aktivierend und altersangepasst. Eine Interventionsstudie zur Vermittlung von das/dass-Schreibung und Kommasetzung zwischen (Teil-) Sätzen*. Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. <https://doi.org/10.46586/SLLD.197>
- Unterholzner, F., & Illetschko, M. (2025a). *Deutsch (Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung) in der iKM^{PLUS} im Detail (samt Förderempfehlungen): Primarstufe*. IQS – Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. <https://www.iqs.gv.at/downloads/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus-volksschule/lehrpersonen/deutsch>

- Unterholzner, F., & Illetschko, M. (2025b). *Deutsch (Sprachbewusstsein) in der iKM^{PLUS} im Detail (samt Förderempfehlungen): Sekundarstufe*. IQS – Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. <https://www.iqs.gv.at/downloads/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus-sekundarstufe/lehrpersonen/deutsch>
- Unterholzner, F., & Müller, H.-G. (2023). Metakognition als Brücke zwischen sprachlichem Wissen und Können. *Didaktik Deutsch*, 28(55), 20–38. <https://doi.org/10.21248/dideu.677>
- Wöllstein, A., & Schmadel, S. (Hrsg.). (2015). *Das topologische Modell für die Schule*. Schneider Verlag Hohengehren.

Anschrift der Verfasser:innen:

Franz Unterholzner, Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig (IQS bis September 2025),
Akademiestraße 23–25, 5020 Salzburg
franz.unterholzner@phsalzburg.at

Ilka T. Fladung, Universität Duisburg-Essen, Universitätsstraße 2, 45141 Essen
ilka.fladung@uni-due.de

Marcel Illetschko, IQS – Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen,
Alpenstraße 121, 5020 Salzburg
marcel.illetschko@iqs.gv.at

Tanja Jeschke, Sabrina Roggenbau & Leonie Silber

Mündlichkeitsforschung in der Deutschdidaktik zwischen Bilanz und Ausblick

Bericht zur Jubiläumstagung der AG Mündlichkeit in Hofgeismar (5.–7. Februar 2026)

Zusammenfassung

Das 20. Jahrestreffen der AG Mündlichkeit fand vom 5. bis 7. Februar 2026 in Hofgeismar statt. Ziel der Tagung war es, ausgewählte Positionen der deutschdidaktischen Mündlichkeitsforschung zusammenzuführen, den erreichten Forschungsstand zu bilanzieren und zentrale Perspektiven für die weitere Entwicklung des Feldes zu diskutieren. Deutlich wurde, dass sich das Forschungsfeld in den vergangenen Jahren als eigenständiger Teilbereich der Deutschdidaktik profiliert und weiter ausdifferenziert hat. Die Tagung machte damit nicht nur den aktuellen Stand der Forschung sichtbar, sondern präzierte auch Aufgaben zukünftiger Forschung und des Transfers innerhalb der AG Mündlichkeit.

Schlagwörter: Mündlichkeitsforschung • Kompetenzentwicklung • Unterrichtskommunikation • Transfer • Forschungsperspektiven

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 61. S. 80–90

DOI: 10.21248/dideu.996

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**Oral communication research in German language teaching: a review and outlook Report on the anniversary conference of the AG Mündlichkeit in Hofgeismar (5.–7. February 2026)**

The 20th annual meeting of the AG Mündlichkeit took place from 5 to 7 February 2026 in Hofgeismar. The aim of the conference was to bring together selected positions in German didactics oral communication research, to take stock of the current state of research and to discuss key perspectives for the further development of the field. It became clear that in recent years, this field of research has established itself as an independent subfield of German language teaching and has become more differentiated. The conference thus not only highlighted the current state of research, but also specified tasks for future research and transfer within the AG Mündlichkeit.

Keywords: Oral communication research • skills development • classroom communication • transfer • research prospects

Das 20. Jahrestreffen der AG Mündlichkeit fand vom 5. bis 7. Februar 2026 in Hofgeismar statt und wurde von den Sprecher*innen der AG Mündlichkeit, Judith Kreuz (Zug) und Felix Böhm (Berlin), sowie dem erweiterten Organisationsteam Sören Ohlhus und Kristina Matschke (beide Hildesheim) ausgerichtet. Ziel der Tagung war es, ausgewählte Positionen der deutschdidaktischen Mündlichkeitsforschung zusammenzuführen, den erreichten Forschungsstand zu bilanzieren und zentrale Perspektiven für die weitere Entwicklung des Feldes zu diskutieren. Inhaltlich war das Programm durch drei Schwerpunkte strukturiert: A. mündliche Kompetenzen von Schüler*innen, B. Praktiken und Prozesse der mündlichen Unterrichtskommunikation sowie C. Methoden der deutschdidaktischen Mündlichkeitsforschung. Grußworte durch die SDD-Vorstandsvorsitzende Petra Anders sowie die AG-Gründungsmitglieder Jürgen Belgrad, Brigit Eriksson und Carmen Spiegel rahmten die Tagung. Nach drei Hauptvorträgen zu den inhaltlichen Schwerpunkten (s. im Folgenden) folgten in parallelen Arbeits- und Diskussionsphasen thematische Vertiefungen der Schwerpunkte, die zum Abschluss der Tagung aufeinander bezogen und im Hinblick auf zukünftige Forschungsperspektiven der AG Mündlichkeit diskutiert wurden.

Teil A: Ulrike Behrens und Vivien Heller: Mündliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Was *wissen* wir schon – oder: Was wissen *wir* schon?

Moderatorin der Anschlussdiskussion: Ramona Benkenstein

Ulrike Behrens (Hildesheim) und Vivien Heller (Wuppertal) sprachen in ihrem gemeinsamen Vortrag über „Mündliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern“. Der Untertitel verdeutlichte die Zielsetzungen des Vortrags – einen Forschungsüberblick zu geben, der „Furchen“ (Behrens) in das weite Feld der sprachdidaktischen Mündlichkeitsforschung zieht, und Desiderate zu formulieren, die für diese in Zukunft zu bearbeiten sind.

Ausgangspunkt ihrer Überlegungen war ein sprachdidaktischer Kompetenzbegriff, der mündliche Kompetenz als das Erfüllen „kommunikativer Anforderungen“ versteht. Mündliche Kompetenzen sind demnach erlernbar und zielen auf die „Fähigkeit zur Problemlösung“ ab. Curricular wird dies abgebildet durch die Beschreibung der beiden Teilkompetenzbereiche *Sprechen* und *Zuhören*. In den Bildungsstandards der KMK werden diese als isolierbar begriffen und mit Blick auf *Zu anderen sprechen* und *Verstehend zuhören* konkretisiert. In Alltagsgesprächen zeige sich diese klare Trennung von Produktion und Rezeption und der damit einhergehenden Setzung des Schwerpunkts auf Verbalität nicht im selben Maß. Eine Interaktionsanalyse von Familiengesprächen verdeutlichte, dass Sprechen und Zuhören „integrierte, [...] multimodale Prozesse“ sind, die sowohl sequenziell als auch simultan organisiert sind. Hieraus resultierte die Anregung, die Multimodalität und Interaktivität von Kommunikation in den curricularen und wissenschaftlichen Kompetenzmodellierungen stärker zu berücksichtigen. Zudem müsse künftig klarer als bisher der kommunikative Kontext transparent gemacht werden, aus dem sich normative Erwartungen ableiten.

Ihren Überblick über die vorhandene Forschungslandschaft begannen die Referentinnen mit einem Blick auf gattungsübergreifende *Kompetenzbeschreibungen und -modelle*. Die existierenden Arbeiten wiesen trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen und Begriffsbildungen große Überschneidungsbereiche auf. Ein Beispiel für eine frühe und sowohl die Produktions- als auch die Rezeptionsebene einbeziehende Überlegung stellt Becker-Mrotzeks Kompetenzmodell der Gesprächsfähigkeit (2008) dar. Der Forschungsbeitrag, der auf die Formulierung von Bildungsstandards und die Entwicklung überprüfbarer Aufgabenstrukturen für den Deutsch- und Fachunterricht abzielte,

berücksichtigte auch schwierigkeitsbildende Merkmale, die aber bislang nur teilweise empirisch überprüft wurden.

Anschließend stellten die Referentinnen ein bottom-up entwickeltes Modell der Diskurskompetenz vor, das zunächst für das Erzählen entwickelt, dann für das Erklären und das Argumentieren geprüft und erweitert wurde (Quasthoff & Krah, 2012; Heller & Krah, 2015; Kreuz, 2021; Luginbühl & Feldmeth, 2022). Es formuliert drei gattungs- und medialitätsübergreifende Dimensionen von Diskurskompetenz, die für die jeweilige Praktik bzw. die jeweilige Sprechhandlung spezifiziert werden müssen: Vertextung, Kontextualisierung und Markierung. Ein so gefasstes Verständnis von Diskurskompetenz ist kein partikulares Modell, das sich ausschließlich auf den Unterricht konzentriert, sondern berücksichtigt auch Normen und Entwicklungen, die im familiären und Peergroup-orientierten Rahmen entstehen. Es kann zwar unterschiedliche Entwicklungswege und Erwerbsverläufe beschreiben, jedoch keine Kompetenzniveaus. Vor diesem Hintergrund beschrieben die Referentinnen anschließend Aufgabenbereiche zukünftiger Forschungsbeiträge mit dem Ziel, die Zwecke der Kompetenzmodellierung zu präzisieren sowie die Zieldimensionen exakter zu bestimmen. Ein weiteres Anliegen lag in der Schärfung der Begrifflichkeiten sowie in der Einigung auf gemeinsame Begriffe und Kategorien durch Vertreter*innen der verschiedenen Forschungsrichtungen.

Im Bereich der Kompetenzdiagnostik legten Behrens und Heller dar, welche Instrumente derzeit etabliert sind. Dabei unterschieden sie zwischen Beobachtungs- und Testverfahren, die sich bislang überwiegend auf Kitakinder und Kinder mit sprachlichen Förderbedarfen konzentrierten. Als Forschungsdesiderate für die Kompetenzdiagnostik identifizierten sie insofern auch die Weiterentwicklung von Screeningverfahren und Verfahren zur Individualdiagnostik, normierte Instrumente für Gesprächs- bzw. Diskurskompetenz bzw. gattungsbezogene Kompetenzen sowie die Weiterentwicklung zuhörerspezifischer Testformate, welche die Interaktivität des Sprechens und Zuhörens gewährleisten.

Im letzten Teilbereich des Vortrags stellten Behrens und Heller den Forschungsstand der *Kompetenzförderung* dar. Isolierte Fördermodelle existierten zu verschiedenen Sprechhandlungen, beispielsweise für das Argumentieren (Spiegel, 2022), das Erzählen (Claussen, 2022) oder das Präsentieren (Böhm, 2021). Für integrierte und am fachlichen Gegenstand orientierte Beiträge, die beiläufig interaktive Diskurskompetenzen fördern, nannten Behrens und Heller beispielhaft Arbeiten zu Feedbackverfahren in unterschiedlichen Settings, u. a. das Bilderbuchlesen (Becker & Stude, 2023) sowie den Klassenrat (Kreuz, 2023).

Als fachintegrierte Sprachförderung im Unterrichtsgespräch zählten sie beispielhaft das Microscaffolding (Kleinschmidt-Schinke, 2018) sowie Unterrichtsgespräche als diskurserwerbsförderliches Lehrkräftehandeln (Morek & Heller, 2025) auf. Forschungsdesiderate in diesem Bereich betreffen Fragen der systematischen Förderung des Zuhörens und solche der methodischen Ausrichtung, etwa inwiefern integrierte und fokussierte Förderverfahren zusammenwirken können. Insgesamt zeichnet sich das Forschungsfeld durch einen Mangel an evidenzbasierten Förderansätzen und einer systematischen Förderung aus.

Zu den skizzierten Desideraten trete der wichtige Bereich der Förderung mündlicher Kompetenzen von angehenden Lehrkräften in der ersten Phase der Ausbildung. Hier existierten zwar bereits erste Reflexionen über zugrundeliegende Normen und Perspektiven sowie erste, evaluierte Seminarkonzepte für diskurserwerbsförderliche Unterrichtsgespräche (Morek, 2023), der Aufbau professioneller

Unterrichtswahrnehmung müsste aber weiter gefördert werden, ebenso wie Formate zur Professionalisierung und Weiterbildung von Lehrkräften (Morek & Heller, 2025).

Die von Ramona Benkenstein (Jena) geleitete Gruppendiskussion widmete sich strittigen Fragen zur zukünftigen Ausrichtung der Forschung: *Wird ein Gesamtmodell des Kompetenzbereiches benötigt oder genügt die Formulierung partikularer Kompetenzen? Wie steht die mündliche Alltagskommunikation der Praxis in Schule, Universität, Lehrkräftefortbildung gegenüber? Wie kann es gelingen, bei Diagnostik und Förderung das Individuum und die Gruppe mit in den Blick zu nehmen?*

Teil B: Olaf Gätje und Miriam Morek: Praktiken und Prozesse der mündlichen Unterrichtskommunikation

Moderatorin der Anschlussdiskussion: Elke Grundler

Olaf Gätje (Kassel) und Miriam Morek (Duisburg-Essen) boten in ihrem Impulsvortrag einen systematischen Überblick über rund fünf Jahrzehnte Forschung zur mündlichen Unterrichtsinteraktion. Ausgangspunkt war eine präzise Begriffsbestimmung von *Unterrichtsinteraktion*, *Praktiken* und *Prozessualität* in Bezug auf Mündlichkeit. Die Beitragenden konstatierten, dass Unterricht mehrere, häufig parallel und auf verschiedenen Ebenen zu bearbeitende Aufgaben mit sich bringt, mit denen die Lehrkräfte und Schüler*innen sich über spezifische mündliche Praktiken gemeinsam befassen. Auf dieser Grundlage und anhand einer transkribierten Sequenz aus dem Deutschunterricht einer Sekundarschulklasse wurden zentrale Entwicklungsstränge illustriert.

Im Bereich *Rederecht und Redebeiträge organisieren* (1) rückten in der Forschung zunächst gesprächsstrukturierende Muster in den Fokus, wie z. B. die dreiteilige Struktur „Initiation – Response – Evaluation“ (IRE) (Sinclair & Coulthard, 1975). Aufbauend hierauf wurden jüngere Arbeiten vorgestellt, die verschiedene Einzelphänomene im Zusammenhang mit *Turn-Taking* in den Blick nehmen, wie z. B. die Multifunktionalität des dritten *Turns* (z. B. Willmann & Harren, 2024). Durch diese Ergebnisse erhält die Komplexität von Unterricht als Gesprächsereignis zunehmend Anerkennung, was dazu führt, dass sich aktuell der Blick erweitert, z. B. auf multimodale Ressourcen (Amar & Hauser, 2024) und Kommunikationssituationen bei kollaborativen Schreib-Settings (z. B. Tadres, 2025).

Im Kontext von *Unterricht strukturieren, Themen prozessieren, Wissen konstruieren* (2) wurden vier Themenschwerpunkte präsentiert: (a) Studien mit Blick auf das Eröffnen und Abschließen von Unterrichtsstunden als (multimodale) Herstellung und Auflösung gemeinsamer Fokussierung (Icbay, 2025), (b) thematische Organisation, u. a. Thema-Rhema-Arrangements bei lehrergelenkten Formaten (Ehlich & Rehbein, 1986); (c) gesprächsanalytische Untersuchungen zur Interaktivität/Adaptivität thematischer Verläufe, z. B. zur interaktiven Herstellung von Lerngegenständen (Ohlhus, 2017) und schließlich (d) der Lehrervortrag bzw. die Lehrererklärung als sequenziell gerahmte Kette von Assertionen (Ehlich, 2020b). Aktuell liegt der Fokus dieses Forschungsfeldes auf der zentralen Rolle diskursiver Praktiken als Vehikel von Wissenstransfer und -konstruktion, auch mit Blick auf die Nutzung anderer semiotischer bzw. semiotisierter Ressourcen und Praktiken der Orchestrierung der beteiligten Modalitäten.

In Bezug auf den Schwerpunkt *Fachliches und sprachliches Lernen anregen* (3) kann seit 20 Jahren eine intensive(re) Forschung zum Potenzial von Unterrichtsgesprächen für fachliches Lernen beobachtet werden. Unter dem Aspekt, dass Unterrichtsgespräche nicht nur Medium fachlichen Lernens, sondern auch Lerngegenstand und Lernkontext der dafür benötigten Sprach-/Gesprächskompetenzen (Becker-Mrotzek & Quasthoff, 1998) bieten, wurden Studien zu dialogischen (z. B. Pauli, 2025) und diskursiven

(z. B. Heller & Morek, 2015) Unterrichtsgesprächen als Beispiele genannt. Es wurde jedoch auf ein Desiderat bezüglich (Fall-)Studien zur Wirksamkeit für sprachlich/diskursives Lernen einzelner Schüler*innen verwiesen.

Im Zusammenhang mit dem Aspekt *Mit Texten, Medien und Objekten umgehen* (4) gehen aktuelle Studien den Fragen nach, ob es für bestimmte Formen des schulischen Unterrichtsdiskurses spezifische interaktive Praktiken gibt und welche Rolle gestische und prosodische Praktiken für die Konstitution der Handlungen haben. Hierfür dient oft das literarische Gespräch über Literatur oder Filme als Untersuchungsgegenstand, da gesprächsdidaktische Positionen dieses als Lernform betrachten, mit der „Diskurse über ästhetische Gegenstände [...], soziale, moralische und soziale Belange“ geführt werden können (Härle & Steinbrenner, 2004, S. 5).

Es wurde aufgezeigt, dass v. a. im Forschungsfeld *Zuhören und Verstehen* (5) aktuell noch viele Desiderate vorzufinden sind, so z. B. in Bezug auf die Entwicklung von Aufgaben und Übungen zur Förderung hierarchiehöherer Zuhörfähigkeiten sowie die Erforschung der damit verbundenen Praktiken. Weitere Forschungsbedarfe ergeben sich hinsichtlich der Ausprägung von Zuhörpraktiken in unterschiedlichen Schulformen, Jahrgangsstufen und Fachkulturen sowie der Rolle nonverbaler Zuhör-signale von Lehrkräften in Klassenzimmern.

Im Forschungsfeld *Soziale Beziehungen und Identitäten aushandeln* (6) ließ sich in den letzten Jahren eine verstärkte Aktivität beobachten. Dies betrifft z. B. die Forschung zur interaktiven Identitätskonstruktion im Unterrichtsgespräch. Dabei geht es um die Selbst- und Fremdpositionierung von Lernenden als unterschiedlich kompetent oder engagiert (Heller, 2012) sowie das Aufrufen sozialer und sprachlicher Identitäten. Obwohl diese sozialen und affektiven Dimensionen bislang weniger im Zentrum gestanden haben, deuten vorhandene Studien auf ihre Bedeutung für die Entstehung oder Einschränkung von Lerngelegenheiten hin. Eine genauere (multimodale) Analyse erscheint daher zentral für das Verständnis der Herstellung von Beziehungen und Identitäten im Unterricht.

Auf Basis der Ausführungen und des Überblicks über die Forschungslage schloss sich eine von Elke Grundler (Ludwigsburg) geleitete Gruppendiskussion an, in der sich die Teilnehmenden hauptsächlich mit den Forschungsdesideraten auseinandersetzten. Die Diskussion verdeutlichte, dass Forschung zu mündlichen Praktiken im Unterricht künftig verstärkt an der tatsächlichen schulischen Heterogenität ansetzen müsste. Die bisher vorliegenden, häufig prototypischen Daten bilden komplexe Lernumgebungen, insbesondere mehrsprachige und sozial herausfordernde Kontexte, nur unzureichend ab, was die Notwendigkeit systematischer Vergleichsstudien hinsichtlich Schulformen, Lerngruppen und Kontextbedingungen unterstreicht. Gleichzeitig wurde betont, dass Unterrichtsinteraktionen oftmals durch routinisierte Erwartungen und subjektive Theorien der Lehrkräfte geprägt sind, deren Einfluss auf Gesprächsverläufe und Lerngelegenheiten bislang unzureichend erforscht ist. Als zentraler, bisher vernachlässigter Bereich wurden die Zuhörpraktiken der Lehrkräfte hervorgehoben, etwa *Backchannels*, adaptive Anschlussaktivitäten und Praktiken selektiver Auslassung, die maßgeblich bestimmen, welche Beiträge aufgegriffen und welche Interaktionswege eröffnet oder verschlossen werden. Darüber hinaus rückte die Rolle interaktiver Identitätszuschreibungen in den Fokus, die Lernende als mehr oder weniger kompetent, engagiert oder sprachfähig positionieren und damit Lern- und Teilhabechancen strukturieren. Diese Prozesse sind häufig multimodal realisiert und gewinnen insbesondere in mehrsprachigen Klassen an Bedeutung. Zudem zeigte die Diskussion, dass Aufgaben- und Gruppenarbeitsformate entscheidend dafür sind, ob gehaltvolle Gespräche entstehen: Aufgaben müssten Aushandlungsräume eröffnen, heterogene Gruppen aktivieren und explorative Denkprozesse ermöglichen, statt in einem dominanten Richtig/falsch-Modus zu enden. Schließlich wurde der

Transfer in die Praxis als zentrales Desiderat benannt. Professionalisierungsprozesse sollten Lehrkräfte in die Lage versetzen, Routinen kritisch zu reflektieren, Gesprächsdynamiken multimodal wahrzunehmen und Interaktionsgestaltung als gemeinsam ausgehandelten Prozess zu verstehen. Insgesamt lassen sich die identifizierten Bedarfe auf vier Felder bündeln: die Erforschung von Zuhörpraktiken, die Berücksichtigung von Heterogenität, die Entwicklung wirksamer Aufgabenformate sowie die Identifizierung lernwirksamer Gesprächspraktiken aus Perspektive der Schüler*innen.

Teil C: Inga Harren und Esther Wiesner: Methoden in der (deutschdidaktischen) Mündlichkeitsforschung

Moderatorin der Anschlussdiskussion: Nina Gregori

Inga Harren (Heidelberg) und Esther Wiesner (Nordwestschweiz) verstanden ihren Impulsvortrag ausdrücklich nicht als Methodenüberblick, sondern als Werkstatt- und Denkbericht. Unter der Leitmetapher „*Mind the gap*“ markierten sie Distanzen zwischen Forschungsergebnissen und deren Anschlussfähigkeit in Deutschdidaktik, Unterrichtspraxis, Aus- und Fortbildung sowie Lehrmittelarbeit. Auf diese Weise rahmten die Referentinnen „Methoden“ als offene Feld- und Wirkungsfrage: *Wofür soll Forschung wirksam werden, und welche Übersetzungsleistungen sind dafür erforderlich?* Mit der Klammer „(deutschdidaktisch)“ markierten die Referentinnen eine offene Grenzfrage des Feldes: *Soll Mündlichkeitsforschung ausschließlich deutschunterrichtliche Interaktion untersuchen oder sprachliches Handeln als lernrelevantes Medium in allen Fächern (im DU etwa literarische Gesprächsformate)?* Diese Öffnung sei nicht terminologisch, sondern methodologisch bedeutsam: Je nachdem verändern sich Gegenstandsdefinitionen, Vergleichseinheiten und Zielhorizonte.

Die Referentinnen rahmten ihre Überlegungen durch eine doppelte Perspektive: Wiesner verortete den Beitrag eher in der Interaktionsforschung im Kontext der Deutschschweiz, Harren brachte Transfer- und Professionalisierungsbezüge aus der Angewandten Gesprächsforschung ein. Diese Situiertheit wurde im Vortrag nicht als biografische Randnotiz behandelt, sondern vielmehr als methodologisch relevant; für die Mündlichkeitsforschung lassen sich Normen, Erwartungen und Bewertungsmaßstäbe nicht ausblenden, wenn Unterricht als institutionell gerahmtes, gestaltetes Handlungsfeld adressiert wird. Im nächsten Schritt verdeutlichten die Referentinnen eine Standortbestimmung der Mündlichkeitsforschung seit etwa 2006 (Initiierung der AG Mündlichkeit), die als Phase deutlicher Professionalisierung und Institutionalisierung bilanziert wurde: Standardisierung von Transkriptionskonventionen (u. a. GAT2), korpuslinguistische Infrastrukturen (u. a. FOLK/DGD) und videobasierte Datengrundlagen ermöglichen vergleichbare, teamfähige Analysen; Unterrichtsinteraktion, Verstehen und Teilhabe rückten immer weiter ins Zentrum. Zugleich bleibt aus (deutsch)didaktischer Perspektive die Materialität von Interaktion ein offenes Feld. Multimodalität im weiten Sinn (Körperlichkeit, Räumlichkeit, Objekte) habe sich zwar in der Interaktionsforschung etabliert, sei aber didaktisch noch nicht ausreichend operationalisiert worden. Inhaltlich werde Mündlichkeit überwiegend als zentraler Erwerbskontext diskursiver Praktiken und lehrseitiger Interaktionsdesigns gefasst. Methodisch trat im Laufe der Zeit neben den historischen Gegensatz „Konversationsanalyse vs. Kodierung“ zunehmend eine Analytik mit multimodalen Indikatoren und videobasierter Professionalisierung. Offene Spannungsfelder sahen Harren und Wiesner insbesondere bei einer Balance von Sequenzialität und Zählbarkeit, der Erfassung multimodalen Verstehens sowie bei Fragen der Korpusrepräsentativität.

Harren und Wiesner schärften die Transferfrage, indem sie diese nicht als „letzten Schritt“ nach der Analyse behandelten, sondern als grundsätzliches Strukturproblem des Forschens im Feld von Mündlichkeit und Unterrichtskommunikation. Mit Bendel (2004) wurde zunächst die verbreitete Erwartung

zurückgewiesen, aus der Grundlagenforschung führe quasi automatisch ein Weg in die Anwendung: Es führt „kein direkter Weg“ zur Praxis (Bendel, 2004, S. 69). Der entscheidende Punkt liege vielmehr darin, dass zwischen Analyse und Vermittlung „kein gradueller, sondern ein struktureller Unterschied“ bestehe, der sich „im Akt des Bewertens“ zeige (Bendel, 2004, S. 68). Damit wurde Normativität nicht als nachträgliche Verzerrung, sondern als unvermeidliche Bedingung didaktischer Anschlussfähigkeit sichtbar: Sobald Forschung in Ausbildung, Fortbildung, Unterricht oder Lehrmittel hineinwirken soll, müssen Ziele gesetzt, Kriterien gewählt und Perspektiven begründet werden. Erst dadurch werden Abweichungen überhaupt als professionell bearbeitbare Gegenstände sichtbar.

Harren und Wiesner verdeutlichten in ihrem Vortrag die Hürden und Stolpersteine bei Transferprozessen. Sie betonten, dass das Problem nicht oder nicht ausschließlich in fehlendem Wissen liege, sondern in der Situiertheit und im Echtzeitdruck von Interaktionen. Als notwendig beschrieben sie daher eine Dekomposition im Sinne analytischer Zerlegung sowie eine Rekontextualisierung durch Üben, Simulation und Feedbackschleifen. Daraus folgerten sie, dass Designs erforderlich seien, die Unterrichtsinteraktion konsequent als Gegenstand professioneller Entwicklung ernst nehmen. Aus dieser Diagnose leiteten die Referentinnen fünf Aufgaben für die Forschungscommunity ab (vgl. Abb. 1):

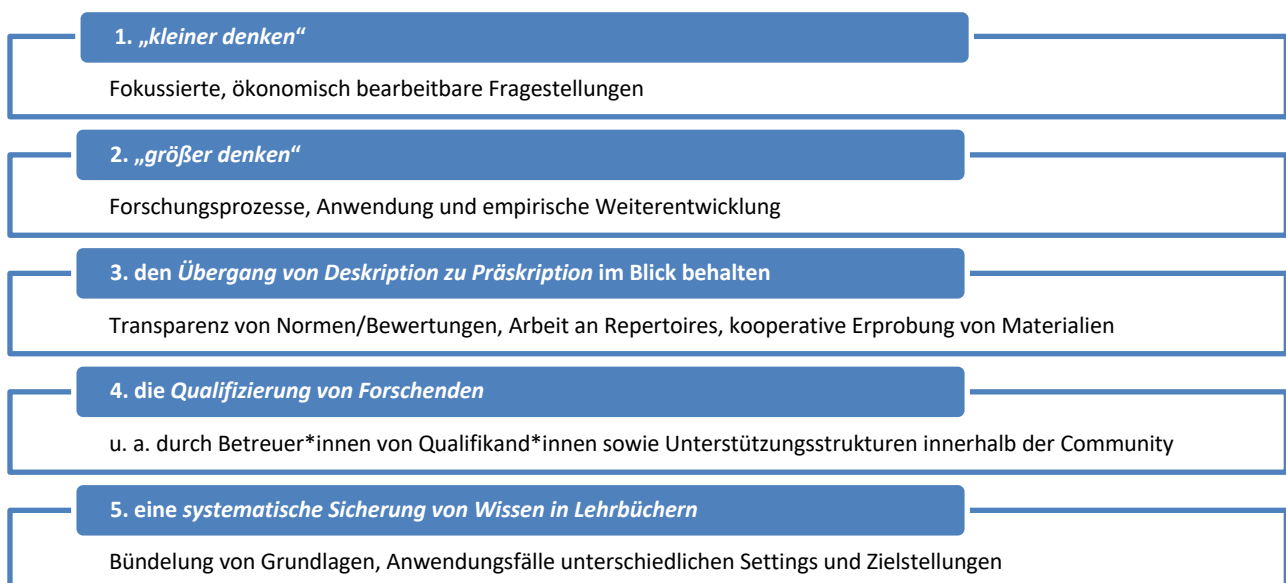


Abb. 1: Aufgaben für die Forschungscommunity (Harren & Wiesner, Vortrag 2026)

Die von Nina Gregori (Zürich) geleitete Anschlussdiskussion knüpfte an „Mind the gap“ und die damit offengelegten zukünftigen Aufgaben der Mündlichkeitsforschung an und konkretisierte die Perspektive darauf, wie Forschungsergebnisse in didaktisch anschlussfähige Formate überführt werden können. Transfer wurde dabei als organisierte Vermittlungsleistung verstanden, die Übersetzungs-, Auswahl- und Unterstützungsarbeit umfasst (z. B. in Fortbildung, Materialentwicklung). Diskutiert wurde auch, inwiefern *design-based research* durch seine konstitutiven Merkmale – die iterative Verschränkung von Design, Erprobung und Theoriebildung – diesen Transfer nicht nur rahmen, sondern auch strukturell beeinflussen würde. Damit verbunden wurde die Frage der Gegenstandsangemessenheit: Reduktionen gelten dabei als unvermeidlich, sie werden jedoch durch Qualitätsklärungen abgesichert – insbesondere dort, wo in praxisorientierten Formaten mit Transkripten, Videoausschnitten oder vereinfachten Transkriptformaten gearbeitet wird.

Eng damit verknüpft diskutierte die Gruppe Evidenz- und Erwartungsstrukturen, insbesondere im Verhältnis von theoretischer und empirischer Forschung sowie im Spannungsfeld förder- und bewertungsbezogener Logiken innerhalb der Bildungswissenschaft. So wurde herausgestellt, dass Förderkontexte häufig skalierbare und quantitativ berichtsfähige Outputs präferieren, wodurch konzept- und theorieorientierte Arbeiten ebenso wie kontextsensitives qualitatives Arbeiten in der Darstellung ihrer „Wirkung“ unter Rechtfertigungsdruck geraten. Daran schloss sich die grundsätzliche Frage an, welchen Zielstellungen Empirie eigentlich verpflichtet sei: *Dient sie primär der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung, der bildungspolitischen Steuerung oder beiden gleichermaßen?* In diesem Zusammenhang wurde auch diskutiert, inwiefern die Erwartungen von Geldgebern die Wahl der Methoden beeinflussen und welche Formen des Nachweises gegenüber Fördermittelgebern als erfüllbar oder erforderlich gelten. Außerdem wurde auf die begrenzte Machbarkeit umfassender Wirksamkeitsnachweise im Unterricht verwiesen, weil Unterricht weder vollständig standardisierbar noch kontrollierbar sei und die Heterogenität von Lerngruppen, Lehrkräften und Kontexten die Übertragbarkeit kausaler Aussagen einschränke. Daraus wurde jedoch nicht eine Abwertung empirischer Forschung abgeleitet, sondern vielmehr die Forderung nach einer präzisen Ausweisung von Geltungsbereichen, Indikatorentscheidungen und Adressatenbezügen formuliert. Ebenso eng damit verbunden war der Umgang mit Nichteffekten und vermeintlichem „Scheitern“: Mehrere Redebeiträge kritisierten, dass Nichtergebnisse in Publikations- und Berichtskulturen selten sichtbar werden, obwohl sie für kumulative Erkenntnisse bereichernd sein könnten. Nicht signifikante, nicht quantifizierbare oder lokal begrenzte Befunde werden somit ausdrücklich nicht als Scheitern im Sinne fehlenden Erkenntnisgewinns verstanden, sondern als Hinweise auf Grenzen von Designs, Passungen von Fragestellungen sowie relevante Kontextbedingungen – und als Ressource für realistische Erwartungssteuerung und tragfähige Projektzuschnitte, insbesondere in Qualifikationsphasen.

Fazit oder *Was in Zukunft noch ansteht ...*

Die Jubiläumstagung machte deutlich, dass sich die deutschdidaktische Mündlichkeitsforschung in den vergangenen Jahren als eigenständiger Teilbereich der Deutschdidaktik profiliert und ausdifferenziert hat. Sowohl in theoretischer, empirischer und interdisziplinärer Hinsicht als auch im Bereich des Transfers sind deutliche Fortschritte zu verzeichnen, was sich nicht zuletzt auch in der Zusammensetzung der Mitglieder der AG Mündlichkeit zeigt. Neben diesen Erfolgen wurden aktuelle Forschungsdesiderate sichtbar: Diskutiert wurden der Bedarf an einem globaleren Modell mündlicher Kompetenz, das tragfähige Eckpunkte für ihre Beschreibung und Untersuchung bereitstellt, ohne Vollständigkeit zu beanspruchen, sowie die Frage, ob Mündlichkeit eher als individuelle Kompetenz oder als diskursiv hervorgebrachte Praxis zu fassen ist. Als Desiderate wurden zudem die stärkere Berücksichtigung von Multimodalität, Fragen der Diagnostik sowie die Potenziale und die Grenzen Künstlicher Intelligenz benannt. Als besonders dringlich erwies sich der Bereich des Zuhörens und Verstehens, insbesondere mit Blick auf Zuhörpraktiken von Lehrkräften, Adaptivität und selektive Auslassungen. Weitere Forschungsbedarfe betreffen die Aushandlung sozialer Beziehungen und Identitäten, Normorientierungen sowie das Verhältnis von Forschung und Praxis, vor allem im Hinblick auf Transfer, Professionalisierung und die Anschlussfähigkeit empirischer Befunde. Insgesamt hat die Tagung damit nicht nur den erreichten Forschungsstand sichtbar gemacht, sondern zugleich Perspektiven und Desiderate für die weitere Entwicklung der deutschdidaktischen Mündlichkeitsforschung präzisiert.

Literatur

- Amar, C., & Hauser, E. (2024). On the Predictability of Action. Student Gaze Shift in Anticipation of Teacher Selection. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 7(2)
<https://doi.org/10.7146/si.v7i2.136142>
- Becker-Mrotzek, M. (2008). Gesprächskompetenz ermitteln und vermitteln. Gute Aufgaben im Bereich „Sprechen und Zuhören“. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer & O. Köller (Hrsg.), *Lernstandsbestimmungen im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht* (S. 52–77). Beltz.
- Becker-Mrotzek, M., & Quasthoff, U. (1998). Themenheft „Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis“. *Der Deutschunterricht*, 1, 4–11.
- Becker, T., & Stude, J. (2023). Kooperieren, Partizipieren und Interpretieren in Bilderbuchsettings im Sprachförderunterricht. In I. Kellermann & N. Ferrin (Hrsg.), *Narrative Räume für das Denken in Möglichkeiten* (S. 285–300). Stauffenburg.
- Behrens, U. (2022). Mündliche Kompetenzen im Deutschunterricht. Sprechen und Zuhören als Bildungsaufgabe. Friedrich.
- Bendel, S. (2004). Gesprächskompetenz vermitteln – Angewandte Forschung? In M. Becker-Mrotzek & G. Brünner (Hrsg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz* (S. 67–85). Verlag für Gesprächsforschung.
- Böhm, F. (2021). *Präsentieren als Prozess. Multimodale Kohärenz in softwaregestützten Schülerpräsentationen der Oberstufe*. Stauffenburg.
- Claussen, C. (2022). *Die große Erzählwerkstatt für kleine Geschichtenerfinder. Das Praxispaket zur Entwicklung von Erzählkompetenz und Kreativität*. Auer.
- Ehlich, K. (2020b). Nachdenken über Sprachdenken. In H. Miyashita, Y. Fujinawa & S. Tanaka (Hrsg.), *Form, Struktur und Bedeutung. Festschrift für Akio Ogawa* (S. 445–455). Stauffenburg.
- Ehlich, K., & Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Narr.
- Härle, G., & Steinbrenner, M. (Hrsg.). (2010). *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht* (2., unveränd. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Harren, I., & Wiesner, E. (2026, 6. Februar). *Methoden in der (deutschdidaktischen) Mündlichkeitsforschung* [Impulsvortrag]. Jahrestagung AG Mündlichkeit, Hofgeismar.
- Heller, V. (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Stauffenburg.
- Heller, V., & Krah, A. (2015). Wie Eltern und Kinder argumentieren: Interaktionsmuster und ihr erwerbssupportives Potenzial im längsschnittlichen Vergleich. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 62(1), 5–20.
- Heller, V., & Morek, M. (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *leseforum.ch*, 3, 1–23.
- Icbay, M. A. (2025). Accomplishing lesson ending: Bringing lesson to an end. *Classroom Discourse*, 16(1), 87–115. <https://doi.org/10.1080/19463014.2024.2407791>
- Kleinschmidt-Schinke, K. (2018): *Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS). Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe*. De Gruyter.
- Krah, A., & Quasthoff, U. M. (2012). Familiäre Kommunikation als Spracherwerbsressource: Das Beispiel argumentativer Kompetenzen. In E. Neuland (Hrsg.), *Sprache der Generationen* (S. 127–144). Peter Lang.

- Kreuz, J. (2021). *Ko-konstruiertes Begründen unter Kindern. Eine gesprächsanalytische Studie von Kleingruppeninteraktionen in der Primarschule*. Stauffenburg.
- Luginbühl, M., & Müller-Feldmeth, D. (2022). Oral argumentation skills between process and product. *Languages*, 7(2). Article 139. <https://doi.org/10.3390/languages7020139>
- Ohlhus, S. (2017). Vom Gegenstand zum Lerngegenstand. Zur interaktiven Inszenierung von Wissen im Mathematikunterricht der Grundschule. In S. Hauser & M. Luginbühl (Hrsg.), *Mündlichkeit. Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken* (S. 124–157). hep.
- Pauli, C. (2025). Lehrer*innenhandeln in dialogischen Fachgesprächen. In H. De Boer & D. Merklinger (Hrsg.), *Dialog als interaktive Praxis* (S. 37–51). Springer.
- Sinclair, J. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. London: Oxford University Press. *Language in Society*, 6(2), 296–299. <https://doi.org/10.1017/S0047404500007363>
- Spiegel, C. (2006). Argumentieren lernen im Unterricht – ein funktional-didaktischer Ansatz. In E. Grundler & R. Vogt (Hrsg.), *Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien* (S. 163–176). Stauffenburg.
- Tadres, J. (2025). aso es isch jo ElGentlich voll okE?: Die interaktionale Organisation von Überarbeitungssequenzen während Schreibkonferenzen auf der Sekundarstufe II. *Didaktik Deutsch*, 30(58). <https://doi.org/10.21248/dideu.788>
- Willmann, M., & Harren, I. (2024). DIUs: das Schweizer Taschenmesser der Unterrichtskommunikation? – Neue Perspektiven auf ein etabliertes Frageformat. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 71(1), 29–52. <https://doi.org/10.13109/mdge-2024-710103>

Anschrift der Verfasser*innen:

Tanja Jeschke, Brandenburgische Technische Universität Cottbus – Senftenberg, IKMZ, Platz der Deutschen Einheit 2, 03044 Cottbus

TanjaJeschke@posteo.de

Sabrina Roggenbau, Pädagogische Hochschule Zug, Zentrum Mündlichkeit, Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug

Sabrina.Roggenbau@phzq.ch

Leonie Silber, Freie Universität Berlin, Institut für Deutsche und Niederländische Philologie, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin

leonie.silber@fu-berlin.de

Melanie Bangel, Thorsten Pohl & Susanne Riegler

„Ganz FRESCH“ – alles FRESCH?

Zu Genese, Konzept, Rezeption und Verbreitung der *Freiburger Rechtschreibschule*

Zusammenfassung

Die sogenannten FRESCH-Strategien sind in Lehrwerken und Unterrichtspraxis allgegenwärtig. Unter Einbezug eines Interviews mit einem der Erfinder:innen rekonstruiert der Beitrag die Anfänge der *Freiburger Rechtschreibschule*, arbeitet den Kern des originären, ursprünglich für die LRS-Förderung entwickelten Konzepts heraus und berichtet über seine überwiegend kritische Rezeption in der sprachdidaktischen Literatur. Anhand einer Analyse aktueller Lehrwerke wird aufgezeigt, dass zentrale Aspekte des originären FRESCH-Förderkonzepts (z. B. die Verbindung von Sprechen, Bewegung und Rhythmus als Mittel der kognitiven Entlastung) bei der Übernahme bzw. Adaption für den Regelunterricht oftmals verloren gehen und FRESCH als Vermittlungsansatz einseitig auf die Nutzung bestimmter Rechtschreibstrategien reduziert wird. Vor diesem Hintergrund plädiert der Beitrag – auch mit Blick auf die bestehenden empirischen Forschungsbedarfe – für eine klare Differenzierung zwischen dem originären FRESCH-Konzept und seiner Umsetzung in Lehrwerken und Unterrichtspraxis.

Schlagwörter: FRESCH • Schriftspracherwerb • Rechtschreibstrategien • Lehrwerke

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 61. S. 91–108

DOI: 10.21248/dideu.998

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

‘Ganz FRESCH’ – everything FRESCH? On the origin, concept, reception and dissemination of the *Freiburger Rechtschreibschule*

The so-called FRESCH strategies are omnipresent in teaching materials and teaching practice. Drawing on various sources, including an interview with one of the originators of the concept, this article traces the origins of the *Freiburger Rechtschreibschule*, identifies the core of the original concept — initially developed to support dyslexic pupils — and reports on its predominantly critical reception in L1 language teaching literature. An analysis of current teaching materials shows that important elements of the original FRESCH concept, such as the combination of speech, movement and rhythm to provide cognitive load reduction, are frequently omitted when the concept is adopted or adapted for mainstream teaching. Consequently, FRESCH is often reduced to a one-dimensional approach involving specific spelling strategies. Against this background, and in light of existing gaps in empirical research, the article argues for a clear distinction to be made between the original FRESCH concept and its implementation in teaching materials and teaching practice.

Keywords: FRESCH • written language acquisition • spelling strategies • teaching materials

1 Einführung

Wir erkennen derzeit starke Indizien dafür, dass die *Freiburger Rechtschreibschule (FRESCH)* – genauer bestimmte Komponenten aus diesem Konzept (s. u.) – die gegenwärtige Unterrichtsrealität im Schriftspracherwerb in dem Sinne stark prägt, dass viele Lehrer:innen ihren Unterricht nach Grundsätzen und mittels Materialien gestalten, die FRESCH zumindest in einem rudimentären Sinne folgen. Wir nehmen dies zum Anlass, uns intensiver mit der Genese des Konzepts (Abschn. 2), mit dem Konzept selbst (Abschn. 3), seiner Rezeption in der sprachdidaktischen Fachliteratur (Abschn. 4) und seiner Verbreitung vor allem durch Aufnahme in Lehrwerke (Abschn. 5) zu befassen. Unsere Recherchen haben ergeben, dass das, was ‚landläufig‘ unter FRESCH verstanden wird, nur zu gewissen Anteilen mit derjenigen Konzeption übereinstimmt, die ihre Urheber:innen ursprünglich intendierten. Es wird also im Folgenden jeweils genau zu unterscheiden sein zwischen dem originären FRESCH-Förderansatz (speziell für einzelne Lerner:innen mit besonderem Förderbedarf) und dem verbreiteten FRESCH-Vermittlungsansatz (für alle Lerner:innen im Klassenverband). Mit Blick auf Ersteres wollen wir FRESCH keineswegs unkritisch oder gar affirmativ begegnen, aber möglichst differenziert und präzise das herausarbeiten, was FRESCH eigentlich ist bzw. war. Mit Blick auf Zweiteres verfolgen wir vor allem eine hermeneutisch-explanative Perspektive: Wir wollen verstehen, was FRESCH als Vermittlungskonzept für Lehrer:innen so attraktiv macht, dass sie in ihrem Unterricht zum Schriftspracherwerb genau diesem Ansatz – und nicht einem konkurrierenden (und vielleicht stärker fachlich fundierten) – folgen (Abschn. 6). Im Sinne dieser beiden Zielsetzungen wie auch vorliegender Textsorte gehen wir primär deskriptiv vor und halten uns selbst zurück mit Kritik gegenüber einzelnen Aspekten und Tendenzen, wie sie zu Recht in der fachdidaktischen Literatur angeführt wird (vgl. Abschn. 4).

2 Zur Genese des FRESCH-Konzepts

Bei unserer Beschäftigung mit dem FRESCH-Konzept mussten wir feststellen, dass sein Ursprung und seine weitere Entwicklung vielfach nicht so detailliert dokumentiert sind, dass sie aus heutiger Perspektive sicher in allen Details rekonstruierbar wären. Unter anderem aus diesem Grund haben wir ein längeres Interview mit einem der beiden Erfinder:innen geführt, mit Herrn Günter J. Renk, auf das wir im Weiteren mit „Renk, 2025“ verweisen und auf dem auch einige der in diesem Abschnitt präsentierten Aussagen basieren.

Ab 1982 entwickeln Heide Buschmann und Günter J. Renk an der schulpsychologischen Beratungsstelle Waldshut die Methode „Dynamisch-integratives Sprechen, Schreiben, Lesen“. An dieser Institution wurden einzelne Kinder, die bereits zur Schule gingen und Phasen des Schriftspracherwerbs durchlaufen hatten, speziell gefördert, weil sie Anzeichen von Lese-Rechtschreib-Schwächen zeigten (Renk, 2025, Z. 16–17). Ein erster Fachvortrag speziell zu diesem Förderansatz wird von Buschmann 1986 auf dem Fachkongress *Legasthenie* mit dem Titel *Kompensatorische LRS-Förderung. Basistraining Rechtschreibung* gehalten (Hinney, 1997, S. 223). In den Jahren 1988 bis 1990 wird in Zusammenarbeit mit den Bildungsberatungsstellen in Baden-Württemberg als Fortbildung für Lehrpersonen ein Videolehrgang mit dem Titel *Dynamische-integrative Förderung von Sprechen, Schreiben, Lesen* erarbeitet (Hinney, 1997, S. 120), womit neben anderen Fortbildungsformen FRESCH seine erste Verbreitung erfährt (Renk, 2025, Z. 46–57). Erst deutlich später, nämlich im Schuljahr 1996/97, bekommt der Ansatz seine heute geläufige Bezeichnung FRESCH für „Freiburger Rechtschreibschule“ (Renk, 2025, Z. 105–108, & E-Mail-Auskunft).

1997 (bzw. eigentlich schon 1993¹) erfährt der Ansatz eine erste fachwissenschaftliche und fachdidaktische Auseinandersetzung: Gabriele Hinney widmet ihm ein 12-seitiges Kapitel ihrer Dissertation (1997, S. 120–131, vgl. Abschn. 4 detailliert); sie verortet das zentrale Vorgehen als „elementare Rechtschreibstrategie“ und bespricht es auf der Basis des oben genannten Vortrags und Videolehrgangs sowie mit Bezug auf Tacke et al. (1992, 1993 u. 1994). Im Jahr 2001 erscheint im AOL-Verlag zum ersten Mal das ‚Standardwerk‘ zu FRESCH, herausgegeben von Hans-Joachim Michel: *FRESCH. Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, praktische Übungen zum Thema LRS*, das nach der 10. Auflage im Jahr 2009 als Brezing et al. mit einer 5. Auflage im Jahr 2022 fortgeführt wird (bei zwischenzeitlichem Wechsel des Verlagsnamens zu „scolix“). Bereits im Jahr 2000 erscheint von Bettina Rinderle ein ‚Materialienwerk‘ zu FRESCH: *Fit trotz LRS. Übungen und Strategien für LRS-Kinder* (7. Aufl. 2026). Hier ist der Strategiebegriff prominent im Titel genannt, und die sogenannten FRESCH-Strategien werden mit den heute stark verbreiteten Symbolen repräsentiert. In der Folgezeit² erhalten diese Strategien einschließlich ihrer Symbole, also das „Sprechschwingen und Sprechschreiben“, „Weiterschwingen (Verlängern)“, „Ableiten“ und „Merken“, Einzug in verschiedene Schulbücher unterschiedlicher Verlage, wie u. a. das *Zebra*-Lehrwerk des Klett-Verlags. Ab 2009 integriert Cornelsen FRESCH in seinem *Jo-Jo*-Sprachbuch explizit, also nicht nur die Strategien für sich genommen, sondern auch mit Bezug auf die Bezeichnung des Konzepts: In der Anmutung eines ‚Qualitätssiegels‘ erscheinen rechts unten auf dem Buchcover die Strategiesymbole mit dem Zusatz „mit FRESCH-Strategien“. Unserer Einschätzung nach wird fortan das allgemeine Verständnis des Ansatzes stark durch die vier genannten Strategien dominiert – oder sogar auf sie verengt (vgl. den folgenden Abschnitt).

3 Zum originären FRESCH-Konzept

Worin liegt für die Erfinder:innen der Kern des FRESCH-Konzepts? Im bereits erwähnten Interview ist es vor allem „die Verbindung von Sprechen und Bewegen [...] mit dem zentralen Element Rhythmus“ (Renk, 2025, Z. 30–31), die Günter Renk als tragendes Element des von ihm mitentwickelten Konzepts anführt: „Wenn wir synchron sprechschreiben, dann ist automatisch die Sensorik dabei. Dann höre ich mich, dann sehe ich mich. Und dann ist die Beobachtung, dass Kinder dann eher kompensieren können“ (Z. 34–36). Dargestellt ist diese Verbindung im sog. FRESCH-Regelkreis (vgl. Abb. 1), der mit der „Integration aller Sinne“ (Z. 116) einen Gedanken aufgreift, den Renk im Interview explizit mit dem Namen der amerikanischen Psychologin Jean Ayres verbindet. Zugleich aber macht Renk deutlich, dass nicht wissenschaftliche Erkenntnisse, sondern die „Erkenntnis aus der Erfahrung“ den Ausgangspunkt für FRESCH bildete: „Je mehr ich gleichzeitig tue, wenn ich bewege, wenn ich spreche, wenn / dann höre ich, wenn ich bewege und dann sehe ich, das war im Grunde die einfache, schlichte Erkenntnis“ (Z. 126–127).

¹ Hinney thematisierte bereits in einem Aufsatz von 1993 das Förderkonzept – ein Text, der uns leider nicht mehr einsehbar war; selbst seine Autorin konnte ihn uns nicht zur Verfügung stellen (vgl. Hinney, 1997, S. 120).

² Auch aus dem Kreis der FRESCH-Autor:innen selbst wird in der Folgezeit neben dem genannten Standard- und Materialienband eine Vielzahl weiterer Materialien zu FRESCH publiziert, wie etwa *Das FRESCH-Lesetraining für die Sekundarstufe* (Rinderle, 2024).

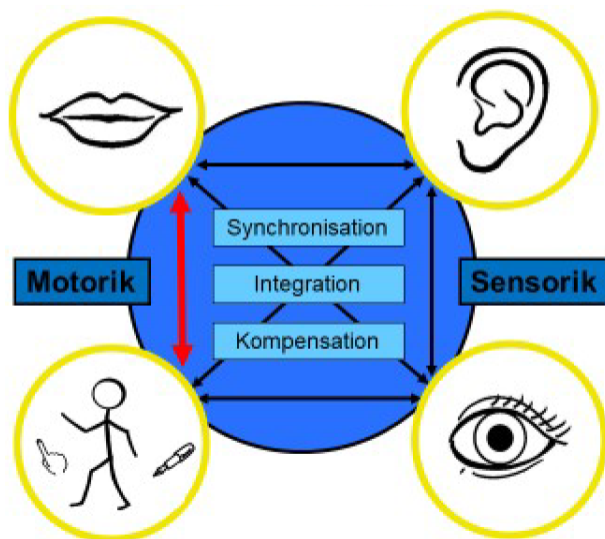


Abb. 1: Der FRESCH-Regelkreis (Renk, 2024, S. 5)

Wie oben bereits angesprochen, wurde FRESCH ursprünglich nicht als curriculares Konzept, sondern als Förderkonzept für Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten entwickelt. Primäre Zielgruppe waren also Kinder mit gravierenden Problemen beim Erwerb des Lesens und/oder Schreibens, und die Förderung mit FRESCH fand vorwiegend in dyadischen Situationen oder in Kleingruppen (z. B. schulischen Förderkursen) statt. Erst nach und nach fand das Konzept (vermittelt über Multiplikator:innen und Lehrwerke wie *Jo-Jo*) Eingang in den regulären Deutschunterricht. Mit Blick auf die ursprünglich adressierte Zielgruppe betont Renk im Interview mit Nachdruck, dass mit FRESCH auch eine besondere Haltung verbunden ist: „Und wenn sie [die Kinder] dann *Sommersonne* mit einem <m> und mit einem <n> schreiben, kann ich das trotzdem noch lesen und verstehen. Und das ist für mich eben auch für diese Kinder das wichtigste Lernziel: Kinder sollen so schreiben können, dass Leserinnen und Leser und sie selbst lesen können, was sie damit meinen. Dann haben wir eine riesige Hürde geschafft. Das ist meine ganz einfache, pragmatische Haltung“ (Z. 619–623).

Vor diesem Hintergrund wird auch verständlich, weshalb das FRESCH-Konzept vor allem auf kognitive Entlastung setzt, um dieses zentrale Lernziel – Kindern überhaupt ein Verschriften gesprochener Sprache zu ermöglichen – zu erreichen. Wiederholt hebt Renk im Interview die Reduktion der kognitiven Leistung hervor, die mit dem synchronen Sprechschreiben einhergeht: „Der kognitive Teil wird [...] ersetzt über Sprache und vor allem eben über den Rhythmus. [...] Die Minderung des kognitiven Anteils ist dadurch erreicht, dass wir eben durch Rhythmus und Bewegung ersetzen“ (Z. 186–197). Dies betrifft maßgeblich auch das dem originären FRESCH-Konzept zugrunde liegende Strategieverständnis, das sich gut an der dort vorgenommenen Einteilung des schulrelevanten Wortschatzes in drei Gruppen („elementares Richtigschreiben“, „Strategien“, „Merkwörter“) ablesen lässt (vgl. Abb. 2):³ Das Sprechschwingen und Sprechschreiben wird hier ausdrücklich nicht als (kognitive) Strategie gefasst, sondern als grundlegender Zugang, der „im Sinne von Umsetzen des Gesprochenen in die Schrift“ (Z. 270–271) das „elementare Richtigschreiben“ unterstützt. Erst in einem zweiten Schritt kommen die eigentlichen Strategien ins Spiel, die gemäß der kognitiven Leistungen, die bei ihrer Anwendung zu erbringen sind, nach Schwierigkeitsgrad geordnet werden: „In dieser Einteilung ist das Elementare das Sprechschwingen und Sprechschreiben. Und dann kommt der Reihe nach von der Schwierigkeitsstufe das

³ Die prozentuale „Einteilung des schulrelevanten Wortschatzes“, die Abbildung 2 ausweist, ist natürlich vor dem Hintergrund der im FRESCH-Konzept als lautgetreu interpretierten Schreibungen zu sehen.

Verlängern, weil ich da noch nicht wirklich Kognitives leisten muss.⁴ Und dann kommt das Ableiten. Da ist es so, da brauche ich natürlich den entsprechenden Wortschatz und da geht es in das Bewusste, Kognitive“ (Z. 287–290). Eine eigene Kategorie bilden die Merkwörter, da deren Schreibung nicht (kognitiv) hergeleitet, sondern durch Einprägen gelernt werden muss.⁵ Ebenso wie die Strategien bilden sie aber nicht den Kern, sondern allenfalls eine Erweiterung der basalen, auf Rhythmus und Bewegung setzenden Schreibförderung.

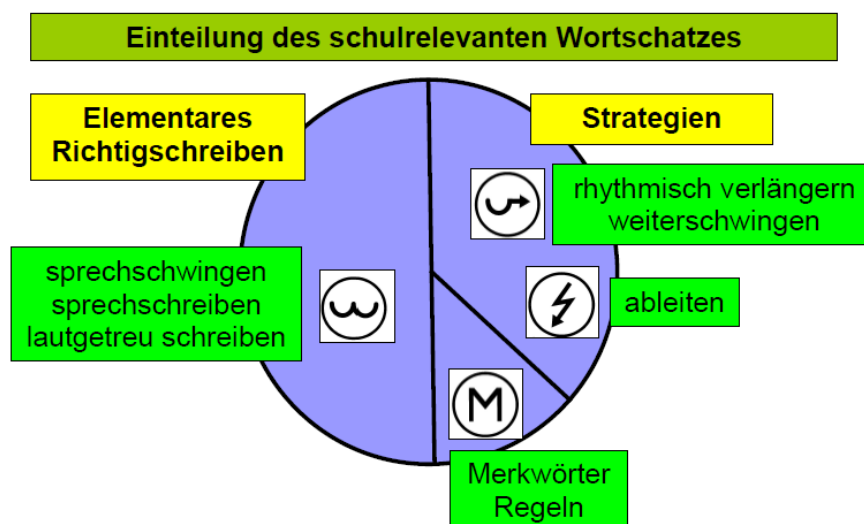


Abb. 2: „Elementares Richtigschreiben“ versus (kognitive) „Strategien“ (Renk, 2024, S. 8)

Im Zentrum der konkreten Förderarbeit steht im originären FRESCH-Konzept die Unterstützung des „elementaren Richtigschreibens“ durch synchrones Sprechschwingen und Sprechschreiben. Damit die Kinder beim Sprechschwingen „leichter in diesen Rhythmus reinkommen“ (Renk, 2025, Z. 571), beginnen die FRESCH-Fördereinheiten stets mit elementaren Übungen mit sog. Schlangenwörtern (wie z. B. *Tomatensalat*), die grundsätzlich ausgehend von einer schriftlichen oder lautlichen Vorlage – also wohlbemerkt nicht allein am eigenen (deutlichen) Sprechen und Hören orientiert – (nach)geschwungen und geschrieben werden. Daran anschließend wird das synchrone Sprechschreiben an ausgewähltem Wortmaterial geübt: Den Anfang machen Wörter mit einfachen Konsonant-Vokal-Verbindungen (z. B. *Regenbogen*); im Weiteren kommen schrittweise Wörter mit bestimmten orthographischen Besonderheiten (z. B. Konsonantenverdopplung, <ie>, Konsonantenverbindungen wie <nk>, <pf>, <sp>, <st>) hinzu (Renk, 2024, S. 9). Das Konzept folgt also einer klaren Progression, die Renk selbst mit den Worten „vom Einfachen zum Schwierigen“ (Renk, 2025, Z. 315) beschreibt. Dass das synchrone Sprechschwingen von Wörtern wie *Kleiderkiste* oder *Kellertreppe* notgedrungen eine schriftbasierte Lautung im Sinne einer Rechtschreib- oder „Pilotsprache“ voraussetzt, wird in den FRESCH-Materialien in der Regel weder angesprochen noch problematisiert. Im Interview berichtet Renk allerdings von einer frühen Rückmeldung zu FRESCH von Christa Röber, die genau diesen Punkt adressiert: „Aber, und das war ihre große Kritik, ich glaube nicht, dass ein Kind *Son-ne* schwingt, wenn es nicht weiß, dass man *Sonne* mit zwei <n> schreibt. Das war die zentrale Kritik und das Interessante war dann wirklich,

⁴ Bei Brezing et al. (2022, S. 25) wird das rhythmische Verlängern als „Lösungsstrategie ohne kognitive Regelanwendung“ bezeichnet. Als Hilfsword wird das Wort *alle* empfohlen, das bei allen Wortarten gleichermaßen nützlich sei: *gelb* → *alle gelben*; *klug* → *alle klugen*, (er) *sagt* → *alle sagen* etc. Anders als in den späteren FRESCH-Adaptionen bleibt das Verlängern als Strategie hier bewusst unspezifiziert.

⁵ Im originären FRESCH-Konzept zählt das „Merken“ also dezidiert nicht zu den Strategien. Um Merkwörter klar als solche auszuweisen, werden sie aber durch ein eigenes Symbol gekennzeichnet.

ich habe zu ihr gesagt, Frau Röber, lassen Sie uns [...] gehen in den Kindergarten und hören mal“ (Z. 316–319). Der (aus linguistischer Perspektive berechnete) Einwand wird also mit Verweis auf eine gleichwohl funktionierende Praxis entkräftet. Dies passt zum Selbstverständnis des Konzepts, das seine Legitimation (nach eigener Auskunft) weniger aus der Wissenschaft als vielmehr aus praktischen Beobachtungen und Erfahrungen speist – und sich gleichwohl der eigenen Grenzen bewusst ist: „Ich will ja nicht so tun, als ob das eine Zauberwaffe wäre und aus allen Kindern perfekte Rechtschreiber macht“ (Z. 187–188).

4 Zur Rezeption des FRESCH-Konzepts in der Fachliteratur

Unserer Einschätzung nach lässt sich die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Auseinandersetzung mit dem FRESCH-Konzept pointiert mit folgenden drei Aspekten charakterisieren:

- (1) Sie erfolgt eher vereinzelt und sporadisch: Im Gegensatz zu anderen Vermittlungsansätzen/-konzepten wird in Handbuchartikeln, Einführungslehrwerken oder gar empirischen Vergleichsuntersuchungen zur Wirksamkeit einzelner Vermittlungsansätze nicht standardmäßig auf FRESCH eingegangen, wie dies bei anderen Vermittlungsansätzen durchaus der Fall ist.
- (2) Sie ist eher knapp gehalten und kaum detailliert ausgebaut: Autor:innen gehen zumeist gezielt auf die fachlichen Grundlagen des Konzepts ein und beschäftigen sich in ihrer fachlichen Auseinandersetzung weniger mit konkreten Ausgestaltungsdetails des FRESCH-Konzepts.
- (3) Sie ist durchgängig kritisch ausgerichtet: Unter Bezugnahme auf insbesondere fachwissenschaftliche Erkenntnisse wird FRESCH als Vermittlungsansatz als unzureichend oder nicht zielführend abgelehnt.

Darin drückt sich sicherlich eine gewisse fachliche Überheblichkeit des Fach- und Forschungsdiskurses gegenüber einem Konzept aus, das seine genuinen Anfänge in der Praxis hat (eine Überheblichkeit, von der wir uns letztlich selbst nicht freisprechen können). Nach unserer intensiven Beschäftigung mit FRESCH teilen wir zwar immer noch und durchgängig die kritischen Einwände, wie sie in der Literatur vorgebracht werden, erkennen aber mit Blick auf die Punkte 1 und 2 deutlichen Nachholbedarf in der fachlichen Auseinandersetzung mit dem Konzept.

Eine aktuelle Bezugnahme auf FRESCH in der Literatur, in der die Aspekte 2 und 3 deutlich werden, findet sich bei Müller (2025, S. 23):

Die Einführung neuer Buchstaben wird zudem häufig mit Aufforderungen zum Sprechen – Hören – Schwingen verbunden. Insgesamt zeigt sich in diesen Materialien eine starke Orientierung am derzeit prominenten FRESCH-Konzept, das von einem eher intuitiven Zugriff auf Sprechsilben als Basis für das Schreiben geprägt ist (vgl. Brezing et al., 2018). Eine systematische, an der Struktur prototypischer Wörter ausgerichtete und kontextsensitive Buchstabeneinführung, wie sie für das Deutsche mit seinem zwar transparenten, aber relativ tiefen Schriftsystem notwendig wäre (vgl. z. B. Nübling et al., 2017, S. 244), ist aus der graphematischen Perspektive auf dieser Basis kaum möglich.

Ähnlich kritisiert Rautenberg (2022, S. 64), hier aber im Verbund mit anderen sonst häufig standardmäßig thematisierten Ansätzen, eine für die Schüler:innen aus dem FRESCH-Ansatz resultierende Intransparenz des Schriftsystems:

Es lässt sich resümieren, dass FRESCH, auch wenn die Bedeutung der Silbe für den Schriftspracherwerb betont wird, wie „Lesen durch Schreiben“ und der Spracherfahrungsansatz im Anfangsunterricht eine 1:1 Zuordnung von Lauten und Buchstaben vermitteln und die

thematisierten Rechtschreibstrategien für die SchülerInnen die Systematik der Schrift nicht transparent machen.

Bei Reichardt (2018, S. 235; sehr ähnlich auch Hoffmann-Erz 2024, S. 27–28) erfolgt die Kritik an der vermeintlichen Rekonstruierbarkeit schriftstruktureller Merkmale aus dem Sprechen detaillierter und unter Rückgriff auf empirische Befunde durch Pröll et al. (2016):

Die funktionale Einbettung neuen Wissens sichert die Bereitschaft der Lehrkräfte zur Überprüfung des eigenen Professionswissens. Zu diesem gehört etwa die in Grundschulen sehr populäre FRESCH-Strategie (vgl. Renk 2013) zum Sprechschwingen der Silben, die auch zum „Hörbarmachen“ der Doppelkonsonanten durch Aufspaltung, z. B. beim Wort [trɛp.pə], weit verbreitet ist. In der Untersuchung von Pröll et al. (2016) zur Artikulation von Silbengelenken kommen die Autoren allerdings zu dem Schluss, dass Kindergartenkinder (also Kinder ohne Schriftkenntnisse) in keiner der 304 Realisierungen von Plosiven oder Affrikaten eine Verdoppelung eines Plosivs vornehmen, sondern diese immer einfach am Anfang der zweiten Silbe gesprochen werden. Nasale, Liquide und Frikative werden von den Kindern kontinuierlich, also beide Silben verbindend, realisiert. Pröll et al. stellen daher fest: „Die immer wieder anzutreffende Annahme, dass der im Gelenk stehende Laut in der Überlautung quasi ‚verdoppelt‘ werden könnte (etwa [ʃɪtˈtʰən]) – ein Umstand, den man schließlich ‚hören könne‘ –, ist naiv [...]“ (2016, 159).

Von den drei eingangs genannten Aspekten ausdrücklich auszunehmen, ist die erste fachwissenschaftliche und fachdidaktische Auseinandersetzung mit FRESCH, die – wie in Abschnitt 2 erwähnt – Gabriele Hinney in ihrer Dissertation von 1997 und noch gar nicht unter der Bezeichnung *FRESCH* vorgelegt hat. Sie bemüht sich in ihrem Text um eine Gesamtdarstellung und -würdigung des Ansatzes, wobei sie seine einzelnen Komponenten jeweils zunächst detailliert vorstellt, dann insbesondere auf fachwissenschaftlich-graphematischer Basis kritisch reflektiert, um schlussendlich einzelne Aspekte fachdidaktisch anschlussfähig zu machen. Diese wiederkehrende argumentative Bewegung von fachlicher Kritik zu fachdidaktisch konstruktiver Wendung wird z. B. in dieser Passage deutlich (1997, S. 124):

Buschmanns Annahme hinsichtlich der Problemlösung der Graphemgeminatation durch das „Sprechschreiben 1“ muß insoweit revidiert werden, als die kinästhetische Rückmeldung sich nicht auf zwei Konsonanten, sondern nur auf das Vorhandensein eines Silbengelenks beziehen kann. Mit der Erweiterung um diese Zusatzinformation könnte man unter Einsatz des „Sprechschreibens 1“ allerdings über die herkömmliche Annahme in der Rechtschreibdidaktik hinausgehen, das rechtschreibliche Problem der Graphemgeminatation sei nur über das Erkennen des Kurzvokals zu lösen. Anzunehmen ist, daß sich die kinästhetische Rückmeldung eines Silbengelenks als phonologische Bewußtheit – durch das silbische Segmentieren der geschriebenen und gesprochenen Wortform – allmählich herausbildet.

Hinneys Auseinandersetzung mit FRESCH läuft in dem Sinne auf eine Weiterentwicklung des Ansatzes hinaus, dass sie einerseits versucht, ihn auf eine fachlich fundierte Basis zu stellen, dabei andererseits dem „rhythmisch-synchronen Sprechschreiben“ einen klar umrissenen und begrenzten Status zuweist. Sie schreibt (1997, S. 130):

Es ist anzunehmen, daß mit dem Zugriff des rhythmisch-synchronen Sprechschreibens [Bezug auf FRESCH, d. A.], das immer auf ein experimentierendes Beobachten von geschriebener und gesprochener Sprache angelegt ist, die Kinder dazu geführt werden, das schriftliche Silbenteilungsprinzip zu erkennen, um von diesem metasprachlichen Wissensstand aus das für die Orthographie notwendige rechtschreibliche Handlungswissen von phonologischen als auch morphologischen Schreibungen auszudifferenzieren. Insoweit kann man das rhythmisch-synchrone Sprechschreiben als einen handlungswirksamen Lösungsweg bzw. als eine elementare Rechtschreibstrategie bewerten.

Zwar bildet das „rhythmisch-synchrone Sprechschreiben“ in Hinneys didaktischem Modell einen ersten „handlungsrelevante[n] Zugriff auf die schriftsystematischen Zusammenhänge bei der Wortschreibung“, aber der Vermittlungs- bzw. Lernprozess bleibt dort nicht stehen, sondern führt schluss-

endlich zu „Einblick[en]“ in die „phonologisch und morphologisch bedingten Wortschreibungen“ (1997, S. 131).⁶

5 Zur Verbreitung von FRESCH in Lehrwerken

FRESCH ist inzwischen weit über Baden-Württemberg hinaus nicht nur den allermeisten Lehrkräften ein Begriff, sondern unserer Beobachtung nach auch eine etablierte Orientierungsgrundlage für den Rechtschreibunterricht in der Primarstufe. Zu dieser Entwicklung dürfte nicht zuletzt beigetragen haben, dass viele Lehrwerke ihre Ausrichtung am FRESCH-Konzept ausdrücklich hervorheben (vgl. Abb. 3–6). Im Mittelpunkt stehen dabei insbesondere die mit FRESCH assoziierten Rechtschreibstrategien und die entsprechenden Symbole. Diese sind im Lehrwerk *Zebra* (Klett-Verlag) bereits in der ersten Ausgabe von 2007 enthalten, allerdings ohne eine nach außen sichtbare Kennzeichnung. Ein Verweis auf FRESCH findet sich lediglich im Klappentext (vgl. Brettschneider et al., 2007). Für die 2024 erschienene Neuauflage wirbt der Verlag hingegen mit dem Slogan „Ganz neu, ganz FRESCH, ganz Franz“⁷. 2013 hat der Klett-Verlag erstmals ein lehrwerkunabhängiges Heft mit dem Titel *Mein FRESCH-Wörterbuch* herausgegeben, das später in die Lehrwerke *Zebra* und *Niko* integriert wurde (vgl. Abb. 4). Der Cornelsen-Verlag nutzt die FRESCH-Strategien im Lehrwerk *Jo-Jo* seit 2009 und macht dies von Beginn an auf den Heftcovern sichtbar. Auch *Karibu* (Westermann) greift seit 2016 die für FRESCH charakteristischen Symbole auf den Heftcovern auf.



Abb. 3: Heftcover (2009)



Abb. 4: Heftcover (2022)



Abb. 5: Cover Werbematerial Klett (2015)⁸



Abb. 6: Cover Werbematerial Westermann (2021)⁹

Durch die Aufnahme des Konzepts in Lehrwerke verschiebt sich der Anwendungskontext von dyadischen Lehr-Lern-Situationen mit LRS-Fokus zur Integration in den Regelunterricht. Doch welche Elemente des originären FRESCH-Konzepts finden sich tatsächlich in den Lehrwerken? Wir haben dazu

⁶ Bei Hinneys positiver ‚Aufnahme‘ des „rhythmisch-synchronen Sprechschreibens“ in eine fachlich fundierte Didaktik des Schriftspracherwerbs ist historisch zu bedenken, dass die Schreibsilbe erst während der 1990er Jahre zu einem theoretisch breit anerkannten graphematischen Prinzip avancierte (ob in allen Teilbereichen der Graphie zu Recht, ist umstritten; vgl. Ramers 1999a/b). Vermutlich bildete für die Autorin vor allem der Bezug von FRESCH zur – allerdings gesprochenen! – Silbe einen konzeptuell besonders attraktiven Anknüpfungspunkt, von dem sie aber in ihrer späteren Modellierung (2011, S. 217) vollständig Abstand nimmt.

⁷ <https://www.klett.de/lehrwerk/zebra-ausgabe-ab-2024/konzeption> (letzter Aufruf 5.7.2026).

⁸ Verlinkung des PDF-Dokuments: <https://www.hohwart-grundschule.de/schulprogramm/fresch-rechtschreiben/> (letzter Aufruf 5.7.2026).

⁹ <https://www.westermann.de/anlage/4629262/KARIBU-und-FRESCH> (letzter Aufruf 5.7.2026).

die aktuellen Ausgaben von *Jo-Jo*, *Karibu* und *Zebra* genauer in den Blick genommen. Gegenstand der Analyse waren die Sprachbücher und -arbeitshefte für Klasse 2, da hier in allen drei Lehrwerken die systematische Arbeit mit den „FRESCH-Strategien“ beginnt. Die Auswertung beschränkt sich auf das im FRESCH-Konzept als elementar ausgewiesene „Sprechschwingen (und Sprechschreiben)“¹⁰ sowie das „Weiterschwingen (Verlängern)“. Das Material wurde unter Berücksichtigung folgender Kriterien ausgewertet: (1) Strategiebezeichnung und Operationalisierung, (2) Wortmaterial sowie (3) orthographische Lerngegenstände/Phänomene, die in Verbindung mit den Strategien erarbeitet/behandelt werden (vgl. Anhang, Tab. 1).

Das „Sprechschwingen“ erscheint in den drei Lehrwerken unter unterschiedlichen Bezeichnungen: „Schwingen“ (*Jo-Jo*), „Mitsprechen“ (*Karibu*) und „Sprechen – hören – schwingen“ (*Zebra*) (vgl. Abb. 7–9).

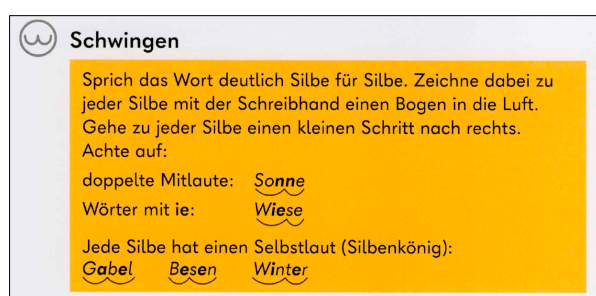


Abb. 7: Strategieübersicht *Jo-Jo 2, Sprachbuch* (2024)

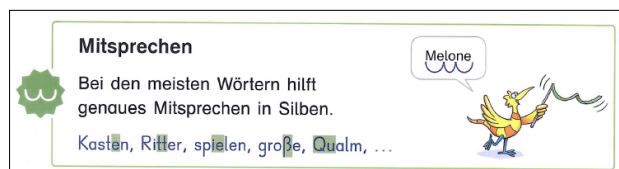


Abb. 8: Strategieübersicht *Karibu 2, Sprachbuch* (2024)



Abb. 9: Strategieübersicht *Zebra 2, Arbeitsheft Sprache mit Medien* (2024)

Während *Jo-Jo* und *Karibu* das aus dem FRESCH-Konzept bekannte Symbol übernehmen, verwendet *Zebra* eine eigene, aus drei Komponenten bestehende Visualisierung (vgl. Abb. 9). Entscheidender sind jedoch die Unterschiede, die sich in der Operationalisierung der Strategie zeigen. Ein eindeutiger Bezug zum für FRESCH zentralen rhythmisch-synchronen Sprechschwingen ist lediglich bei *Jo-Jo* erkennbar, wobei vor allem der Bewegungsaspekt hervorgehoben wird (vgl. Abb. 7).¹¹ Das synchrone Sprechschreiben wird dagegen ausschließlich am Ende des Sprachbuchs bei der Erläuterung der Strategien und Arbeitstechniken erwähnt (vgl. *Jo-Jo 2, Sprachbuch*, S. 158), spielt allerdings auf keiner der weiteren Seiten (weder im Sprachbuch noch in den Arbeitsheften) eine Rolle. Weiter vom originären FRESCH-Konzept entfernt sich *Karibu*. Die Strategie „Mitsprechen“ (vgl. Abb. 8) beschränkt sich auf das syllabierende Sprechen und verzichtet vollständig auf die im Ursprungskonzept vorgesehene Ver-

¹⁰ Entgegen der Einordnung im Ursprungskonzept (vgl. Abschn. 3) wird das an das „Sprechschwingen“ angelehnte Vorgehen in allen Lehrwerken als Strategie ausgewiesen. Das „Sprechschreiben“ wird dabei nicht aufgegriffen (vgl. Abb. 7–9).

¹¹ Dass *Jo-Jo* dem originären FRESCH-Konzept hier am ehesten entspricht, überrascht nicht, da Günter J. Renk die Einbindung der auf FRESCH basierenden Rechtschreibstrategien als fachlicher Berater begleitet hat.

knüpfung von Sprechen und Bewegung. *Zebra* weist mit der Strategie „Sprechen – hören – schwingen“ zwar gewisse Anknüpfungspunkte an FRESCH auf, hebt jedoch weder die Synchronizität noch den Bewegungsaspekt hervor. Gemeinsam ist allen drei Lehrwerken, dass die Strategiebeschreibungen (neben anderen orthographischen Markierungen) den obligatorischen Vokalkern in jeder Silbe und die Doppelkonsonantenschreibung gesondert ausweisen. In *Zebra* wird Letzteres mit einer Regelformulierung verknüpft (vgl. Abb. 9). Damit weicht das Lehrwerk deutlich von der mit dem originären FRESCH-Konzept verbundenen Zielsetzung der kognitiven Entlastung der Lernenden ab (vgl. Renk, 2025, Z. 162–164).

Eine weitere grundlegende Abweichung betrifft das verwendete Wortmaterial, an dem die Strategien eingeübt werden sollen. In allen drei Lehrwerken dominieren Zweisilber, Mehrsilber werden lediglich vereinzelt einbezogen. Nach Renk (2025, Z. 574–578) kommt jedoch gerade den sogenannten Schlangenhörnern beim Einüben des synchronen Sprechschwingens und -schreibens eine wesentliche Bedeutung zu (s. Abschn. 3).

Betrachtet man in den Sprachbüchern und -heften die Aufgaben zur wie auch immer ausgestalteten „Silbenstrategie“, so beinhalten diese, anders als im FRESCH-Konzept angelegt, i. d. R. eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen orthographischen Phänomenen, die in eine Regelformulierung mündet. Dabei lassen sich für *Jo-Jo* und *Zebra* ähnliche orthographietheoretische und -didaktische Orientierungen rekonstruieren (s. Anhang, Tab. 1). So folgen die Erläuterungen zur Doppelkonsonantenschreibung z. B. einem quantitätsbasierten Ansatz (vgl. Wiprächtiger-Geppert & Riegler, 2018), obwohl sie gleichzeitig mit der Strategie „Schwingen“ (*Jo-Jo*) bzw. „Sprechen – hören – schwingen“ (*Zebra*) erarbeitet werden soll. Die Endungen *-el*, *-en* und *-er* werden in beiden Lehrwerken als „schwer hörbar“, aber dennoch mit den genannten Strategien herleitbar ausgewiesen. Hier ist also eine gewisse Nähe zum FRESCH-Konzept erkennbar. Bei *Karibu* lässt sich eine Diskrepanz zwischen den Ausführungen zur Strategie „Mitsprechen“ und den mit dieser Strategie verbundenen Aufgaben feststellen. Letztere folgen mit der Unterscheidung zwischen offenen und geschlossenen Hauptsilben und sich aus der Struktur der Schreibsilbe ergebenden schriftstrukturellen Regularitäten (s. Anhang, Tab. 1) eher einem „schriftsystematischen Modell“ (vgl. Hinney, 2014¹²). Dass der Westermann-Verlag trotz dieser deutlichen Abweichung vom originären FRESCH-Konzept mit einer Orientierung an FRESCH wirbt, kann unterschiedliche Gründe haben: Zum einen werden die aus fachlicher Perspektive erheblichen Unterschiede zwischen den verschiedenen Vermittlungsansätzen möglicherweise nicht als solche wahrgenommen.¹³ Zum anderen könnte die Bezugnahme auf FRESCH vor allem der Kommunikation einer etablierten und bekannten rechtschreibdidaktischen Orientierung dienen und damit eher marketingstrategische Absichten verfolgen.

Bei der Umsetzung der Strategie „Weiterschwingen (Verlängern)“ in den drei Lehrwerken lassen sich auf den ersten Blick (nicht nur hinsichtlich der Strategiebezeichnung) weniger Unterschiede/Abweichungen beobachten (vgl. Anhang, Tab. 1), eine 1 : 1-Übertragung des FRESCH-Konzepts findet sich allerdings in keinem der untersuchten Materialien. Am nächsten kommt diesem auch hier die

¹² Diese Beobachtung ist vor allem deshalb sehr interessant, weil Hinney (2014) die 2009 erschienene Ausgabe von *Karibu* in den Blick nimmt und die von ihr analysierten Hefeseiten als einem „naiven Silbenmodell“ folgend einordnet. Ein Vergleich der Ausgaben zeigt, dass sich die Ausrichtung tatsächlich grundsätzlich geändert hat, wenngleich auch die aktuelle Ausgabe nicht kontinuierlich und widerspruchsfrei einer schriftsystematischen Orientierung folgt.

¹³ Eine Unterscheidung zwischen einem auf FRESCH basierenden Zugang zum Rechtschreiben und schriftstrukturorientierten Vermittlungsansätzen wird sicher nicht zuletzt auch dadurch erschwert, dass Letztere z. T. ebenfalls die Symbole der FRESCH-Strategien nutzen (vgl. Hinney, 2011; Bangel & Müller, 2025).

Umsetzung in *Jo-Jo*. Anders als *Zebra* und *Karibu* verzichtet das Lehrwerk auf eine wortartenabhängige Operationalisierung der Verlängerungsstrategie (Nomen: Pluralbildung, Verben: Grundformbildung, Adjektive: Wortgruppenbildung), die laut Renk (2025, Z. 274–278) dem Ziel der kognitiven Entlastung widerspreche. Stattdessen wird in Anlehnung an Renk (2022) mit dem Signalwort „alle“ zur Unterstützung der Strategieanwendung gearbeitet. Allerdings wird die Strategie in *Jo-Jo* wie auch in *Zebra* auf die Herleitung der Nichtverschriftung der Auslautverhärtung beschränkt. *Karibu* nutzt interessanterweise als einziges der drei Lehrwerke die Strategiebezeichnung „Weiterschwingen“, obwohl es insgesamt einen stärker schriftsystematisch-analytischen Zugang verfolgt. Neben der Nichtverschriftung der Auslautverhärtung wird die Strategie hier auch zur Herleitung der Doppelkonsonantenschreibung und der ie-Schreibung im Einsilber genutzt (vgl. Anhang, Tab. 1). Auch wenn das „Weiterschwingen (Verlängern)“ in allen drei Lehrwerken auf den ersten Blick eine starke Orientierung am FRESCH-Konzept aufweist, bleibt die auch für diese Strategie in FRESCH als grundlegend angenommene Verknüpfung von Sprachrhythmus und Bewegung unberücksichtigt.

Insgesamt zeigt die Analyse, dass alle drei untersuchten Lehrwerke insbesondere die Strategiebezeichnungen und die Symbole aus FRESCH aufgreifen. Die Übernahme beschränkt sich jedoch weitgehend auf diese äußerlich erkennbaren Elemente. Zentrale Merkmale des originären FRESCH-Konzepts (vor allem die enge Verknüpfung von Sprachrhythmus, Bewegung und synchronem Sprechschwingen und -schreiben als Mittel der kognitiven Entlastung) werden nur ansatzweise oder gar nicht umgesetzt. Stattdessen werden die Strategien überwiegend in orthographische Regelvermittlung und schriftsystematische Zugänge integriert. Letzteres ist vor allem deshalb möglich, weil das zur Erarbeitung und Festigung der „Silbenstrategie“ verwendete Wortmaterial zu einem Großteil aus für das Deutsche prototypischen trochäischen Zweisilbern besteht. Für die Umsetzung des elementaren Sprechschwingens im Sinne des Ursprungskonzepts erweist sich die Wortauswahl hingegen überwiegend als ungünstig. Die Ergebnisse legen somit zum einen nahe, dass FRESCH in den untersuchten Lehrwerken weniger als kohärentes Förderkonzept übernommen, sondern vielmehr als anschlussfähiger Bezugsrahmen adaptiert wird. Zum anderen zeigen sie, dass das „elementare Sprechschwingen“ in den Lehrwerken im Wesentlichen auf den Grundsatz „Schreib, wie du sprichst“ reduziert wird. Das Silbenschwingen soll dabei die lautliche Segmentierung eines Wortes unterstützen, wobei die Strategieübersichten in Abb. 7–9 nahelegen, dass in allen drei Lehrwerken von einer schriftgeleiteten Aussprache ausgegangen wird. Genau an diesem Vorgehen setzt auch die in Abschnitt 4 dargelegte Kritik an. Zugleich ähneln die wortartbezogenen Operationalisierungen der Verlängerungsstrategie einem Vorgehen, wie es auch in schriftstrukturorientierten Vermittlungsansätzen zu finden ist (vgl. z. B. Bangel & Müller, 2025).

6 Zum Erfolg des FRESCH-Konzepts

Wir fragen abschließend danach, was FRESCH – zumindest in seiner reduzierten, aber breit rezipierten Version – zu einem in dem Sinne sehr erfolgreichen Vermittlungsansatz macht, als vermutlich eine ganz erhebliche Anzahl von Lehrpersonen mit diesem Konzept unterrichtet und nicht einem anderen, evtl. fachlich und fachdidaktisch stärker fundierten Ansatz folgt. Neben kontextuellen Erfolgsfaktoren, zu denen wir abschließend kommen und die höchstwahrscheinlich den größten Einfluss haben, möchten wir Erklärungsansätze offerieren, die auf alle drei Ecken/Fundamente des didaktischen Dreiecks bezogen sind: den Lerngegenstand, die Lernenden und die Lehrenden. Wir stellen unsere Erklärungsansätze lediglich vor, diskutieren sie aber weder mit Blick auf ihre Plausibilität als Erklärungsansatz noch bezüglich ihrer fachlichen und/oder fachdidaktischen Angemessenheit oder Fundiertheit.

Mit Blick auf den *Erwerbsgegenstand* kann man den FRESCH-Strategien eine gewisse Anschlussfähigkeit oder gegenstandsangemessene Passung attestieren, wenn auch auf einem sehr groben und vereinfachenden Niveau: Vermeintlich werden mit ihnen grundlegende graphematische Prinzipien (vgl. z. B. Fuhrhop, 2015) aufgegriffen oder im Lernprozess angesteuert.¹⁴ In Ansehung dieser Prinzipien und unter Einbezug der ‚Strategie‘ des „Merkens“ ergibt sich so eine unterstellte Systematizität, die zumindest in einem oberflächlichen Sinne den gesamten Lerngegenstand abzudecken vermag. Mit Blick auf die *Lernenden* knüpfen die FRESCH-Strategien, so die Annahme, primär an intuitives Sprechwissen an, also an scheinbar voraussetzungsloses Vorwissen,¹⁵ das den Lerner:innen unmittelbar prozedural zur Verfügung stehe und nicht weiter kognitiv zu bearbeiten sei, bevor es für die Schrift einsatzfähig werde. Diese Entlastung wird durch das überschaubare Inventar (von nur drei resp. vier Strategien) und eben ihre angenommene prozedural niederschwellige Handhabbarkeit zusätzlich ausgebaut, was insbesondere den Bedürfnissen lernschwacher Schüler:innen entgegenkommen könnte. Mit Blick auf die *Lehrenden* vermuten wir zumindest in einigen Fällen eine gute Passung zu einem – fachlich nicht unbedingt differenziert ausgebauten – Schrift- und Schrifterwerbswissen, womit sich FRESCH für die betreffenden Lehrpersonen stark plausibilisieren könnte. Ferner ist sicherlich die überschaubare Anzahl von Strategien und ihre flexible Einsetzbarkeit (etwa: Training nur mit einer bestimmten Strategie, mit einer Kombination aus Strategien, Differenzierung mittels Strategien etc.) didaktisch ebenso attraktiv wie ihre Kompatibilität mit anderen didaktischen Methoden (u. a. entdeckendes Lernen). Schließlich eröffnen die FRESCH-Strategien nicht allein durch ihre Differenzierungsmöglichkeiten ein didaktisches Inklusionspotenzial, sondern ggf. auch durch die mit ihnen verbundenen unterrichtlichen Praktiken, etwa als chorisches Schwingen im Klassenverband (lerngruppeninkludierende Praktik).

Neben diesen unterrichtsbezogenen Erfolgsfaktoren sind weitere Kontextfaktoren zu berücksichtigen, um die Erfolgsgeschichte von FRESCH umfänglich zu erklären resp. zu verstehen. Man könnte diese Faktoren gebündelt als *Aus der Praxis für die Praxis* bezeichnen: Dadurch, dass Buschmann und Renk ihr Konzept in der unmittelbaren Auseinandersetzung mit und Erprobung an Schüler:innen (allerdings speziell solchen mit Lernschwierigkeiten im Schriftspracherwerb) entwickeln, kann es von Beginn an eine hohe praxeologische Authentizität für sich beanspruchen. Zudem setzten die beiden früh auf ein Multiplikatoren-Konzept mittels Fortbildungen und des oben zitierten Videolehrgangs (vgl. Abschn. 2). Entscheidend für die dann tatsächlich ‚massenhafte‘ Verbreitung von FRESCH werden aber schlussendlich die Schulbuchverlage gewesen sein, in deren Lehrmitteln sich zumindest in den von uns ausgewiesenen Ausschnitten (vgl. Abschn. 5) FRESCH für Schüler:innen und Lehrer:innen ‚materialisiert‘. Auch wenn es auf der institutionellen Handlungsebene Schul- oder Lehrer:innen-Konferenzen sind, die über die Anschaffung eines bestimmten Lehrwerks befinden, darf der Einfluss der Schulbuchverlage nicht zu gering eingeschätzt werden.

Zur Erfolgsgeschichte von FRESCH gehört auch, dass der Erwerb und die Anwendung von Rechtschreibstrategien – im Einklang mit der zunehmenden Bedeutung von Strategien auch in anderen Lernbereichen – mittlerweile in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch als zentraler Bestandteil der zu entwickelnden orthographischen Kompetenzen ausgewiesen werden (KMK, 2022a, S. 14; 2022b,

¹⁴ Insbesondere das silbische Prinzip wird häufig als theoretische Fundierung für das „Silbenschwigen“ herangezogen. Fachlich betrachtet weist die auf einer schriftgeleiteten Lautung basierende Orientierung an der Sprechsilbe jedoch keinerlei Bezüge zum silbischen Prinzip auf.

¹⁵ Das wird u. a. für das Segmentieren von Wörtern in Silben angenommen. Es liegt allerdings empirische Evidenz dafür vor, dass dies alles andere als voraussetzungslos ist und zu Beginn der Primarstufe nicht bei allen Lernenden vorausgesetzt werden kann (vgl. Kern, 2018).

S. 22). Zu den dort explizit genannten Strategien zählen das „Gliedern in Silben“ sowie das „Verlängern“ und „Ableiten“, wodurch sich Bezüge zu FRESCH aufdrängen. Auch wenn sich die Orientierung an Rechtschreibstrategien inzwischen in verschiedenen didaktischen Konzeptionen in unterschiedlicher Ausdeutung findet (vgl. FN 13), hat FRESCH das Strategieverständnis im Bereich des orthographischen Lernens entscheidend mitgeprägt. Die bildungspolitische Verankerung von Rechtschreibstrategien dürfte daher zugleich zur Legitimation und weiteren Verbreitung des FRESCH-Ansatzes beigetragen haben. Dem steht allerdings gegenüber, dass bislang keine belastbaren empirischen Befunde zur Wirksamkeit von FRESCH (im originären wie im ‚landläufigen‘ Verständnis) vorliegen.¹⁶ Wir wissen also im Grunde nichts darüber, ob Schüler:innen von FRESCH profitieren oder ob sich der Ansatz, wie seine Kritiker:innen befürchten, eher als für den Orthographieerwerb hinderlich erweist.

7 Ausblick

Der vorliegende Beitrag hat deutlich gemacht, dass in der orthographiedidaktischen Auseinandersetzung künftig konsequenter zwischen dem originären FRESCH-Konzept und dessen Umsetzung bzw. Rezeption in Lehrwerken unterschieden werden muss. Kritische Einwände richten sich häufig gegen konkrete unterrichtspraktische Ausgestaltungen oder didaktische Reduktionen, ohne dass immer hinreichend deutlich wird, ob damit tatsächlich das ursprüngliche Konzept adressiert wird. Eine solche begriffliche und konzeptionelle Differenzierung erscheint daher als notwendige Voraussetzung sowohl für eine sachgerechte fachliche Bewertung als auch für eine empirische Überprüfung der jeweiligen Annahmen und Wirkungen.

Trotz aller Vorbehalte, die gegenüber dem Konzept aus fachlicher und fachdidaktischer Perspektive bestehen (s. o., Abschn. 4) und die auch wir im Wesentlichen teilen, sollte man u. E. jedoch nicht vorschnell ausschließen, dass das mit dem Sprechschwingen verbundene konsequent pilotsprachliche Modellieren von Wörtern (z. B. [vɛt-tɛr], [ge:-hɛn]) (vgl. Abschn. 3) die Herausbildung lautlich gestützter kognitiver Schemata befördern könnte, die potenziell den Erwerb des richtigen Schreibens unterstützen. Nicht nur in diesem Punkt besteht in der Orthographiedidaktik weiterhin ein erheblicher Forschungsbedarf.

Literatur

- Bangel, M., & Müller, A. (2025). *Wörtern und Sätzen auf der Spur. Mein Rechtschreibheft* (7. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Brezing, H., Maisenbacher, D., Renk, G. J., Rinderle, B., & Wehrle, M. (2022). *FRESCH. Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, LRS-Förderung in der Schule* (5. Aufl.). scolix.
- Fuhrhop, N. (2015). *Orthographie* (4. Aufl.). Winter.
- Hinney, G. (1997). *Neubestimmung von Lerninhalten für den Rechtschreibunterricht. Ein fachdidaktischer Beitrag zur Schriftaneignung als Problemlöseprozeß*. Peter Lang.
- Hinney, G. (2011). Was ist Rechtschreibkompetenz? In U. Bredel & T. Reißig (Hrsg.), *Weiterführender Orthographieerwerb* (S. 191–225). Schneider Verlag Hohengehren.

¹⁶ Zumindest einen empirisch orientierten Zugang zum rhythmisch-syllabierenden Mitsprechen verfolgten Tacke et al. (1992, 1993, 1994).

- Hinney, G. (2014). Lesen- und Schreiben lernen mit der Silbe – ein sprachdidaktischer Fortschritt? In D. Wrobel & A. Müller (Hrsg.), *Bildungsmedien für den Deutschunterricht. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen* (S. 143–169). Klinkhardt.
- Hoffmann-Erz, R. (2024). Silbendidaktische Ansätze auf dem Prüfstand. *SEMINAR*, 4(30), 23–34.
- Kern, F. (2018). Clapping hands with the teacher – What synchronization reveals about learning. *Journal of Pragmatics*, 125, 28–42. doi: [10.1016/j.pragma.2017.12.006](https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.12.006)
- KMK (2022a). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich*. www.kmk.org
- KMK (2022b). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA)*. www.kmk.org
- Michel, H. J. (Hrsg.). (2001). *FRESCH. Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, praktische Übungen zum Thema LRS*. AOL.
- 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*, 30(58), 18–32.
- Pröll, S., Freienstein, J.-C., & Ernst, O. (2016). Exemplarbasierte Annäherungen an das Silbengelenk. *ZGL*, 44(2), 149–171.
- Ramers, K. H. (1999a). Vokalquantität als orthographisches Problem: Zur Funktion der Doppelkonsonanzschreibung im Deutschen. *Linguistische Berichte*, 177, 52–64.
- Ramers, K. H. (1999b). Zur Doppelkonsonanzschreibung im Deutschen: Eine Rereplik. *Linguistische Berichte*, 179, 350–360.
- Rautenberg, I. (2022). Didaktische Ansätze zum Schriftspracherwerb im Anfangsunterricht. In C. Röber & H. Olfert (Hrsg.), *Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 54–77). Schneider Verlag Hohengehren.
- Reichardt, A. (2018). „Dann muss ich den Kindern jetzt sagen, dass das falsch war?“ Was Lehrerinnen in einer Fortbildung lernen. In S. Riegler & S. Weinhold (Hrsg.), *Rechtschreiben unterrichten. Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik* (S. 131–151). Erich Schmidt.
- Renk, G. J. (2022). Basistraining Rechtschreiben. In H. Brezing, D. Maisenbacher, G. J. Renk, B. Rinderle & M. Wehrle (Hrsg.), *FRESCH. Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, LRS-Förderung in der Schule* (5. Aufl.) (S. 56–78). scolix.
- Renk, G. J. (2024). *Lese-Rechtschreibschwäche. Was tun? Vorbeugen und Fördern mit FRESCH. Anleitung und Übungen*. Eigenverlag.
- Renk, G. J. (2025). Interview mit Melanie Bangel, Susanne Riegler & Thorsten Pohl am 8.10.2025.
- Rinderle, B. (2000). *Fit trotz LRS. Übungen und Strategien für LRS-Kinder*. AOL.
- Rinderle, B. (2024). *Das FRESCH-Lesetraining für die Sekundarstufe* (4. Aufl.). scolix.
- Tacke, G., Brenzing, H., & Schultheiss, G. (1992). Zur Überwindung von Rechtschreibfehlern in der Grundschule. Können Verstöße gegen die lautgetreue Schreibung und Konsonantenverdoppelung durch rhythmisch-syllabierendes Mitsprechen behoben werden? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 39(1), 28–32.
- Tacke, G., Wörner, R., Schultheiss, G., & Brenzing, H. (1993). Die Auswirkung rhythmisch-syllabierenden Mitsprechens auf die Rechtschreibung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7(2/3), 139–147.
- Tacke, G., Brenzing, H., & Schultheiss, G. (1994). Rhythmisch-syllabierendes Mitsprechen als Möglichkeit, die Rechtschreibung zu verbessern. *Lehren und Lernen*, 20(1), 13–39.

Wiprächtiger-Geppert, M., & Riegler, S. (2018). Empirische Befunde zum Professionswissen von Lehrpersonen im Bereich der Doppelkonsonantenschreibung. In S. Riegler & S. Weinhold (Hrsg.), *Rechtschreiben unterrichten – Lehrerforschung in der Orthografiedidaktik* (S. 29–50). Erich Schmidt.

Lehrwerke

- Aschenbrandt, S., Mansour, S., Marchand, A., Meeh, S., Naumann-Harms, H., & Wörner, M. (2024). Jo-Jo 2. Sprachbuch. Cornelsen.
- Aschenbrandt, S., Mansour, S., Marchand, A., Meeh, S., Naumann-Harms, H., & Wörner, M. (2026). Jo-Jo 2. Sprachbuch zum Hineinschreiben. Teil A. Cornelsen.
- Aschenbrandt, S., Mansour, S., Marchand, A., Meeh, S., Naumann-Harms, H., & Wörner, M. (2026). Jo-Jo 2. Sprachbuch zum Hineinschreiben. Teil B. Cornelsen.
- Brettschneider, S., Feiten, M., Hilgenkamp, B., Körnich, A., Reusche, G., Schwanitz, G., Weingand, B., & Zimmermann, G. (2007). Zebra 1/2. Arbeitsheft Sprache. Klett.
- Eichmeyer, A., Eisenzapf, K., Grönert, H., Lang, S., Warnecke, A., & Willmeroth, S. (2024). Karibu 2. Sprachbuch. Westermann.
- Eichmeyer, A., Eisenzapf, K., Grönert, H., Lang, S., Warnecke, A., & Willmeroth, S. (2024). Karibu 2. Übungsheft zum Sprachbuch. Westermann.
- Liebner-Möller, S., & Schramm, K. (2024). Zebra 2. Wissensbuch mit Medien. Klett.
- Liebner-Möller, S., & Schramm, K. (2024). Zebra 2. Arbeitsheft Sprache mit Medien. Klett.

Anschrift der Verfasser:innen:

Melanie Bangel, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

melanie.bangel@uni-bielefeld.de

Thorsten Pohl, Universität zu Köln, Philosophische Fakultät, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Triforum, Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln

thorsten.pohl@uni-koeln.de

Susanne Riegler, Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Pädagogik und Didaktik im Elementar- und Primarbereich, Marschnerstraße 31, 04109 Leipzig

susanne.riegler@uni-leipzig.de

Anhang

Lehrwerk	Strategiebezeichnung und Operationalisierung	Wortmaterial	Orthographische Lerngegenstände/Phänomene
Jo-Jo 2 (2024/2026)	Schwingen: „Sprich das Wort deutlich Silbe für Silbe. Zeichne dabei zu jeder Silbe mit der Schreibhand einen Bogen in die Luft. Gehe zu jeder Silbe einen kleinen Schritt nach rechts“ (SB: Einlegeblatt)	überwiegend Zweisilber , vereinzelt Ein- und Mehrsilber	„In jeder Silbe steckt ein Selbstlaut (Silbenkönig) “ (SB: S. 22) „Hört man ein langes i , schreibt man meistens ie “ (SB: S. 28) „Jede Silbe hat einen Silbenkönig. Bei den Endungen -en, -el, -er hört man das e oft nicht gut“ (SB: S. 62) „Vor doppelten Mitlauten wird der Selbstlaut kurz gesprochen“ (SB: S. 74)
	Verlängern: „Schreibt man am Wortende b oder p , d oder t , g oder k ? Verlängern mit ‚alle‘ hilft beim richtigen Schreiben“ (SB: Einlegeblatt)	überwiegend einsilbige Simplizia	Nichtverschriftung der Auslautverhärtung
Karibu 2 (2024)	Mitsprechen: „Bei den meisten Wörtern hilft genaues Mitsprechen in Silben“ (AH: vordere Umschlagklappe)	überwiegend Zweisilber , vereinzelt Mehrsilber	„Steht ein Vokal am Ende der Silbe, ist die Silbe offen “ (SB: S. 11) „Steht kein Vokal am Ende der Silbe, ist die Silbe geschlossen “ (SB: S. 11) „In jeder Silbe ist ein Vokal“ (SB: S. 12) „Ich spreche a am Ende, aber ich schreibe er “ (SB: S. 13) „In der 2. Silbe ist der Vokal immer ein e “ (SB: S. 13) „Steht am Ende der Silbe ein Konsonant, ist die Silbe geschlossen. Hörst du nur einen Konsonanten, verdoppelst du ihn. [...] Der Vokal klingt kurz“ (SB: S. 32) „Hörst du am Ende der Silbe i , schreibst du meistens ie [...]. Die Silbe ist offen“ (SB: S. 33) „Zu Beginn einer Silbe klingt ß wie das Zischen einer Schlange [und] [...] s wie das Summen einer Biene“ (SB: S. 43)
	Weiterschwingen: „Einige Wörter haben Aufpass-Stellen, die ich durch Weiterschwingen erklären kann“ (AH: vordere Umschlagklappe) Nomen: Mehrzahl, Verben: Wir-Form, Adjektive: Wortgruppenbildung	überwiegend einsilbige Simplizia	Nichtverschriftung der Auslautverhärtung Doppelkonsonantenschreibung ie-Schreibung

Zebra 2 (2024)	Sprechen – hören – schwingen: „Sprich deutlich und höre genau. Schwinge die Silben“ (AH: vordere Umschlagklappe)	überwiegend Zweisilber , vereinzelt Einsilber, eine Seite zu Mehrsilbern	„Jede Silbe hat einen König“ (SB: S. 5) „Klingt das i in einem Wort lang, schreibst du meist ie “ (SB: S. 8) „Nach einem langen Selbstlaut (oder Umlaut oder Zwiellaut) steht meist ß “ (SB: S. 10) „Nach einem kurzen Selbstlaut/Umlaut steht oft ein doppelter Mitlaut“ (SB: S. 11) „Am Wortende kannst du -e , -er , -en und -el schwer hören. Schwinge die Silben und achte auf -e , -er , -en und -el am Ende“ (SB: S. 18)
	Verlängern: „Hörst du am Ende eines Wortes p , k oder t , dann verlängere es“ (AH: vordere Umschlagklappe) Nomen: Mehrzahlbildung, Verben: Grundform-bildung, Adjektive: Wortgruppenbildung	überwiegend einsilbige Simplizia	Nichtverschriftung der Auslautverhärtung

Tab. 1: Ergebnisse der kriteriengeleiteten Analyse

Anmerkung: AH = Arbeitsheft, SB = Sprachbuch

Fabiana Karstens

Strategien als Ansatzpunkt für die Förderung des Zuhörens

Forschungsstand, didaktische Implikationen und zukünftige Forschungsperspektiven

Zusammenfassung

Verstehendes Zuhören ist eine zentrale Voraussetzung für schulisches Lernen und ein curricular verankerter Gegenstand des Deutschunterrichts. Studien zeigen jedoch erhebliche Schwierigkeiten im Hörverstehen deutscher Schüler:innen und unterstreichen damit die Notwendigkeit einer systematischen Zuhörförderung. Ausgehend vom SOI-Modell, das Zuhören als aktiven und selbstregulierten Prozess der Bedeutungskonstruktion beschreibt, arbeitet der Beitrag theoretische Grundlagen von Zuhörstrategien heraus. Vorgestellt wird ein konzeptioneller Rahmen, der Zuhörstrategien entlang der kognitiven und metakognitiven Regulationsebenen sowie der Phasen des Zuhörprozesses systematisiert. Die anschließende Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstandes zeigt, dass der Strategieeinsatz das Hörverstehen unterstützen kann, verdeutlicht aber zugleich ein Ungleichgewicht zwischen umfangreichen Befunden im Kontext des Fremdsprachenlernens und begrenzter Evidenz für das Zuhören im Erstsprachkontext. Abschließend werden didaktische Implikationen für die systematische Vermittlung von Zuhörstrategien im Deutschunterricht sowie Perspektiven für zukünftige Forschung abgeleitet.

Schlagwörter: Zuhören • Zuhörstrategien • Hörverstehen • Strategievermittlung

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 61. S. 109–122

DOI: 10.21248/dideu.999

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 listening through strategy instruction: Current Research, instructional implications, and directions for further research

Listening comprehension is a fundamental prerequisite for learning in school and an integral component of German language education. Recent large-scale assessments reveal substantial difficulties in listening comprehension among German students, underscoring the need for more systematic approaches to supporting listening development. Drawing on the SOI model, which conceptualizes listening as an active and self-regulated process of meaning construction, this article examines the role of listening strategies in supporting comprehension. It proposes a conceptual framework that organizes listening strategies according to cognitive and metacognitive regulation and the phases of the listening process. A review of the literature indicates that strategic regulation can facilitate listening comprehension but also highlights a clear imbalance between the extensive body of research on listening strategies in second language learning and the limited empirical evidence in first language contexts. The article concludes by outlining implications for the systematic teaching of listening strategies in German language classrooms and priorities for future research.

Keywords: Listening • listening strategies • listening comprehension • strategy instruction

1 Einleitung

Das verstehende Zuhören ist für den Deutschunterricht in zweifacher Hinsicht bedeutsam: Einerseits bildet es die Grundlage für die Aufnahme, Verarbeitung und Integration akustisch vermittelter Informationen im Unterricht (z. B. in Vorträgen, Unterrichtsgesprächen oder Gruppenarbeitsphasen) und damit eine zentrale Voraussetzung für fachliche Wissensvermittlung und erfolgreiche Lernprozesse (Bernius & Groos, 2010; Imhof, 2010). Andererseits stellt es selbst eine Zielkompetenz des Deutschunterrichts dar, wie die Bildungsstandards im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* ausweisen (Kultusministerkonferenz [KMK], 2022). Die Relevanz des Zuhörens wird durch gesellschaftliche und mediale Entwicklungen verstärkt, da Audioinhalte einen wachsenden Anteil an der Lebenswelt von Schüler:innen haben (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2022, 2024) und Audioformate auch als Lernmedien zunehmend verfügbar sind (Clinton-Lisell, 2022). Gleichzeitig zeigen aktuelle Kompetenzdaten, dass ein erheblicher Teil deutscher Schüler:innen altersangemessene Hörtexte nicht ausreichend versteht und in der Sekundarstufe rund ein Viertel der Lernenden den Mindeststandard verfehlt (Stanat et al., 2023). Zudem zeichnet sich ein Negativtrend ab, der auf einen bedeutsamen Anstieg der betreffenden Schüler:innen sowohl in der Primar- als auch der Sekundarstufe verweist (Stanat et al., 2022, 2023). Dies hat zu einer stärkeren Fokussierung der Zuhörförderung geführt, sichtbar etwa in Themenheften von Unterrichtszeitschriften oder länderspezifischen Handreichungen (Behrens & Krelle, 2026, S. 22). Zahlreiche Vorschläge greifen dabei auf Zuhörstrategien zurück (u. a. Behrens & Krelle, 2014, 2024; Behrens & Düsing, 2022), verbleiben aufgrund begrenzter Forschungsbefunde (Behrens & Krelle, 2026, S. 39; Nell-Tuor & Fornol, 2026, S. 14) jedoch weitgehend unsystematisch und praxeologisch. Der Beitrag zielt darauf, Zuhörstrategien als Ansatzpunkt der Zuhörförderung im Deutschunterricht theoretisch und empirisch einzuordnen. Kapitel 2 skizziert zunächst zentrale Grundlagen des Zuhörens, bevor Kapitel 3 Zuhörstrategien begrifflich einordnet und entlang unterschiedlicher Strategiearten systematisiert. Darauf aufbauend stellt Kapitel 4 den aktuellen Forschungsstand zu Zuhörstrategien dar, aus dem in Kapitel 5 fachdidaktische Implikationen für die Förderung des Zuhörens abgeleitet werden. Kapitel 6 bündelt die zentralen Erkenntnisse und zeigt Perspektiven für zukünftige Forschung auf.

2 Grundlagen des Zuhörens

Während das Hören als Wahrnehmung und Analyse von Schallsignalen verstanden werden kann, erfordert das Zuhören darüber hinaus eine intentionale Hinwendung sowie weiterführende kognitive Verarbeitungsprozesse (Imhof, 2018, S. 44; Behrens & Düsing, 2022, S. 466). Hören wird dann zum Zuhören, wenn die Wahrnehmung mit der Absicht verbunden ist, die enthaltenen Informationen zu verarbeiten. Hören ist damit eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung des Zuhörens (Imhof, 2018, S. 46). Zur Bedeutungskonstruktion tragen neben sprachlichen (verbal kodierten) Informationen auch paraverbale Merkmale (prosodisch kodierte Informationen, z. B. Intonation, Sprechgeschwindigkeit oder Lautstärke) sowie der situative Kontext bei (Behrens et al., 2021, S. 27; Imhof, 2018, S. 44). In Face-to-face-Situationen sind zudem nonverbale Merkmale wie Mimik, Gestik und Körperhaltung relevant (Behrens, 2022, S. 62). Besonders prägend für das Zuhören ist die Flüchtigkeit sprachlicher Äußerungen, weshalb die Informationen nicht dauerhaft verfügbar sind und somit eine echtzeitliche Weiterverarbeitung erforderlich ist (Behrens, 2022, S. 64). Aufgrund der begrenzten Kapazität des akustischen Kurzzeitspeichers entsteht dabei eine hohe kognitive Belastung, aus der unvermeidliche Selektions- und Ergänzungsprozesse resultieren (Behrens, 2022, S. 65; Imhof, 2010, S. 21). Diese Prozesse werden in Imhofs SOI-Modell aufgegriffen, das das Zuhören als mehrschrittigen

Prozess der Bedeutungskonstruktion durch die „intentionale Selektion, Organisation [und] Integration (SOI-Modell) verbaler und non-verbaler Aspekte akustisch vermittelter Informationen“ (Imhof, 2010, S. 18, Hervorhebung im Original) modelliert. Auf die Intentionsbildung, die in Abhängigkeit von dem individuellen Interesse oder einer zugrundeliegenden Aufgabenstellung erfolgen kann, folgen die Auswahl bzw. Selektion relevanter Informationen, deren Organisation zu sinnhaften Einheiten und schließlich die Integration in bestehende Wissensstrukturen. Bestehendes Vorwissen wird dabei angepasst, mit neuen Informationen verknüpft oder es werden wissensbasierte Schlussfolgerungen gezogen (Imhof, 2010, S. 20–25). Auf diese Weise entsteht ein kohärentes Situationsmodell (Imhof, 2018, S. 50; Weirich et al., 2019, S. 4). Zuhören ist demnach kein passiver Rezeptionsprozess, sondern ein aktiver und selbstgesteuerter Vorgang der Bedeutungskonstruktion (Behrens & Krelle, 2014, S. 87) und bietet somit prinzipiell die Möglichkeit der selbstregulativen Steuerung durch den Einsatz geeigneter Strategien (Imhof, 2010, S. 25). Gerade weil Zuhören durch die Flüchtigkeit sprachlicher Informationen kognitiv anspruchsvoll ist, erscheint eine strategische Unterstützung des Verstehensprozesses naheliegend. Das SOI-Modell (Imhof, 2010) bietet hierfür einen geeigneten theoretischen Bezugspunkt, weil es zentrale Teilprozesse des Zuhörens sichtbar und damit einer gezielten Strategievermittlung zugänglich macht (Behrens & Krelle, 2026, S. 29).

3 Zuhörstrategien: Begriffsverständnis und Klassifikation

In Lehr-Lern-Kontexten, in denen Zuhören mit dem Ziel der Vermittlung bzw. Aneignung von Wissen zum Gegenstand gemacht wird, lassen sich Zuhörstrategien als Lernstrategien verstehen. Lernstrategien bezeichnen nach Hasselhorn und Gold (2022) Verhaltensweisen oder Handlungen, mit denen Lernende ihren Lernprozess und die kognitive Informationsverarbeitung selbstständig steuern, Lernmotivation und Gedächtnisleistungen erhöhen und neues Wissen gezielt in bestehende Wissensbestände integrieren. Zuhörstrategien sind demnach auf die mentale Verarbeitung akustisch vermittelter Informationen ausgerichtet und werden von Zuhörer:innen aktiv eingesetzt, um das Hörverstehen zu unterstützen und den Verstehensprozess zu regulieren (Lau, 2017, S. 504; Vandergrift & Goh, 2021, S. 91).

Begründungszusammenhänge zum Strategieeinsatz beim Zuhören rekurren häufig auf die übergreifende Modellierung rezeptiver Verstehensprozesse beim Lesen und beim Zuhören (Kürschner & Schnotz, 2008) und gehen somit in Teilen von einer Übertragbarkeit theoretischer Annahmen und Wirksamkeitsbefunde zum Einsatz von Zuhörstrategien aus. Angesichts der spezifischen Anforderungen des Zuhörens – insbesondere der Flüchtigkeit, der Konzentrations- und Aufmerksamkeitssteuerung und der häufigen Einbindung in soziale Interaktionen – ist eine solche Übertragbarkeit jedoch nur eingeschränkt tragfähig (Behrens & Krelle, 2024, S. 5; Imhof, 2001, S. 3). Trotz erkennbarer Überschneidungen sind Zuhörstrategien folglich nicht mit Lesestrategien gleichzusetzen, sondern eigenständig und zielgerichtet zu modellieren.

Zur Steuerung des Zuhörens lassen sich im Anschluss an Imhof (1998) drei Regulationsebenen unterscheiden: die kognitive Ebene zur Identifikation und Verarbeitung relevanter Informationen, die metakognitive Ebene zur Regulation des Zuhörprozesses und die ressourcenbezogene Ebene zur Aufmerksamkeits- und Motivationsregulation (Imhof, 1998, S. 87; 2010, S. 19; Behrens & Krelle, 2014, S. 92; vgl. zudem Regulationsebenen nach Boekaerts, 1999). Entsprechend lassen sich kognitive und metakognitive Strategien sowie ressourcenbezogene Unterstützungsformen differenzieren: *Kognitive Strategien* beziehen sich direkt auf die Verarbeitung gehörter Informationen, indem sie die Auswahl, Strukturierung und Verknüpfung relevanter Inhalte mit Vorwissen sowie deren Integration in ein

kohärentes Situationsmodell unterstützen (Imhof, 2010, S. 24). Dazu zählen Elaborationsstrategien, die neue Informationen mit Vorwissen, Erfahrungen oder Einstellungen verknüpfen, sowie Organisationsstrategien, die Inhalte strukturieren und reduzieren. Wiederholungsstrategien sind beim Zuhören nur unter bestimmten medialen Bedingungen möglich, etwa beim erneuten Abspielen einer Audio-datei. *Metakognitive Strategien* zielen auf die Planung, Überwachung und Reflexion des Zuhörprozesses und fokussieren dabei sowohl das Verstehen als auch den Strategieeinsatz (Imhof, 2010, S. 20; 2018, S. 53; Janusik & Keaton, 2015, S. 2). Die ressourcenbezogene Ebene betrifft die Regulation grundlegender Voraussetzungen des Zuhörens, etwa die Initiierung und Aufrechterhaltung von Aufmerksamkeit, Zuhörmotivation und Anstrengungsbereitschaft sowie die Gestaltung einer günstigen Zuhörsituation (Imhof, 1998, S. 86; 2010, S. 20).

Neben den Regulationsebenen ist für den Strategieeinsatz zudem auch die zeitliche Struktur des Zuhörprozesses zentral. Vor dem Zuhören, während des Zuhörens und nach dem Zuhören bestehen unterschiedliche Anforderungen, denen mit jeweils spezifischen Strategien begegnet werden kann (Behrens & Krelle, 2024, S. 9; Imhof, 1998, S. 85). Im Zusammenspiel von Regulationsebene bzw. Strategieart und Prozessphase lassen sich aus theoretischer Perspektive differenzierte Zuhörstrategien beschreiben (s. Tab. 1), deren Einsatz spezifische Anforderungen des häufig monologischen und teilweise medial vermittelten Zuhörens in Lehr-Lern-Kontexten adressiert (vgl. medienvermitteltes Zuhören, Nell-Tuor & Fornol, 2026, S. 10).

Prozessphase	Kognitive Zuhörstrategien	Metakognitive Zuhörstrategien	Ressourcenbezogene Unterstützung
Vor dem Zuhören	Organisation und Elaboration	Zielsetzung und Planung	Zuhörmotivation und Aufmerksamkeit initiieren
Während des Zuhörens	Organisation und Elaboration	Überwachung und ggf. Regulation	Zuhörmotivation und Aufmerksamkeit aufrechterhalten und ggf. neu ausrichten
Nach dem Zuhören	Organisation, Elaboration und Wiederholung	Reflexion und Bewertung	Ressourcen für Weiterverarbeitung sichern

Tab. 1: Zuhörstrategien und ressourcenbezogene Unterstützungsformen in den Phasen des Zuhörprozesses

Vor dem Zuhören stehen auf kognitiver Ebene die Ausbildung einer Zuhörintention sowie die Vorbereitung der Selektion durch die Ableitung eines Selektionskriteriums im Zentrum. Dies kann durch die Aktivierung von Vorwissen unterstützt werden, da sich so „das Feld der möglichen bzw. wahrscheinlichen Äußerungen“ eingrenzen lässt (Behrens & Krelle, 2014, S. 89). Entsprechend ist der Einsatz von Elaborationsstrategien bedeutsam, die thematisches Welt- oder Fachwissen sowie funktionales Sprachwissen (z. B. um paraverbale Merkmale oder situative Kontextbedingungen) aktivieren. Auch das Formulieren von Fragen kann Erwartungen an den Hörtext aufbauen und mögliche Wissenslücken offenlegen (Imhof, 2001, S. 4–5). Darüber hinaus lässt sich der Einsatz von Organisationsstrategien während des Zuhörens, etwa durch Vorstrukturierung von Notizzetteln, vorbereiten. Eine weitere Strategie besteht in der Reflexion über die kommunikative Intention, die Erwartungen sowie das

Verstehen beeinflussen kann (Imhof, 1998, S. 87). Auf metakognitiver Ebene sind vor allem die Festlegung eines in Abhängigkeit von der Zuhörintention gewählten Verstehensziels und die Planung des Zuhörprozesses im Sinne des strategischen Vorgehens relevant (Imhof, 1998, S. 102). Ressourcenbezogen stehen die Initiierung der Zuhörmotivation sowie die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf den Zuhörprozess im Vordergrund (Fornol & Rathmann, 2023, S. 6; Imhof, 1998, S. 102). Zudem sind auch organisatorische Aspekte wie die zeitliche Rahmung, die Auswahl einer geeigneten Zuhörumgebung und ggf. die Bereitstellung unterstützender Materialien (z. B. Stift und Notizzettel) bedeutsam.

Während des Zuhörens wird die aktive Bedeutungskonstruktion fokussiert. Dabei sind insbesondere die Prozesse der Organisation und Integration relevant, die durch zuvor aktiviertes Vorwissen erleichtert werden können (Imhof, 1998, S. 101, 2001, S. 4–5; Fornol & Rathmann, 2023, S. 6). Strategisch lässt sich die Organisation vor allem durch zielgerichtetes Notieren unterstützen (Imhof, 1998, S. 87; Behrens & Düsing, 2022, S. 482). Notizen sollten sich am formulierten Verstehensziel orientieren und können zwei zentrale Funktionen erfüllen: Sie können die zu verarbeitende Informationsmenge reduzieren (*„encoding effect“*) und als Rekonstruktionshilfen für die nachträgliche Weiterverarbeitung genutzt werden (*„storage effect“*; DiVesta & Gray, 1972; vgl. auch Lindauer & Leutwiler, 2017, S. 2). Aufgrund der Flüchtigkeit mündlicher Äußerungen ist Letzteres für das Zuhören besonders bedeutsam. Da das Schreiben während des Zuhörens zusätzliche kognitive Ressourcen bindet, kann das Anfertigen von Notizen insbesondere für Schreibanfänger:innen anspruchsvoll sein (Lindauer & Leutwiler, 2017, S. 3). Entlastend können daher Notizformate mit reduzierter Schreibaktivität sein, etwa das Nummerieren oder Beschriften von Abbildungen sowie das Ausfüllen vorbereiteter Tabellen oder strukturierter Notizzettel. Ergänzend kann der Einsatz von Elaborationsstrategien die Bedeutungskonstruktion unterstützen, indem das Gehörte gedanklich angereichert wird, z. B. durch bildhafte Vorstellungen, durch Bezüge zum Welt- bzw. Sprachwissen oder Bezüge zu individuellen Erfahrungen (Imhof, 2001, S. 5–6). In medial steuerbaren Zuhörsituationen kann zudem das erneute Anhören einzelner Abschnitte als Wiederholungsstrategie genutzt werden. Metakognitiv steht während des Zuhörens die fortlaufende Überwachung des Verstehens sowie der Strategieanwendung im Mittelpunkt (Imhof, 1998, S. 87). Dabei geht es darum, mögliche Verständnisprobleme zu erkennen, Möglichkeiten ihrer Bewältigung zu finden und den Strategieeinsatz ggf. anzupassen (Imhof, 2010, S. 20). Ressourcenbezogen richtet sich die Unterstützung auf die Aufrechterhaltung und ggf. Neuausrichtung von Aufmerksamkeit und Zuhörmotivation sowie auf die Regulation möglicher Emotionen, da diese durch die Bindung kognitiver Ressourcen das Verstehen beeinträchtigen und die Interpretation des Gehörten verzerren können (Imhof, 2018, S. 49).

Nach dem Zuhören richten sich die kognitiven Prozesse auf die nachträgliche Organisation und Integration erinnelter oder schriftlich festgehaltener Informationen, um ein vertieftes Verständnis des Gehörten zu ermöglichen und das erworbene Wissen für weitere Lernprozesse nutzbar zu machen. Strategisch kann dies durch die Weiterbearbeitung angefertigter Notizen erfolgen, die ergänzt, umstrukturiert oder in Beziehung zueinander gesetzt werden können (Imhof, 1998, S. 101). Zudem können sie als Grundlage für eine am Verstehensziel orientierte Vollständigkeitsprüfung dienen, um verbleibende Wissenslücken zu identifizieren. Als weitere Organisationsstrategien können das Zusammenfassen des Gehörten in eigenen Worten (Imhof, 1998, S. 87) oder die Überführung von Informationen in andere Darstellungsformen, z. B. Tabellen, Mindmaps oder bildliche Darstellungen (Behrens & Krelle, 2024, S. 5), eingesetzt werden. Werden dabei Vorwissen oder Deutungen einbezogen, sind diese Prozesse zugleich elaborativ. Elaborationsstrategien umfassen darüber hinaus das Beantworten vorbereiteter Fragen, das Formulieren weiterführender Fragen sowie – analog zum

Einsatz während des Zuhörens – die Herstellung von Bezügen zu eigenen Erfahrungen, vorhandenem Wissen oder möglichen Anwendungsbeispielen (Imhof, 1998, 2001, S. 5–6). In kooperativen Lernkontexten kann auch der Austausch über Verstandenes und Nichtverstandenes zu einer gemeinsamen Wissenskonstruktion und einem vertieften Verständnis beitragen (Behrens, 2022, S. 58). Auf metakognitiver Ebene steht nach dem Zuhören die Reflexion über den gesamten Zuhörprozess im Mittelpunkt. Dabei ist der Einsatz von Strategien relevant, die prüfen, inwieweit das Verstehensziel erreicht und die eingesetzten Strategien als hilfreich erlebt wurden, um daraus Schlussfolgerungen für zukünftige Zuhörprozesse abzuleiten. Da die inhaltliche und strategische Verarbeitung des Gehörten über das eigentliche Zuhören hinaus fortgesetzt wird, bleibt auch die ressourcenbezogene Unterstützung relevant und richtet sich weiterhin auf die Aufrechterhaltung von Aufmerksamkeit und Konzentration.

Ein effektiver Strategieeinsatz besteht somit darin, kognitive und metakognitive Strategien sowie ressourcenbezogene Unterstützungsformen in den verschiedenen Phasen des Zuhörens situationsangemessen auszuwählen und zu kombinieren (Imhof, 2010; Lau, 2017; Vandergrift, 2003). Die vorgestellte Systematisierung schließt an internationale Forschungsansätze (u. a. Goh, 2002, 2008; Vandergrift & Goh, 2012) an und korrespondiert zugleich mit etablierten Differenzierungen im Bereich der Lesestrategien (vgl. Gold, 2018; Philipp, 2015). Dadurch ergeben sich Möglichkeiten zum Anschluss an bestehende Konzepte der Strategievermittlung, sodass Erkenntnisse und didaktische Prinzipien für die systematische Zuhörförderung nutzbar gemacht werden können (vgl. Janusik & Keaton, 2015; Lau, 2017).

4 Aktueller Forschungsstand

Der Forschungsstand zu Strategien beim Zuhören erfordert eine Differenzierung in zwei Bereiche: die Forschung zum Zuhören in der vorherrschenden Landes-/Unterrichtssprache (L1-Kontext)¹ sowie die Forschung zum Zuhören im Kontext des Fremdsprachenlernens (L2-Kontext). Im Folgenden werden zunächst Befunde zum Strategieeinsatz im L1-Kontext dargestellt und anschließend ergänzend Ergebnisse aus dem L2-Kontext herangezogen, um zentrale Wirkmechanismen und Förderpotenziale zu beleuchten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich beide Kontexte u. a. hinsichtlich Sprachkompetenz, Automatisierungsgrad, kognitiver Belastung und motivationaler Anforderungen unterscheiden, sodass L2-Befunde nicht unreflektiert auf den L1-Kontext übertragbar sind (Bourdeaud’hui et al., 2021; Janusik & Varner, 2022).

Im L1-Kontext liegen für deutschsprachige Lernende bislang lediglich Befunde aus dem Hochschulkontext vor. Imhof (1998) zeigt, dass Studierende das Zuhören in akademischen Zuhörsituationen nur eingeschränkt als aktiv steuerbaren Prozess wahrnehmen und ihr Strategiewissen insgesamt begrenzt und wenig differenziert ausfällt. Darüber hinaus berichten Studierende von positiven Effekten des Strategieeinsatzes in Form eines verbesserten Verständnisses, eines tieferen Verarbeitungsniveaus oder einer erleichterten Integration neuer Informationen in bestehende Wissensstrukturen (Imhof, 2001). Internationale Befunde zeigen, dass englischsprachige Studierende beim Zuhören eine Vielzahl kognitiver und metakognitiver Strategien einsetzen, wobei metakognitive Strategien trotz ihres Potenzials vergleichsweise selten genutzt werden. Für Schüler:innen liegen im internationalen Kontext nur wenige Befunde vor. Lau (2017) konnte etwa für chinesischsprachige Lernende zeigen, dass leis-

¹ Im internationalen Kontext wird für den Bereich des Fremdsprachenlernens häufig die Begrifflichkeit „L2-Kontext“ verwendet, für den Bereich des Unterrichts in der vorherrschenden Landessprache/Unterrichtssprache die Begrifflichkeit „L1-Kontext“. Zur einfacheren Benennung und klaren Differenzierung beider Bereiche wird im weiteren Verlauf auf diese Begrifflichkeiten zurückgegriffen.

tungsstärkere Zuhörer:innen Strategien häufiger, variabler und integrierter einsetzen als leistungsschwächere. Besonders häufig werden Strategien zur Überwachung des Verstehens genutzt, während Planungsstrategien seltener zum Einsatz kommen. Zudem verfügen erfolgreiche Zuhörer:innen über ein stärkeres Bewusstsein für eigene Verständnisprobleme, was die metakognitive Regulation unterstützt. Erste Hinweise auf die Wirksamkeit expliziter Strategieinstruktion liefern die Studien von Colognesi (2023) sowie Colognesi und Zito (2025) für französischsprachige Grundschüler:innen. Letztere zeigt signifikante Verbesserungen des Hörverstehens nach einer Intervention zur Förderung von Zuhörstrategien. Besonders leistungsschwächere Zuhörer:innen profitieren und zeigen eine stärkere Beteiligung sowie ein strukturiierteres Vorgehen bei Zuhöraufgaben (Colognesi & Zito, 2025). Ergänzend verweisen internationale Befunde auf die enge Verbindung zwischen Strategieeinsatz und Motivation. So sagt die Motivation unabhängig vom Verstehen die Häufigkeit des Strategieeinsatzes voraus (Dölek, 2022; Lau, 2017), erhöht insbesondere bei leistungsschwächeren Zuhörer:innen dessen Wirksamkeit (Lau, 2017) und geht mit einer höheren metakognitiven Bewusstheit für den Zuhörprozess einher (Bourdeaud’hui et al., 2021).

Methodisch ist die Forschung im L1-Kontext überwiegend durch qualitative Zugänge geprägt. Häufig kommen retrospektive Interviews oder schriftliche Reflexionsaufgaben zum Einsatz (z. B. Imhof, 1998, 2001; Janusik & Varner, 2022; Colognesi, 2023), während quantitative Studien auf den Einsatz von Fragebögen setzen (z. B. Bourdeaud’hui et al., 2021). Eine Ausnahme stellen Mixed-Method-Designs dar (z. B. Colognesi & Zito, 2025; Lau, 2017), die qualitative (z. B. retrospektive Interviews, Beobachtungen, schriftliche Schüler:innenprodukte) und quantitative Verfahren (z. B. Hörverstehenstest, Fragebögen zu Strategieeinsatz oder Motivation) kombinieren und dadurch ein umfassenderes Bild des Strategieeinsatzes sowie damit zusammenhängender Faktoren ermöglichen. Zudem beziehen sich die vorliegenden Untersuchungen überwiegend auf Studierende. Befunde zu Schüler:innen stammen zumeist aus der Sekundarstufe.

Für den L2-Kontext zeigen Studien, die Zuhörer:innen unterschiedlicher Kompetenzniveaus vergleichen, auf Basis qualitativer Verfahren, dass leistungsstärkere Zuhörer:innen Strategien häufiger einsetzen (O’Malley et al., 1989; Vandergrift, 2003), über ein breiteres Strategierepertoire verfügen (Goh, 2002) und den Einsatz kognitiver und metakognitiver Strategien gezielt kombinieren (Goh, 2002; Vandergrift, 2003). Diese Befunde unterstreichen die Bedeutung eines effektiven Strategieeinsatzes und bilden die Grundlage für die Entwicklung prozessbezogener Konzepte der Strategieinstruktion, die sich an den differenziellen Phasen des Zuhörens orientieren (u. a. Goh, 2008; Vandergrift, 2004; zusf. s. Vandergrift & Goh, 2012). Im Konzept von Vandergrift (2004) stehen vor dem Zuhören die Aktivierung von Vorwissen und die Formulierung von Vorhersagen zum Inhalt im Mittelpunkt. Während des Zuhörens wird der Verständnisaufbau durch die Prüfung formulierter Vorhersagen oder kooperative Reflexionsphasen im Anschluss an mehrmalige Hördurchgänge überwacht und geprüft. Nach dem Zuhören erfolgen die Bewertung des Hörprozesses sowie die Ableitung von Schlussfolgerungen für zukünftige Hörsituationen (Vandergrift, 2004). Im Rahmen einer mehrwöchigen Intervention konnten für dieses Konzept positive Effekte auf das Hörverstehen sowie auf das mittels Fragebogen erfasste metakognitive Bewusstsein für das Zuhören bei Studierenden nachgewiesen werden (Vandergrift & Tafaghodtari, 2010).

Auch Metaanalysen bestätigen die Wirksamkeit von Strategieinstruktionen für das Hörverstehen von L2-Lernenden, wobei leistungsstärkere Zuhörer:innen stärker profitieren als leistungsschwächere (Ardasheva et al., 2017; Dalman & Plonsky, 2025). Hinweise auf die lernwirksame Gestaltung der Strategieförderung ergeben sich für die Auswahl einer begrenzten Anzahl zu vermittelnder Strategien

sowie für die kombinierte Förderung kognitiver und metakognitiver Strategien (Dalman & Plonsky, 2025). Mit Blick auf die Wirksamkeit einzelner Strategien weisen Dalman und Plonsky (2025) darauf hin, dass hierzu kaum Aussagen möglich sind, da bislang nahezu ausschließlich die Vermittlung von Strategiebündeln untersucht wurde. Entsprechend bleibt offen, welche konkreten kognitiven und metakognitiven Strategien bzw. welche Kombinationen dieser Strategien besonders lernwirksam sind.

Insgesamt zeigt sich, dass die Forschung zu Zuhörstrategien im schulischen Bereich sowohl im L1- als auch im L2-Kontext bislang begrenzt ist. Befunde für deutschsprachige Schüler:innen fehlen gegenwärtig gänzlich. Gleichwohl lassen die dargestellten Befunde Rückschlüsse auf die Gestaltung lernförderlicher Strategievermittlung zu, die sich insbesondere auf die kombinierte Vermittlung kognitiver und metakognitiver Strategien, die Konzentration auf wenige gezielt ausgewählte Strategien sowie die Berücksichtigung motivationaler Faktoren beziehen.

5 Fachdidaktische Implikationen

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass Zuhören als aktiver, selbstregulierter Prozess an Lernende vielfältige Anforderungen stellt, denen durch den Einsatz kognitiver und metakognitiver Strategien begegnet werden kann. Hierzu zählen etwa die Aktivierung von Vorwissen vor dem Zuhören, das Anfertigen von Notizen sowie die metakognitive Überwachung des Verständnisses während des Zuhörens und die Reflexion des Hörprozesses nach dem Zuhören. Zuhörstrategien können daher einen zentralen Ansatzpunkt der Förderung von Zuhörkompetenz bilden, woraus sich für die fachdidaktische Diskussion drei zentrale Perspektiven ergeben:

Erstens sollte das Zuhören stärker als eigenständiger Unterrichtsgegenstand des Deutschunterrichts profiliert und systematisch gefördert werden. Angesichts curricularer Vorgaben (KMK, 2022) und empirisch nachgewiesener Schwierigkeiten im Hörverstehen (Stanat et al., 2022, 2023) ist es erforderlich, das Zuhören vom bloßen Mittel zum expliziten Gegenstand des Unterrichts zu machen (Behrens & Düsing 2022, S. 78), um auf Seiten der Lernenden ein Bewusstsein für die kognitiven Anforderungen sowie die Möglichkeiten der strategischen Steuerung des Zuhörens zu schaffen (Behrens & Düsing, 2022, S. 478; Behrens & Krelle, 2024; Goh, 2008).

Zweitens sollten Strategien als zentraler Ansatzpunkt der Zuhörförderung systematisch vermittelt werden, wobei vor allem die kombinierte Anwendung kognitiver und metakognitiver Strategien relevant ist (Janusik & Varner, 2022; Dalman & Plonsky, 2025). Insbesondere metakognitive Strategien sollten hierbei eine Schlüsselrolle übernehmen, da sie die Qualität des kognitiven Strategieeinsatzes überwachen und regulieren (Anderson, 2002) und damit wesentlich zur erfolgreichen Bewältigung des Zuhörprozesses beitragen (Goh, 2002; Lau, 2017; Vandergrift, 2003). Da sich entsprechende strategische Fähigkeiten nicht von selbst entwickeln (Imhof, 2010), bedarf es einer expliziten und handlungsorientierten Vermittlung. Aus der Forschung zur Strategievermittlung im Bereich des Lesens und Schreibens ist bekannt, dass eine wirksame Strategievermittlung deklaratives, prozedurales und konditionales Strategiewissen einschließt sowie die Modellierung des Strategieeinsatzes und vielfältige Übungs- und Reflexionsgelegenheiten umfasst (vgl. zum Lesen Philipp, 2015; zum Schreiben Philipp, 2014; Sturm & Weder, 2016). Diese Gestaltungsprinzipien lassen sich auch auf die Vermittlung von Zuhörstrategien übertragen und werden durch die bislang vorliegenden Befunde gestützt (Colognesi & Zito, 2025; Vandergrift, 2004; Vandergrift & Goh, 2012). Lernende können dadurch Sicherheit im Umgang mit verschiedenen Strategien erlangen und ein Bewusstsein für den eigenen Zuhörprozess und den Strategieeinsatz entwickeln. Ziel sollte es sein, Zuhörstrategien als erlernbare Handlungsweisen zu etablieren

und ihren Nutzen im Rahmen unterrichtlicher Auseinandersetzungen wiederholt „erlebbar zu machen“ (Behrens & Düsing, 2022, S. 484), was den Befunden von Colognesi und Zito (2025) zufolge bereits Grundschüler:innen gelingen kann.

Drittens sollte die Zuhörförderung fachdidaktisch in einen erweiterten Rahmen eingebettet werden, der neben kognitiven auch motivational-emotionale und soziale Aspekte berücksichtigt. Die empirischen Befunde verdeutlichen die Bedeutung motivationaler Faktoren für den Strategieeinsatz (Bourdeaud’hui et al., 2021; Dölek, 2022; Lau, 2017) und legen damit nahe, ressourcenbezogene Unterstützungsformen systematisch in die Zuhörförderung einzubeziehen. Darüber hinaus bietet das didaktisch orientierte Modell der Zuhörkompetenz einen geeigneten Bezugsrahmen, da es in Anlehnung an das Lesekompetenzmodell von Rosebrock und Nix (2008) die Prozessebene, die Subjektebene und die soziale Ebene zuhörspezifisch differenziert (Gschwend, 2014; Behrens, 2022). Ausgehend davon sollte eine systematische Zuhörförderung alle drei Ebenen berücksichtigen und damit neben kognitiven und motivationalen auch soziale Aspekte einbeziehen. Das Modell liefert hierfür einen geeigneten theoretischen Bezugsrahmen, bedarf jedoch mit Blick auf die konkrete Gestaltung und Umsetzung entsprechender Fördermaßnahmen weiterer Ausarbeitung (Behrens & Krelle, 2026; Krelle, 2023).

6 Fazit und Ausblick

Verstehendes Zuhören ist für den Deutschunterricht sowohl als Voraussetzung für fachliches Lernen als auch als curricular verankertes Kompetenzziel bedeutsam (Imhof, 2010; KMK, 2022). Angesichts einer zunehmend auditiv geprägten Lebenswelt und belegter Defizite im Hörverstehen deutscher Schüler:innen (Stanat et al., 2022, 2023) kommt der systematischen Zuhörförderung besondere Bedeutung zu (Behrens & Krelle, 2026). Der Beitrag hat hierfür zentrale theoretische Grundlagen aufgearbeitet. Die darauf aufbauende Systematisierung von Zuhörstrategien entlang der Regulationsebenen sowie der Prozessphasen bietet einen tragfähigen sowie didaktisch anschlussfähigen Bezugsrahmen. Zudem verweist der skizzierte Forschungsstand auf die Wirksamkeit von Zuhörstrategien hin (u. a. Colognesi & Zito, 2025; Dalman & Plonsky, 2025; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010), auch wenn insbesondere zur Förderung von Schüler:innen im L1-Kontext bislang nur wenige empirische Erkenntnisse vorliegen.

Daher gilt es, den Forschungsstand zu Zuhörstrategien weiter auszubauen. Ziel sollte sein, evidenzbasierte Förderkonzepte zu entwickeln, empirisch zu überprüfen und bestehende Theorien zum Lehren des Zuhörens in Anknüpfung an bestehende Modelle wie das SOI-Modell (Imhof, 2010) weiterzuentwickeln (Behrens & Krelle, 2026; Janusik, 2002). Zukünftige Forschung sollte daher insbesondere untersuchen, welche Strategien deutschsprachige Lernende tatsächlich nutzen, wie sie umgesetzt werden und wie sie sich auf das Verstehen auswirken. Dafür erscheinen prozessanalytische Verfahren wie lautes Denken, retrospektive Interviews oder Erinnerungsprotokolle geeignet (Goh, 2023), idealerweise kombiniert mit Leistungstests und Fragebögen in triangulierenden Designs (vgl. Lau, 2017; Colognesi & Zito, 2025). Ergänzend sind differenzielle Analysen nach Altersstufen, Leistungsniveaus und Merkmalen der Zuhörsituation erforderlich, um Ansatzpunkte adaptiver Förderansätze herauszuarbeiten. Zugleich bedarf es einer praxisnahen fachdidaktischen Entwicklungsforschung, die unter realen Unterrichtsbedingungen umsetzbare Konzepte und Materialien zur strategiebezogenen Zuhörförderung entwickelt, erprobt und zu ihrer nachhaltigen Verankerung im Unterricht beiträgt.

Es ist allerdings zu berücksichtigen, dass der vorliegende Beitrag eine bewusste Fokussierung vornimmt, um Zuhörstrategien als Ansatzpunkt der Zuhörförderung im Deutschunterricht theoretisch und

empirisch fundiert zu beleuchten. Im Mittelpunkt stehen Lehr-Lern-Kontexte, in denen Zuhören als eigenständiger Gegenstand der Förderung betrachtet wird und zugleich auf die Verarbeitung und Aneignung von Wissen ausgerichtet ist. Betrachtet werden damit häufig monologisch gestaltete und vielfach medial vermittelte Zuhörsituationen. Für sozial-interaktive Zuhörsituationen, etwa in Gesprächen mit Lehrpersonen oder Mitschüler:innen, ergeben sich teilweise andere Anforderungen an das Zuhören sowie weitere mögliche strategische Unterstützungsformen (vgl. die Vorschläge von Behrens & Krelle, 2026). Darüber hinaus konzentriert sich der Beitrag auf die Förderung des Hörverstehens durch Strategien, während andere deutschdidaktische Zugänge, die stärker ästhetische, erfahrungsbezogene oder wahrnehmungsorientierte Dimensionen des Zuhörens adressieren (vgl. u. a. Behrens, 2022; Bernius & Groos, 2010; Hagen, 2006), nicht vertieft betrachtet werden. Die gewählte Fokussierung ermöglicht es, theoretische Grundlagen, Forschungsbefunde und fachdidaktische Perspektiven der strategiebezogenen Zuhörförderung gezielt zusammenzuführen.

Insgesamt verdeutlicht der Beitrag, dass eine theoriegeleitete und empirisch fundierte Strategieförderung im Deutschunterricht einen vielversprechenden Ansatz zur Stärkung der Zuhörkompetenz darstellt. Zugleich zeigt sich weiterer Forschungsbedarf sowohl für die Weiterentwicklung didaktischer Konzepte als auch für deren empirische Fundierung. Insbesondere Untersuchungen zur tatsächlichen Nutzung und Wirksamkeit von Zuhörstrategien im deutschsprachigen Unterrichtskontext sowie praxisnahe Studien zur Entwicklung und Erprobung entsprechender Förderkonzepte erscheinen hierfür zentral.

Literatur

- Anderson, J. R. (2002). *Cognitive psychology and its implications* (5. Aufl.). Worth.
- Ardasheva, Y., Wang, Z., Adesope, O. O., & Valentine, J. C. (2017). Exploring effectiveness and moderators of language learning strategy instruction on second language and self-regulated learning outcomes. *Review of Educational Research*, 87(3), 544–582.
<https://doi.org/10.3102/0034654316689135>
- Behrens, U. (2022). *Mündliche Kompetenzen im Deutschunterricht. Sprechen und Zuhören als Bildungsaufgabe*. Friedrich.
- Behrens, U., & Düsing, E. (2022). Hören, Hörverstehen, Zuhörkompetenz und ihre Förderung in Primar- und Sekundarstufe. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht* (S. 466–488). Beltz.
- Behrens, U., & Krelle, M. (2014). Hörverstehen. Ein Forschungsbericht. *Didaktik Deutsch*, 19(36), 86–107.
- Behrens, U., & Krelle, M. (2024). Zuhören fördern. *Praxis Deutsch*, 51(303), 4–11.
- Behrens, U., & Krelle, M. (2026). Systematische Zuhörförderung in der Schule. In S. L. Fornol & N. Nell-Tuor (Hrsg.), *Zuhören in der Schule – interdisziplinär* (S. 20–46). hep.
- Behrens, U., Käser-Leisibach, U., Krelle, M., Weirich, S., & Zingg Stamm, C. (2021). *stim·mig – Ergebnisse einer Studie zum Zuhören in der dritten Jahrgangsstufe*. Waxmann.
- Bernius, V., & Groos, S. (2010). Vom Ohrenspitzen zum gekonnten Zuhören. Projekte der Stiftung Zuhören. In V. Bernius & M. Imhof (Hrsg.), *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule* (S. 204–212). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)

- Bourdeaud'hui, H., Aesaert, K., & van Braak, J. (2021). Exploring the relationship between metacognitive awareness, motivation, and L1 students' critical listening skills. *Journal of Educational Research*, 114(1), 40–51. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1872474>
- Clinton-Lisell, V. (2022). Listening Ears or Reading Eyes: A Meta-Analysis of Reading and Listening Comprehension Comparisons. *Review of Educational Research*, 92(4), 543–582. <https://doi.org/10.3102/00346543211060871>
- Colognesi, S. (2023). Listening comprehension is not innate to elementary school students: they need to be taught listening strategies. *Education 3–13*, 51(2), 262–275. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1963802>
- Colognesi, S., & Zito, A. (2025). Developing listening comprehension through listening strategies: A case study with 9- to 11-year-old students. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 25(1), 1–24. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2025.25.1.925>
- Dölek, O. (2022). The relationship between listening motivation and frequency of listening strategy use. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 10(2), 2–10. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.10n.2p.2>
- DiVesta, F., & Gray, G. (1972). Listening and note taking. *Journal of Educational Psychology*, 63(1), 8–14. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0032243>
- Dalman, M., & Plonsky, L. (2025). The effectiveness of second-language listening strategy instruction: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 29(3), 1039–1068. <https://doi.org/10.1177/13621688211072981>
- Fornol, S., & Rathmann, C. (2023). Einfach nur zuhören?! Das Zuhören als aktiven Prozess verstehen. *Grundschule Deutsch*, 80, 4–7.
- Goh, C. M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1), 55–75. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00060-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00060-3)
- Goh, C. M. (2002). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 30(2), 185–206. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00004-0](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00004-0)
- Goh, C. M. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice, and research implications. *RELC Journal*, 39(2), 188–213. <https://doi.org/10.1177/0033688208092184>
- Goh, C. M. (2023). Learners' cognitive processing problems during comprehension as a basis for L2 listening research. *System*, 119, 103164. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103164>
- Gold, A. (2018). *Lesen kann man lernen. Wie man die Lesekompetenz fördern kann*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gschwend, R. (2014). Zuhören und Hörverstehen – Aspekte, Ziele und Kompetenzen. In E. Grundler & C. Spiegel (Hrsg.), *Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen* (S. 141–158). hep.
- Hagen, M. (2006). *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2022). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lehren und Lernen* (5., überarb. Aufl.). Kohlhammer.
- Imhof, M. (1998). What makes a good listener? – Assessment of listening behavior in instructional settings. *International Journal of Listening*, 12(1), 81–108. <https://doi.org/10.1080/10904018.1998.10499020>

- Imhof, M. (2001). How to listen more efficiently: Self-monitoring strategies in listening. *International Journal of Listening*, 15(1), 2–19. <https://doi.org/10.1080/10904018.2001.10499042>
- Imhof, M. (2010). Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In M. Imhof & V. Bernius (Hrsg.), *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule* (S. 15–30). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Imhof, M. (2018). Von der gesprochenen Sprache zum mentalen Modell. Zuhören als kognitive Informationsverarbeitung. In M. Zorn & U. Lenker (Hrsg.), *(Zu-)Hören interdisziplinär* (S. 43–56). Allitera.
- Janusik, L. A. (2002). Teaching Listening: What do we do? What should we do? *International Journal of Listening*, 16(1), 5–39. <https://doi.org/10.1080/10904018.2002.10499047>
- Janusik, L. A., & Keaton, S. A. (2015). Toward Developing a Cross-Cultural Metacognition Instrument for Listening in First Language (L1) Contexts: The Janusik-Keaton Metacognitive Listening Instrument. *Journal of Intercultural Communication Research*, 44(4), 288–306. <https://doi.org/10.1080/17475759.2015.1073169>
- Janusik, L. A., & Varner, T. (2022). (Re)Discovering metacognitive listening strategies in L1 contexts: What strategies are the same in the L1 and L2 context? *International Journal of Listening*, 36(3), 175–186. <https://doi.org/10.1080/10904018.2020.1833724>
- Krelle, M. (2023). Zuhören systematisch fördern. In Trägerkonsortium BiSS-Transfer (Hrsg.), *Mindeststandards und Basiskompetenzen in der sprachlichen Bildung* (S. 22–25). BiSS-Journal, 17. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Kultusministerkonferenz (2022). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich* (Beschluss vom 15.10.2004, in der Fassung vom 23.06.2022). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf
- Lau, K.-L. (2017). Strategy use, listening problems, and motivation of high- and low-proficiency Chinese listeners. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 503–514. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1134421>
- Lindauer, T., & Leutwiler, L. (2017). Zuhörnotizen sprachdidaktisch strukturieren. Ein Unterrichtsbeispiel für die Sekundarstufe I. *Leseforum.ch*, 2, 1–15. <https://doi.org/10.58098/lffl/2017/2/604>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2022). *JIM-Studie 2022. Jugend, Informationen, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. mpfs. https://mpfs.de/app/uploads/2022/10/JIM_2022_Web_final.pdf
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2024). *KIM-Studie 2024. Kindheit, Internet, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. mpfs. <https://mpfs.de/app/uploads/2025/05/KIM-Studie-2024.pdf>
- Nell-Tuor, N., & Fornol, S. L. (2026). Dem Zuhören Gehör verschaffen – interdisziplinäre Perspektiven auf eine zentrale schulische Kompetenz. In S. L. Fornol & N. Nell-Tuor (Hrsg.), *Zuhören in der Schule – interdisziplinär* (S. 9–19). hep.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418–437. <https://doi.org/10.1093/applin/10.4.418>
- Philipp, M. (2014). *Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Beltz.
- Philipp, M. (2015). *Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Beltz Juventa.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Schneider Verlag Hohengehren.

- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (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. (2023). *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.
- Sturm, A., & Weder, M. (2012). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung*. Klett Kallmeyer.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53(3), 463–496. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9922.00232>
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3–25. <https://doi.org/10.1017/S0267190504000017>
- Vandergrift, L., & Goh, C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in Action*. Routledge.
- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60(2), 470–497. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x>
- Weirich, S., Bachinger, A., Trendtel, M., & Krelle, M. (2019). Listening Comprehension Tests in Germany and Austria. Research Report and Critical Review. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(3), 1–26. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.03.05>

Anschrift der Verfasserin:

Fabiana Karstens, Universität zu Köln, Institut für deutsche Sprache und Literatur II, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln
fabiana.karstens@uni-koeln.de

Björn Laser

Grammatische Aufbrüche

Becker, T., Peschel, C., & Topalović, E. (2025). *Grammatik in der Schule. Eine Einführung*. J. B. Metzler.

Böhler, M., & Cristante, V. (2024). *Grammatik in der Grundschule. Unterrichtsentwürfe für sprachheterogene Klassen, 1–4*. Klett Kallmeyer.

Grammatikdidaktik ist bekanntlich ein weites Feld, und zwar eines, auf dem sich diese zum Klischee geronnene Metapher wunderbar weiterspinnen lässt: Seine Grenzen scheinen mal zu strikt gezogen, mal zu vage und fast mit dem Horizont zu verschmelzen, und wer sich daranmacht, es zu bestellen, versäumt nicht, auf seine Mühen zu verweisen: das Trockene, Karge, Steinige, oder wörtlich darauf, dass bei diesem Thema „[s]elbst Lehrerinnen und Lehrer schwer zu begeistern“ seien (Bredel, 2013, S. [11]), die „Beschäftigung mit der Grammatik [...] unter Rechtfertigungszwängen“ stehe (Ossner, 2021, S. 12) und für viele die Grammatik „der am meisten mit Unsicherheit, Abneigung oder sogar Angst besetzte Bereich“ des Faches Deutsch sei (Granzow-Emden, 2019, S. 1).

Auf diesem Feld positionieren sich die hier zu besprechenden Titel in recht unterschiedlicher Weise. Damit stellt sich die Frage der Vergleichbarkeit, aber wenn in der kontrastiven Grammatik mit Coseriu „das in den Sätzen Gemeinte“ das Tertium Comparationis darstellt (1970, S. 10), so ist es in der Grammatikdidaktik vielleicht das mit den Büchern Gewollte. Becker, Peschel und Topalović möchten „eine Art Reset vornehmen und [...] einen neuen Anlauf wagen, Schüler/innen und Lehrkräften Grammatik und grammatisches Lernen (wieder) schmackhaft zu machen“ (2025, S. 2). Böhler und Cristante hoffen, dass ihr Buch „dazu inspiriert, den Grammatikunterricht in der Schule zu verändern“ (2024, S. 9). Beide Werke verbindet also der Wunsch nach Erneuerung. Gemeinsam ist beiden auch die Zielgruppe der angehenden und praktizierenden Deutschlehrkräfte und das Anliegen, diesen konkrete Hinweise für die schulische Praxis zu geben.

Becker, Peschel und Topalović gehen in ihrem Band *Grammatik in der Schule* das Thema recht breit an: In der Einleitung werden das Verhältnis von Sprachbewusstheit und Sprachhandlungskompetenzen und die Passung von Spracherwerb und Sprachvermittlung als zentrale Problemfelder der Forschungsdiskussion benannt. Mit der Perspektive auf Mehrsprachigkeit wird das Thema aus dem Paradigma der Monolingualität gelöst (S. 2–3). Dem Grammatikunterricht soll aus der „Erstarrung in Lehr- und Lerntraditionen“ herausgeholfen werden, an der auch (mindestens) ein halbes Jahrhundert Grundsatzdiskussionen nichts geändert habe (S. 8).

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 61. S. 123–127

DOI: 10.21248/dideu.1002

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>

Der Band gliedert sich hierfür in vier Hauptabschnitte: Der erste ist den „Grundlagen“ gewidmet und ruft mit der Frage, was Grammatik eigentlich sei, mit grammatischem Wissen, Können und Lernen sowie mit Form- und Funktionsorientierung zentrale Begrifflichkeiten der Grundsatzdiskussionen auf. Der zweite Abschnitt setzt Grammatik in Beziehung zu den zentralen Dimensionen Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit. Der dritte Teil nähert sich mit dem Blick auf curriculare Rahmenbedingungen und methodische Ansätze der unterrichtlichen Praxis, der dann im vierten mit Vorschlägen auf den Ebenen Wort, Wortgruppe, Satz und Text ein gutes Drittel des Buches gewidmet ist. Der Band beeindruckt insgesamt mit einer breiten Literaturrezeption, der Öffnung zu Spracherwerbsforschung und Mehrsprachigkeit und der Berücksichtigung empirischer Forschung. Seinem Anspruch, aus der Rute, mit der die *Grammatica* als eine der freien Künste in der Vorhalle des Freiburger Münsters dargestellt ist, einen „Leuchttab“ zu machen (S. 4), wird er aber wohl nur eingeschränkt gerecht.

So erweist sich das Fundament, das im ersten Teil gelegt werden soll, als eher unsicher. Das Thema ist sicherlich komplex, das Feld in verschiedenen Richtungen und mit unterschiedlichem Gerät immer wieder bearbeitet worden, und die Ansätze sind vielfältig. Aber gerade hier liegt doch mit Blick auf angehende und praktizierende Lehrkräfte die Aufgabe einer *Einführung*: in einem Angebot zur Orientierung. Stattdessen manövriert die Darstellung in verschiedenen Begrifflichkeiten zwischen externer und interner Grammatik, Wissen und Können, Regeln und Strukturen und Formen und Funktionen und meidet dabei eher festen Grund: Wenn einerseits das „Bewusstsein für die Differenzierung zwischen Regeln und Strukturen“ geschärft werden soll, man aber andererseits „weiterhin mit beiden Termini operieren“ möchte (S. 17), so mag das vertretbar sein. Wenn man zur Sprachreflexion vor allem von einer „Vielzahl von Termini“ erfährt, die „ganz unterschiedlich verwendet werden“ (S. 22), so ist das sicherlich korrekt. Aber so bleiben nicht nur an diesen genannten Stellen die Werkzeuge des Erkennens unscharf, während sich die Möglichkeit des Erkennens oft in eine uneinholbare Zukunft verschiebt: In vielem wird man sich nicht einig. Immer steht „noch einiges an sprachdidaktischer und empirischer Forschung aus“ (S. 29), und es bleibt vor allem ein nachhaltiger Eindruck von Komplexität.

Nun sollte es nicht darum gehen, die Dinge einfacher zu machen, als sie sind, und wenn der zweite Teil die Komplexität um „zentrale Dimensionen“ erweitert, so ist dies sicherlich eine wesentliche Leistung des Bandes: die selbstverständliche und grundlegende Einbindung von Spracherwerb und Mehrsprachigkeit in die Beschäftigung mit Grammatik und Grammatikunterricht sowie eine erweiterte Sicht auf Sprachbewusstheit, von der nicht geredet werden sollte ohne eine soziale Perspektive auf z. B. diskriminierende Sprache und schulische Machtstrukturen (S. 121–122, v. a. nach Tajmel & Hägi-Mead, 2017; s. a. S. 148). Allerdings wird auch hier die Vielfalt der Auffassungen und Terminologien eher aufgezählt als geordnet (z. B. S. 80, 120, 124), und wer sich darin zurechtfinden möchte, der ist bei den referierten Quellen (z. B. Bredel, 2013, Funke, 2005, zum ersten Teil auch Feilke & Tophinke, 2016, Granzow-Emden, 2019) oft besser aufgehoben. Symptomatisch für das – nirgendwo programmatisch deklarierte – Unterlaufen auch eigener Ordnungen ist ein Abschnitt im dritten Teil, wo unter der Überschrift „Aufgaben für grammatisches Lernen“ (m. H.) Lern-, Leistungs- und Testaufgaben unterschieden werden, um dann genau *eine* Testaufgabe aus VERA nach den Regeln der kritischen Kunst auseinanderzunehmen (S. 160–163). Zuvor finden sich in diesem den „Rahmenbedingungen“ gewidmeten Teil vor allem Kritik an Kompetenzbegriff und Kompetenzmodellen sowie etüdenhafte Bildungsprosaexegese einschließlich des Nachzählens der Wörter *Grammatik* und *grammatisch* in den Grundschulcurricula von Bayern und NRW (Ergebnisse: 0 : 0 und 2 : 3, S. 155–156). Danach folgen „Lernszenarien“, unter denen hier nicht handlungsorientierte kohärente Lernangebote verstanden werden (wie z. B. bei Hölscher, 2004), sondern „fiktive Lernsettings“, in denen verschiedene metho-

dische Zugänge zum Grammatikunterricht vorgeführt werden sollen (S. 168). Um tatsächlich zu zeigen, wie diese „flexibel je nach Lerngegenstand gewählt und miteinander kombiniert werden können“ (ebd.), wäre es vielleicht hilfreich gewesen, die Zugänge an einem Themenbereich wie z. B. der Verbflexion zu konkretisieren. Stattdessen wird versucht, „möglichst viele Facetten des unterrichtlichen Umgehens mit sprachlichen Strukturen aufzuzeigen“ (S. 183), und es ist dieses *möglichst viel*, das dem Buch nicht guttut. So sollen die „Praxisvorschläge“ im letzten Teil eigentlich „– bei Bedarf mit Modifikationen – als Best-Practice-Beispiele für grammatisches, sprachlich-reflexives Lernen fungieren können“ (S. 3), sind aber belastet mit – immer notwendig zu knappen – Sachklärungen (zu Wortarten, Morphemen, Wortgruppen, Kohärenz ...) und zu vielen Konjunktiven II, die kurz anreißen, was noch zu tun *wäre* oder welche Expertise vorhanden sein *müsste*, damit sich die Vorschläge besser oder überhaupt nutzen *ließen*. Die Grenzen zur kritischen Sektion von Worst-Practice-Beispielen in früheren Abschnitten (z. B. S. 53–55, 134–136, 160–161) sind dabei fließend.

Böhler und Cristante stecken in ihrem Band *Grammatik in der Grundschule* das thematische Feld deutlich enger ab, nicht nur wegen des Fokus auf die Primarstufe. Angeregt wurden die Autorinnen von Studierenden, die sich in Seminaren darüber beklagten, „dass es nicht ausreicht, vorhandene Konzepte zu kritisieren, ohne ein alternatives Konzept zu haben“ (S. 10). Das Buch soll also zeigen, wie Lehrkräfte „einen fachlich korrekten und trotzdem kindgerechten Grammatikunterricht durchgängig umsetzen können“ (S. 5).

Dies geschieht in einer Reihe von Unterrichtsvorschlägen, die zusammen ein grammatisches Curriculum abbilden: von Nomen und Artikeln, einfachen Sätzen, Adjektiven und der Entdeckung der Satzklammer in den Klassen 1 und 2 zu Präteritum, Verbvalenz und Satzgliedanalyse, Präpositionen, Junktionen und Satzgefügen in den Klassen 3 und 4. Für jedes Thema gibt es eine einführende linguistisch fundierte Sachklärung, und ein kurzer, mit „Aktuelle Vermittlung“ überschriebener Abschnitt beleuchtet die gängige Praxis, zu der dann häufiger vermerkt wird, dass zentrale Aspekte im Unterricht nicht, nicht so oder nicht so früh vorgesehen sind. Die Unterrichtssequenzen folgen einem Schema von Entdeckung, Bewusstmachung und Anwendung. Lernvoraussetzungen, Zeitaufwand, Ziele und benötigtes Material sind jeweils angegeben. Ebenso finden sich Hinweise zur Durchführung, Differenzierung und Vertiefung. Das Material steht als Download zur Verfügung. Gerahmt werden diese zentralen Teile von einer Darstellung des Feldermodells, das die Autorinnen der Beschäftigung mit sprachlichen Strukturen ab Klasse 1 zugrunde legen, und einem Glossar kooperativer Methoden, die entsprechend bei den Unterrichtsvorschlägen nur kurz erwähnt werden müssen.

Der Band sieht also stark nach der Praxishandreicherung aus, als die er auch gemeint ist, und natürlich muss man schlucken, wenn zwar nicht fachlich, aber „in der Praxis“ mit Verweis auf Unterrichtserfahrungen die Unterscheidung von Wortgruppe und Satzglied zugunsten der Bezeichnung *Satzglied* aufgehoben werden soll (S. 8–9). Auch an anderer Stelle findet man in den fachlichen Ausführungen Lücken und Diskutables, und aus der Perspektive der universitären Lehrkräftebildung wünscht man sich mehr Anbindung an Fachdiskurse, als eine zweieinhalbseitige Literaturliste erlaubt. Mehrsprachigkeit als zentrale Dimension könnte sich sicherlich auch in einer tatsächlichen Öffnung für *mehr* Sprachen niederschlagen und nicht nur grundlegend darin, dass Sprachheterogenität als Normalfall gesetzt ist und entsprechend in kooperativen Settings eine parallele Zielsetzung der Reflexion und Erweiterung sprachlichen Könnens verfolgt wird. Aber im Wesentlichen erweisen sich die vorgenommenen Reduktionen als begründet, transparent und daher anschluss- und diskussionsfähig. Die Frage der Sprachbewusstheit wird unter Bezug auf Funke (2005) und Bredel (2013) adressiert (S. 7). Grammatikunterricht wird überzeugend mit Grammatikerwerb verbunden (z. B. S. 65–66 zu

Adjektiven, S. 164 zum Erwerb syntaktischer Strukturen). Und auch wenn die große Sinnfrage nicht aufgeworfen wird, soll Grammatik doch nicht als Selbstzweck vermittelt werden, sondern „nur dann [...], wenn das grammatische Phänomen die konzeptionell schriftlichen Kompetenzen der Schüler:innen erweitert“ (S. 9). Das vorgestellte Curriculum begründet sich nicht aus erstarrten Lehr- und Lerntraditionen, sondern in Auseinandersetzung mit ihnen, und die konkreten Vorschläge sind fachlich fundiert, praktisch umsetzbar und können bei Bedarf modifiziert werden, so dass auf Lob (etwa für die Behandlung von Satzgliedern als Konstruktions- statt als Analysekatgeorien, S. 135–148) oder Kritik (etwa an der Kollision inhaltlicher Anliegen mit klischeehaftem Sprachmaterial, S. 172–175) im Detail an dieser Stelle verzichtet werden kann.

Seit Jahrzehnten wird über Sinn, Zweck und Legitimation des Grammatikunterrichts gestritten. Letztlich sind im Umgang mit dem Thema verschiedene Wege möglich und beschritten: 1. eine Betonung der Nützlichkeit der Grammatik für andere (bereits legitimierte) Lernbereiche wie Rechtschreiben oder Textproduktion; 2. eine Zurückweisung des Nützlichkeitsarguments mit Betonung des Eigenwerts der Grammatik; 3. eine Zurückweisung von Nützlichkeit *und* Eigenwert der Grammatik; 4. eine Einordnung der Grammatik in ein Gesamtkonzept der Sprachreflexion; 5. eine Ausdehnung des Grammatikbegriffs auf innere Grammatik, grammatisches Können u. Ä. Komplex wird die Sache durch die Verbindungen zwischen den Wegen: dass man etwa nach 1. Nützlichkeitsargumente vorbringt, um dann nach 2. zu betonen, dass es auf diese letztlich nicht ankomme; dass man sich nach 3. von der Grammatik verabschiedet, um dann nach 4. in einem Gesamtkonzept der Sprachreflexion doch wieder einen Platz für sie zu finden; oder dass nach einer Ausdehnung unter 5. Nützlichkeit und Eigenwert der Grammatik in einem ganz anderen Lichte dastehen. Um in diese fachlichen Diskurse einzuführen und gegebenenfalls ihre Erstarrungen aufzubrechen, gälte es, diese Wege und Verbindungen herauszuarbeiten, was bei Becker, Peschel und Topalović aber leider nur unzureichend geschieht. Da scheint es vielversprechender, sowohl für die universitäre Lehre wie auch für die Arbeit in den Schulen, sich mit Böhler und Cristante auf den Weg zu machen und über eine veränderte Praxis auch der empirischen Forschung neue Impulse zu verleihen.

Literatur

- Bredel, U. (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht* (2. Aufl.). Schöningh.
- Coseriu, E. (1970). Über Leistung und Grenzen der kontrastiven Grammatik. In H. Moser (Hrsg.), *Probleme der kontrastiven Grammatik* (S. 9–30). Schwann.
- Feilke, H., & Tophinke, D. (2016). Grammatisches Lernen. In *Praxis Deutsch*, 256, 4–11.
- Funke, R. (2005). *Sprachliches im Blickfeld des Wissens*. Niemeyer.
- Granzow-Emden, M. (2019). *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten* (3. Aufl.). Narr Francke Attempto.
- Hölscher, P. (2004). *Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht. Teil 2: Sprachhandeln in den Klassen 1 bis 4: interkulturell – interaktiv – integrativ*. Finken.
- Ossner, J. (2021). *Grammatik: verstehen – erklären – unterrichten*. Brill Schöningh.
- Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Waxmann.

Anschrift des Verfassers:

*Björn Laser, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Institut für Sprache & Literatur, Ober-
bettringer Straße 200, 73525 Schwäbisch Gmünd*
bjoern.laser@ph-gmuend.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

Buhrfeind, I., & Neumann, A. (Hrsg.). (2026). *Aspekte differenzsensiblen Deutschunterrichts*. Beltz Juventa.

ISBN 978-3-7799-8607-2

ISBN 978-3-7799-8608-9 (E-Book)

<https://dx.doi.org/10.3262/978-3-7799-8608-9> (Open Access)

Differenzsensibler Deutschunterricht berücksichtigt in Überlegungen und der Durchführung Aspekte der Charta der Vielfalt. Durch eine reflektierte, sensible und gezielte Einbindung von Diversitätsmerkmalen ermöglicht er positive Erfahrungen beim Erlernen und Ausdifferenzieren der deutschen Sprache in mündlichen Formen, Texten und weiteren (digitalen) Medien. Das Buch stellt Aspekte eines differenzsensiblen Deutschunterrichts vor und bietet erprobte Konzepte an.

Kreuz, J., Behrens, U., Carl, M.-O., & Magirius, M. (Hrsg.). (2026). *Potenziale mündlicher Kommunikation im (Deutsch-)Unterricht – quer durch die Kompetenzbereiche*. SLLD-B, 26.

<https://doi.org/10.46586/SLLD.468> (Open Access)

Mündliche Kommunikation ist – als „Sprechen und Zuhören“ – einer der Lernbereiche im Deutschunterricht. Darüber hinaus dient sie in sämtlichen Kompetenzbereichen nicht nur als Mittel zur *Darstellung* von Wissen, sondern ist auch konstitutiv für den *Wissenserwerb*. Der vorliegende Band versammelt sprach- und literaturdidaktische Beiträge, die sich mit mündlich vermittelten Lehr-Lernprozessen in der schulischen Unterrichtspraxis beschäftigen und die Rolle mündlicher Kommunikation in den verschiedenen Kompetenzbereichen des (Deutsch-)Unterrichts empirisch und didaktisch reflektieren. Er geht dafür u. a. der Frage nach, inwiefern auf mündliche Fähigkeiten der Schüler:innen zurückgegriffen wird bzw. werden kann, um sowohl fachliche Lernprozesse als auch deren Reflexion zu initiieren, zu steuern und zu sichern. Damit wirft der Band ein weiteres Schlaglicht auf die Bedeutung

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 61. S. 128–136

DOI: 10.21248/dideu.1004

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>

mündlicher Kommunikation als *Lerngegenstand* des (Deutsch-)Unterrichts und ihrer gezielten Förderung.

Labott, D. (2026). *Reflexionstypen von Lehramtsstudierenden der Germanistik in schriftlichen Praxisberichten* (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, 49). Peter Lang.
ISBN 978-3-631-94178-2

Reflexion gilt als zentrales Element professionsbezogener Lernprozesse in der Lehrer:innenbildung – zugleich ist der Begriff semantisch aufgeladen, theoretisch diffus und empirisch herausfordernd. Das Buch widmet sich dem Spannungsverhältnis zwischen den normativen Zuschreibungen an Reflexion und ihrer tatsächlichen Realisierung in schriftlichen Reflexionsberichten von Lehramtsstudierenden. Die Studie untersucht, wie Lehramtsstudierende über ihre schulpraktischen Erfahrungen reflektieren. Dafür werden Reflexionskapitel analysiert, die sie nach ihren Praktika verfasst haben. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Formen von Reflexion dabei sichtbar werden und wie sie gedanklich aufgebaut sind. Ziel ist es, besser zu verstehen, was mit „Reflexion“ in der Lehrer:innenbildung konkret gemeint ist – und so sowohl zur Theorie als auch zur Praxis reflexiven Lernens beizutragen.

Meer, D., & Morek, M. (Hrsg.). (2026). *Unterricht auf einem bedrohten Planeten: Perspektiven und Herausforderungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Unterricht der sprachlichen Fächer*. SLLD-B, 24.

<https://doi.org/10.46586/SLLD.466> (Open Access)

Wie mit der akuten Bedrohung unserer Lebensgrundlagen durch die globale Erwärmung, das Artensterben und die Zerstörung der Umwelt im Kontext einer auf Konsum, Wachstum und Ausbeutung setzenden Politik und Lebensweise umzugehen ist, darf als eine der drängendsten Herausforderungen der Gegenwart gelten. Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage thematisiert der vorliegende Band die Frage, wie „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ gewinnbringend mit dem Unterricht der sprachlichen Fächer verknüpft werden kann. Der Band ist interdisziplinär angelegt und versammelt sprach-, literatur-, kultur- und mediendidaktische Perspektiven aus Anglistik und Amerikanistik, Germanistik und Romanistik. Die Beiträge des Bandes verdeutlichen, wie das sprachliche, literarische, kulturelle und mediale Lernen produktiv für Themen und Kompetenzziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aufgeschlossen werden kann, und machen gleichzeitig anschaulich, dass das Nachdenken über Nachhaltigkeit nicht ohne die Berücksichtigung von Sprache, Texten und Diskursen auskommen kann.

II. Sprachdidaktik

Brand, T. v. (2026). *Grundlagen: Beschreiben im Deutschunterricht. Didaktischer Überblick für die Sekundarstufen*. Klett Kallmeyer.

ISBN 978-3-7727-1972-1

ISBN 978-3-7727-1973-8 (E-Book)

Ob Gegenstände, Personen, Vorgänge oder sprachliche Phänomene: Die Fähigkeit zur Beschreibung ist im Alltag in vielfältigen kommunikativen Kontexten und mit unterschiedlichen Zielsetzungen gefordert. Folgerichtig gehört das Beschreiben auch zu den wichtigen Operatoren des Deutschunterrichts und soll von der fünften Jahrgangsstufe an in der Sekundarstufe gefördert werden. Der Band führt präzise in das Beschreiben ein: Was macht diese Kompetenz aus, wie wird sie aufgebaut und welche didaktischen Folgerungen ergeben sich für den Deutschunterricht? Der Band zeigt, wie Schüler:innen Beschreiben in der Sekundarstufe I und II kontinuierlich entwickeln können – mit Blick auf Mündlichkeit und Schriftlichkeit, auf Produktion und Rezeption sowie auf Lern- und Leistungssituationen.

Brommer, S., Girgensohn, K., & Sennewald, N. (Hrsg.). (2026). *Schreiben als transformative Praxis. Schreibwissenschaftliche Perspektiven* (Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, 19). wbv.
ISBN 978-3-7639-7987-5
ISBN 978-3-7639-7988-2 (E-Book)

<https://dx.doi.org/10.3278/9783763979882> (Open Access)

Schreiben kann Denkprozesse anstoßen und nachhaltige Veränderung bewirken. Der Sammelband untersucht das transformative Potenzial des Schreibens aus interdisziplinärer schreibwissenschaftlicher Perspektive und reflektiert aktuelle Diskurse der Transformation. Die Beiträge beleuchten individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Veränderungsprozesse durch Schreiben. Der Band verbindet theoretische Analysen mit empirischen Studien und Praxisreflexionen. Thematisiert werden u. a. kreatives und reflexives Schreiben, Schreibstrategien im KI-Kontext, inklusionsorientierte Schreibdidaktik, Wohlbefinden, Organisationsentwicklung sowie begriffstheoretische Zugänge.

Geyer, S., & Cristante, V. (Hrsg.). (2026). *Grammatikdidaktik und Mehrsprachigkeit. Theoretische und empirische Perspektiven*. SLLD-B, 22.

<https://doi.org/10.46586/SLLD.462> (Open Access)

Der vorliegende Band versammelt linguistisch und grammatikdidaktisch ausgerichtete Beiträge zur Frage, wie grammatisches Wissen von Kindern unter Bedingungen sprachlicher Heterogenität erworben und im Unterricht gefördert werden kann. Den thematischen Rahmen bildet eine mehrsprachigkeits- und spracherwerbssensible Perspektive auf Grammatikunterricht, die Erkenntnisse aus der Mehrsprachigkeits- und Spracherwerbsforschung mit didaktischen und professionsbezogenen Fragestellungen verbindet. Vor dem Hintergrund einer mehrsprachigen Schüler:innenschaft zielt der Band darauf, tradierte einsprachige Normen der Grammatikdidaktik kritisch zu reflektieren, den Erwerb grammatischer Strukturen empirisch zu beschreiben und Konzepte für einen Unterricht zu diskutieren, der die sprachlichen Voraussetzungen, Ressourcen und Erwerbsverläufe ein- und mehrsprachiger Lernender systematisch berücksichtigt. Zugleich werden Perspektiven für die Professionalisierung von Lehrkräften aufgezeigt, die Grammatikunterricht in sprachlich heterogenen Kontexten gestalten.

Hallet, A. (2026). *Eine Didaktik multimodaler Textproduktion im Deutschunterricht. Theoretische, empirische und praktische Perspektiven* (Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung: LiKuS). J. B. Metzler.
ISBN 978-3-662-73030-0
ISBN 978-3-662-73031-7 (E-Book)

Dieses Buch setzt neue Impulse für die Textproduktion im Deutschunterricht der Sekundarstufen und bietet ein Modell zur Herstellung multimodaler Texte an. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass sich die semiotischen Praxen in einer digitalen Gesellschaft grundlegend gewandelt haben und weiterhin wandeln. Zunächst werden neben veränderten kommunikativen Bedingungen und Handlungen in digitalen Gesellschaften tradierte Text- und Mediendiskurse, prominente Zweige der Multimodalitätsforschung und deutschdidaktische Ansätze in den Bereichen Textproduktion, Digitalität sowie Multimodalität vorgestellt und diskutiert. Im Zentrum des Buches steht ein Textproduktionsmodell, das den Anspruch erhebt, in der Praxis wirksam zu werden. Dementsprechend wird das Modell in drei praxisorientierten Kapiteln fundiert, indem informierende, erzählende und argumentierende multimodale Texte von Schüler:innen mithilfe des Modells untersucht und mit Interviews über ihre Texte trianguliert werden. Der im Buch verfolgte Ansatz ist als Aufschlag zu verstehen, nicht nur Rezeptionsprozesse multimodaler Texte im Deutschunterricht zu erfassen oder zu analysieren, sondern auch Produktionsprozesse anzuleiten, zu begleiten und auszuwerten.

Kalkavan-Aydin, Z., & Noack, C. (2026). *Schriftspracherwerb* (LinguS, 19). Narr Francke Attempto.
 ISBN 978-3-381-10691-2
 ISBN 978-3-381-10692-9 (E-Book)

Diese Einführung beschäftigt sich mit Prozessen des Lesen- und Schreibenlernens aus linguistischer und fachdidaktischer Perspektive. Ihre Besonderheiten liegen in der durchgehenden Theorie- und Praxisverzahnung, weshalb sie sich insbesondere an Lehrkräfte und Lehramtsstudierende richtet. Neben einer ausführlichen Darstellung des Lerngegenstands Schrift wird der Schriftspracherwerb aus ontogenetischer Perspektive in seinen unterschiedlichen Facetten (z. B. bei Mehrsprachigkeit oder Spracherwerbsstörungen) diskutiert. Dabei werden vor- und außerschulische Einflüsse (Vorlesen, neue Medien) einbezogen, didaktische Konzepte für die Unterrichtspraxis kritisch beleuchtet und Möglichkeiten der Diagnostik thematisiert. Ein Kapitel ist der Entwicklung der Schreibmotorik gewidmet, die aktuellen Studien zufolge in einem Wechselverhältnis zum Rechtschreiben steht.

Knott, C. (2026). *Schreibkompetenz fördern mit Textproduktionsstrategien zum Erzählen. Eine Interventionsstudie am Übergang von Primar- zu Sekundarstufe I* (Sprachliche Bildung – Studien, 16). Waxmann.
 ISBN 978-3-8309-4467-6
 ISBN 978-3-8309-9467-1 (E-Book)

Die Studie widmet sich der Konzeption, Implementierung und Evaluation von Textproduktionsstrategien (TPS) zum schriftlichen Erzählen im Rahmen eines mehrwöchigen selbstregulierten Lese- und Schreibtrainings. Das hierfür entwickelte didaktische Modell integriert linguistische, psychologische und schreibdidaktische Ansätze und verbindet diese mit der schulischen Praxis. Die Auswertung der im Projekt „Restless“ gewonnenen Daten zeigt, dass die Schüler:innen durch die Intervention ein höheres Strategiebewusstsein entwickeln und ihre Schreibleistung verbessern. Zudem wird ein positiver Einfluss auf die Schreibmotivation sowie ein Transfer auf trainingsferne Aufgaben erkennbar.

III. Mehrsprachigkeit

Großmann, U., Mešić, S., Terš, O., & Durbaba, O. (Hrsg.). (2026). *Comics im DaF-/DaZ- und DaE-Unterricht. Didaktik – Kultur – Translation* (Materialien und Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 113). Universitätsverlag Göttingen.
 ISBN 978-3-86395-682-0
<https://doi.org/10.17875/gup2025-2982> (Open Access)

Das Zusammenspiel von Bild und Text macht Comics zu einem wirkungsvollen Medium, um sprachliche, kulturelle, literarische, aber auch literale Inhalte auf anschauliche und motivierende Weise zu vermitteln. Dieser interdisziplinäre Sammelband richtet sich an Lehrende, Studierende und Wissenschaftler:innen, die sich mit Sprachdidaktik, Kulturvermittlung oder Translation befassen und an innovativen Zugängen im Sprachunterricht interessiert sind. Im Fokus stehen vielfältige Einsatzmöglichkeiten von Comics und Graphic Novels sowohl im Unterricht von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) als auch im Unterricht von Deutsch als Erstsprache (DaE).

Havkić, A. (2026). *Fernsehkinder. Eine mehrmethodische Studie zur ungesteuerten L2-Aneignung durch audio-visuelle Medien* (DaZ-Forschung, 32). De Gruyter.

ISBN 978-3-11-222727-5

ISBN 978-3-11-222729-9 (E-Book, Open Access)

Kann man eine Sprache allein durchs Fernsehen lernen – ganz ohne Unterricht und Interaktion? Ausgehend von einer Kindheitsbeobachtung in Bosnien-Herzegowina untersucht diese mehrmethodische Studie, wie Kinder im frühen Alter die deutsche Sprache ungesteuert außerhalb des Zielsprachenlandes durch reinen audiovisuellen Medienkonsum erwerben. Eine kritische Synopse bestehender L2-Erwerbstheorien stellt gängige Annahmen auf den Prüfstand.

Kochanova, A. (2026). *Sprache (anders) erfahren. Ästhetische Aufmerksamkeit in Grundschulwillkommensklassen*. Logos.

ISBN 978-3-8325-6054-6

Die ethnografische Studie untersucht in zwei Berliner Willkommensklassen, wie Deutschlernen für neu zugewanderte Grundschulkinder ressourcenorientiert gestaltet und persönlich bedeutsam werden kann. Ausgangspunkt bildet das Spannungsverhältnis zwischen dem monolingual ausgerichteten reduktionistischen Sprachverständnis und einem erweiterten Begriffskonzept, das Mehrsprachigkeit und Literarität integriert. Der theoretische Bezugsrahmen der Arbeit wird in diesem Sinne weiterentwickelt zur Trias Sprache – Ästhetik – Kognition, deren Verflechtungen untersucht werden. Im empirischen Teil rücken Spielen, Erzählen und Imaginieren in den Fokus, die als ästhetisch geprägte, unhintergehbare anthropologische Konstanten gefasst werden. Die rekonstruktiv-interpretative Analyse von *key incidents* zeigt, wie in interaktiv und metaphorisch dichten Momenten Sprache, Ästhetik und Kognition ineinandergreifen und welche sprachförderlichen Potenziale dabei sichtbar werden. Im Verlauf der Analyse kristallisiert sich ästhetische Aufmerksamkeit als Phänomen heraus, in dessen Modus Sprache (anders) erfahren wird.

Moser, A.-M., & Mächler, P. (Hrsg.). (2026). *Sprachliche Variation als Ressource für den Sprachunterricht*. wbv.

ISBN 978-3-7639-7936-3

ISBN 978-3-7639-7937-0 (E-Book)

<https://dx.doi.org/10.3278/9783763979370> (Open Access)

Sprachliche Variation ist kein Randphänomen, sondern ein zentrales Merkmal von Sprache und eine bislang unterschätzte Ressource für den Sprachunterricht. Der Sammelband vereint aktuelle linguistische Forschung, die Variation als didaktisches Potenzial für Schule und Sprachausbildung erschließt. Ausgehend von theoretischen und empirischen Beiträgen zeigen die Autor:innen, wie inner- und intersprachliche Variation, Dialekte, Register, Mehrsprachigkeit und grammatische Alternativen systematisch in den Sprachunterricht integriert werden können. Der Band verbindet Analysen von Schulbüchern, Unterrichtsbeispiele, Lehramtsausbildung sowie grammatikdidaktische Zugänge und übersetzt linguistische Erkenntnisse in eine pädagogische Linguistik.

Vogel, S. C. (2026). *Einsatz und Evaluation dramapädagogischer, fachsensibler Sprachförderung in schulischer Theater-AG für Grundschulkinder mit DaZ*. SLLD-B, 23.

<https://doi.org/10.46586/SLLD.463> (Open Access)

Die gezielte Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen stellt eine zentrale Herausforderung für das deutsche Bildungssystem dar – insbesondere für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Zwar ist der Zusammenhang von familiärer Bildungsnähe, sprachlicher Kompetenz und Bildungserfolg

empirisch gut belegt, systematisch evaluierte Konzepte für eine nachhaltige, fachsensible und motivierende Sprachförderung sind jedoch rar. Das vorliegende Werk greift dieses Desiderat auf und verbindet empirische Bildungsforschung und Zweitsprachendidaktik mit dramapädagogischer Praxis. Im Mittelpunkt steht die Evaluation des Tübinger dramagrammatischen Fünfphasenmodells, einer Dramapädagogik-Variante mit explizitem Grammatikfokus für den Grundschulbereich. Die Ergebnisse zeigen signifikante Zuwächse in den geförderten grammatischen Strukturen, besonders bei Sprachanfänger:innen, sowie belastbare Transferwirkungen auf die Lesekompetenz, obwohl Lesen nicht direkt im Fokus der Förderung stand.

IV. Literatur- und Lesedidaktik

Ballis, A., Sosna, A., & Wrobel, D. (Hrsg.). (2026). *Praktiken der Erinnerung. Holocaust und Nationalsozialismus im Deutschunterricht der Zukunft* (Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, 15). WVT.

ISBN 978-3-98940-109-9

ISBN 978-3-98940-110-5 (E-Book, Open Access)

Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Nationalsozialismus muss auch für den Deutschunterricht aktualisiert werden: Zum einen erreichen offizielle Erinnerungsinszenierungen eine nachwachsende Generation kaum mehr, und zum anderen muss der Erinnerungsbegriff selbst reformuliert werden. Erinnerungsfähiges Wissen kann nicht (mehr) vorausgesetzt, sondern muss erst hergestellt und aufbereitet werden. Der Deutschunterricht muss reagieren: Eine Möglichkeit liegt darin, die Textgrundlagen zu erweitern, den Anforderungen anzupassen sowie mit Praktiken zu verbinden. Da immer weniger auf unmittelbare Erfahrungen aus der Zeit von Holocaust und NS-Verbrechen zurückgegriffen werden kann, ist die Weitergabe von Erinnerung zunehmend auf Trägermedien und ihre Erschließung angewiesen. Die Verantwortlichkeit des Deutschunterrichts betrifft auch den Wandel der medialen und ästhetischen Verfasstheit der „Erinnerungstexte“: Es geht um das Stiften und Begleiten von Erfahrungen mit ihren formalästhetischen Besonderheiten und mithin um Erschließungskompetenzen. Hierzu können für den Literaturunterricht neben (digital gespeicherten) Zeitzeug:innengesprächen vor allem innovative und multimodale Textformate (Filme, Graphic Novels, multimediale Lernumgebungen etc.) genutzt werden. Die Beiträge beleuchten Aspekte dieses Wandels und daraus resultierende Herausforderungen aus fachdidaktischen, aber auch inter- und transdisziplinären Perspektiven. Neben didaktisch orientierten Textkommentaren wird die Perspektive der Lehrkräfte eingeholt, denn auch hier hat eine nachwachsende Generation veränderte Überzeugungen und Orientierungen.

Bernhardt, S. (Hrsg.). (2026). *Literatur in Lehrwerken für den Deutschunterricht* (Literatur – Medien – Didaktik, 20). Frank & Timme.

ISBN 978-3-7329-1156-1

ISBN 978-3-7329-8758-0 (E-Book)

<https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8758-0> (Open Access)

Schulbücher und Lehrwerke sind ein fester Bestandteil des Deutschunterrichts, angepasst an Lehrplan und Curriculum des jeweiligen Bundeslandes. Sie helfen Lehrkräften beim Strukturieren des Unterrichts. Speziell für den Literaturunterricht bieten sie Primärtexte mit Aufgaben, Kontextualisierungen und Informationen an. Gerade für den Umgang mit Literatur bestehen jedoch besondere Anforderungen an Lehrwerke, denn Literatur ist kein herkömmlicher Lerngegenstand. Eine große Herausforderung besteht bereits darin, einen zu verschulten Blick auf Literatur zu verhindern. Zudem stellen sich Fragen

nach Gestaltung, Textauswahl, didaktischer Aufbereitung und sachlicher Korrektheit. Die Beiträge in diesem Band untersuchen Lehrwerke von der Grundschule bis zur Oberstufe auf ihren Umgang mit Literatur.

Bernhardt, S. (Hrsg.). (2026). *Unterrichtshilfen für den Literaturunterricht* (Literatur – Medien – Didaktik, 21). Frank & Timme.

ISBN 978-3-7329-1237-7

ISBN 978-3-7329-8679-8 (E-Book)

<https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8679-8> (Open Access)

Unterrichtshilfen sind aus dem schulischen Alltag nicht wegzudenken: Handreichungen zu Romanen, vorgeplante Unterrichtseinheiten, Aufgabensammlungen oder auch Planungsunterstützung durch KI helfen Lehrkräften bei der Strukturierung ihres Unterrichts. Sie sind zudem eine Inspirationsquelle für Aufgaben, Stundenplanungen und auch Prüfungsvorbereitungen. Aus diesem Grund ist es wichtig, diese Materialien kritisch zu sichten: Sind ihre Zugriffe stimmig? Welche Blicke auf Literatur bieten sie an? Inwiefern sind Ziele klar formuliert und dem jeweiligen Gegenstand angemessen? Die Beiträge in diesem Band gehen diesen Fragen nach und bieten Impulse für das kritische Arbeiten mit derartigen Materialien.

Frickel, D. A. (2026). *Inklusiver Literaturunterricht. Perspektiven für literarisches Lernen im Deutschunterricht* (Aktuelle Perspektiven der Deutschdidaktik, 3). wbv.

ISBN 978-3-8252-6622-6

ISBN 978-3-8385-6622-1 (E-Book)

Der vorliegende Band liefert eine fundierte Einführung in den didaktischen Diskurs. Aufbauend auf der entwicklungslogischen Didaktik nach Feuser, analysiert er zentrale Dimensionen der Literaturdidaktik und entwickelt daraus Perspektiven für eine differenzsensible, inklusive Unterrichtsgestaltung. Die Publikation gliedert sich in fünf Kapitel: Nach einer kontextualisierenden Einleitung werden im zweiten Kapitel zentrale theoretische Grundlagen gelegt. Dabei wird der Inklusionsbegriff umfassend beleuchtet, Dilemmata aufgezeigt und mit der entwicklungslogischen Didaktik eine zentrale Orientierungsperspektive vorgestellt. Das dritte Kapitel fokussiert didaktische Dimensionen wie Normen, Ziele, Lernende, Gegenstände und Methoden und diskutiert diese aus einem inklusiven Blickwinkel. Das vierte Kapitel zeigt Möglichkeiten einer didaktischen Analyse in Orientierung am Konzept der Elementarisierung und illustriert anhand eines konkreten Beispiels, wie ein inklusionsorientierter Literaturunterricht konzipiert werden kann. Abschließend wird in Kapitel fünf ein Überblick über empirische Studien gegeben, die sich mit inklusivem Literaturunterricht befassen. Dabei werden sowohl methodische Zugänge als auch zentrale Forschungsergebnisse präsentiert.

Graf von Nayhauss, H.-C. (2026). *Aspekte deutscher Literaturdidaktik seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Ein Rückblick für die Zukunft* (Didaktik in Forschung und Praxis, 127). Verlag Dr. Kovač.

ISBN 978-3-339-14938-1

ISBN 978-3-339-14939-8 (E-Book)

Der Begriff „Literaturdidaktik“ scheint zu einem Unwort geworden zu sein. Heute spricht man in literaturdidaktischen Darstellungen zum Beispiel von „Lernkontexten“, „literarischer Kompetenz“ oder „Literatur in Vermittlungszusammenhängen“. Die Autor:innen meiden den Begriff „Literaturdidaktik“, weil dieses Kompositum sowohl im Grundwort „Didaktik“ als auch im Bestimmungswort „Literatur“ einem Bedeutungswandel unterlag und damit auch seine ursprüngliche Funktion verlor. Der Rückblick

zeigt in den Weiterentwicklungen des Begriffs zu einer interkulturellen Literaturdidaktik, was von einer wissenschaftlichen Literaturdidaktik zu erwarten gewesen wäre.

Gringmuth, S. (2025). Was war Kritischer Deutschunterricht? Ein literaturdidaktisches Programm (1969–1981). Universitätsverlag Siegen.
ISBN 978-3-96182-204-1

Nie zuvor und nie wieder danach wurde der Deutschunterricht so wichtig genommen wie in den langen westdeutschen 1970er Jahren. Der Kritische Deutschunterricht ist ein Kapitel der Nachgeschichte von „1968“ und eine radikale Revision und Neukonzeption des Sprach- und Literaturunterrichts, seiner Lesebücher und Lehrpläne. Der Band erzählt anhand vieler Quellen die Geschichte eines eine Zeit lang fast hegemonialen literaturdidaktischen Paradigmas.

Hammer-Bernhard, E. (2026). *Jenseits von Gut und Böse. Werteerziehung mit Kriminalliteratur*. Buchschmiede.
ISBN 978-3-99192-597-2

Kriminalliteratur gehört zu den meistgelesenen literarischen Formen im Bereich privater Lektüre – doch welches Potenzial birgt sie für den Deutschunterricht und insbesondere für die schulische Werteerziehung? Die vorliegende Forschungsarbeit untersucht auf kulturwissenschaftlicher Grundlage die Bedeutung der unterrichtlichen Beschäftigung mit Kriminalliteratur und entwickelt Kriterien für die didaktisch begründete Auswahl geeigneter Texte. Im Zentrum steht dabei die multiperspektivische Annäherung an das Phänomen der Spannung, die textseitig an bestimmten Merkmalen nachgewiesen werden und die Leser:innen konkret Auswirkungen auf das Leseverhalten, aber auch auf die Bereitschaft zur Wertereflexion haben kann. Die Arbeit zeigt, dass die Auseinandersetzung mit sorgfältig ausgewählter Kriminalliteratur zentrale Aufgaben des Literaturunterrichts in besonderer Weise zu bündeln vermag. Kernthemen des Deutschunterrichts sowie grundlegende Bildungs- und Erziehungsziele können – so die zentrale These – nicht nur auch, sondern gerade durch die Beschäftigung mit Kriminalliteratur integrativ erschlossen werden.

Helm, G. (2026). *Diagnostik hierarchieniedriger Leseprozesse aus linguistischer Perspektive* (Positionen der Deutschdidaktik, 19). Peter Lang.
ISBN 978-3-631-92947-6
ISBN 978-3-631-92948-3 (E-Book)
<http://doi.org/10.3726/b22597> (Open Access)

Lesediagnostik bildet den Ausgangspunkt für schulische Leseförderung und Interventionsstudien der Leseforschung. Da die Verarbeitung der deutschen Schriftsprache jedoch vielfältige Anforderungen an Lesende stellt, ist die Ermittlung individueller Lesestände eine Herausforderung für Lehrende und Forschende. In dem vorliegenden Buch wird vor diesem Hintergrund ein digitales Lesediagnoseverfahren entwickelt, das in der Lage ist, individuelle Unterschiede in der Verarbeitung der deutschen Schriftsprache bei Lesenden sichtbar zu machen. Zunächst wird hierzu ein hierarchisches Modell des Wortlesens hergeleitet, das aufzeigt, welche Aspekte des Systems der Schriftsprache für die Diagnostik der hierarchieniedrigsten Lesefertigkeiten zu berücksichtigen sind. Das Modell dient dann als Grundlage für die Entwicklung systematischer Lesetests, die in einer digitalen Browseranwendung eingesetzt werden. Berichtet werden abschließend erste Ergebnisse einer Pilotierung des Verfahrens.

Masanek, N., Kumschlies, K., Barth, S., & Busch, M. (Hrsg.). (2026). *Kinder- und Jugendliteratur im Kontext von historischem und literarischem Lernen* (Literatur – Medien – Didaktik, 22). Frank & Timme. ISBN 978-3-7329-1199-8

Geschichte wird durch Geschichten erzählt. Welches Potenzial bietet die Kinder- und Jugendliteratur vor diesem Hintergrund für das historische und literarische Lernen in der Grundschule und der Sekundarstufe? Die Beiträge dieses Bandes widmen sich dieser Frage sowohl aus literatur- als auch aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Im Zentrum steht die interdisziplinäre Betrachtung theoretisch-konzeptioneller Zugänge einerseits und praxiserprobter Unterrichtskonzepte andererseits. Wie prägen beispielsweise moderne Fantasy-Geschichten die Vorstellungen der Schüler:innen von historischen Epochen? Wie können Themen im Geschichtsunterricht, wie etwa die Steinzeit, der Zweite Weltkrieg oder die DDR, mithilfe literarischer Zugänge veranschaulicht werden? Ein dritter Schwerpunkt liegt schließlich auf Kinder- und Jugendliteratur im Kontext des Holocausts.

Mayer, J., & Steiner, A. (Hrsg.). (2026). *Erleben – Wahrnehmen – Erfahren im Theater. Empirische Rekonstruktionen und theaterdidaktische Perspektiven*. SLLD-B, 25.

<https://doi.org/10.46586/SLLD.467> (Open Access)

Der vorliegende Band versammelt Beiträge von Mitgliedern der SDD-AG „Theater_Performance“. Die Beiträge fokussieren die ästhetischen Erfahrungen, die ein junges Theaterpublikum im zeitgenössischen Theater macht, und die kulturellen, sozialen, sprachlichen, emotionalen und ästhetischen Erfahrungsräume, die eine Aufführung bisher wenig theateraffinen Zuschauer:innen eröffnen kann. Daneben modellieren sie theatrales ästhetisches Erleben beim Theaterspiel, dimensionieren theaterbezogene Erfahrungen des Sprechens, Schauens und Spielens in heterogenen und in inklusiven Lernsettings. Gezeigt wird auch, welche Teilhabeformen und Teilhabehindernisse das Gegenwartstheater mit seinen vielfältigen Formen und Ausprägungen aufweist, wie KI und Digitalität theatrale Rezeptions- und Produktionsprozesse beeinflussen und welche didaktischen Herausforderungen sich in der schulischen Auseinandersetzung mit Gegenwartstheater stellen.

Mikota, J., & Schmidt, N. J. (2026). *Der deutschsprachige Kinderroman nach 1945. Theorie, Geschichte, Typologie und (sensible) Themen*. Narr Francke Attempto.

ISBN 978-3-8233-8273-7

ISBN 978-3-8233-9273-6

Dieses Lehrbuch ist als Einführung in die literaturwissenschaftliche Arbeit mit dem Kinderroman konzipiert. Neben der Vermittlung theoretischer Grundlagen wird die Geschichte des Kinderromans seit 1945 nachgezeichnet und eine Typologie verschiedener Subgattungen entworfen. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der literarischen Darstellung sensibler Themen im (aktuelleren) realistischen Kinderroman, denn der Kinderroman öffnet sich zunehmend auch ‚schwierigen‘ Themen. Fragen zur Textauswahl, zur literarischen Wertung und zu einer Didaktik des Kinderromans runden den Band ab.