

Posterpräsentation

**Timo Ahlers** (Universität Potsdam)

### **Lehr- und Transferprojekt: „Sprachdidaktische Wissensdatenbank für Quer- und Seiteneinsteiger:innen in der Grundschule (SpraDi-WiQi)“**

Das Poster präsentiert die Ergebnisse eines Lehr- und Transferprojekts mit Masterstudierenden der Grundschulpädagogik Deutsch an der Universität Potsdam im SoSe 2023 und WiSe 2023/24. Da wegen des Lehrkräftemangels absehbar vielfach Quer- und Seiteneinsteiger:innen den Deutschunterricht der Primarstufe gestalten werden, wurden bei der Zielgruppe mittels einer Fragebogenstudie (Fragen: n=20, Variablen: n=155) fachdidaktische Kompetenz- und Weiterqualifizierungsbedarfe zur Orthographie- und Grammatikdidaktik ermittelt, die sich möglicherweise aus verkürzter Ausbildung bzw. lehramtsfernem Studium ergeben. Zur Orthografie (phonologisches, silbisches, morphologisches, syntaktisches Prinzip) und Grammatik (Morphologie, Syntax) schätzten die Teilnehmer:innen zunächst eigene fachliche und didaktische Kompetenzen ein und absolvierten anschließend einen entsprechenden Kompetenztest. Im Rahmen des Problem-Based-Learning-Seminars entwickelten die Masterstudierenden auf Basis der festgestellten Bedarfe mit einem Design-Based-Research-Ansatz einzelne Wiki-Artikel für eine digitale Open-Access-Wissensdatenbank (s. dazu u. a. Beißwenger & Storrer, 2010; KMK, 2021), die sie individuell qualitativ evaluierten.

Das entstandene Wiki umfasst neben dem fachlichen Hintergrund aktuelle und einschlägige sprachwissenschaftliche Unterrichtsmethoden, Strategien und Materialien für den Orthographie- und Grammatikunterricht der Primarstufe. Es beinhaltet u. a. einen orientierenden Überblick zu Unterrichtsmethoden (u. a. nach Gornik, 2006; Hochstadt et al., 2022) und zur Unterrichtsplanung (u. a. nach Brand, 2022), eine didaktisch reduzierte Darstellung fachlicher Grundlagen (u. a. nach Fuhrhop, 2020; Betzel & Droll, 2019; Granzow-Emden, 2019) sowie Informationen zu neueren einschlägigen orthographie- und grammatikdidaktischen Methoden (u. a. Häusermodelle nach Bredel, 2010; Treppengedichte nach Jaensch, 2009; Topologisches Feldermodell nach Granzow-Emden, 2019; Königreichmethode nach Lindauer & Schönenberg, 2012 etc.).

Fragestellungen des Lehr- und Transferprojekts sind: Wie können die wichtigsten fachlichen Inhalte sowie einschlägige neuere didaktische Methoden und Materialien sinnvoll für Lehrkräfte mit Qualifizierungsbedarfen ausgewählt sowie in einem Wiki gebündelt und aufbereitet werden? Welche Mehrwerte schafft das digitale Wiki gegenüber analogen Einführungsbüchern und Handreichungen? Kann die Zielgruppe durch die Nutzung des Wikis eigene Kompetenzen ausbauen?

Die Ergebnisse der Fragebogenstudie und der Wiki-Prototyp werden vorgestellt. „SpraDi-WiQi“ soll künftig i) online, kostenlos und öffentlich zugänglich sein, ii) Quer- und Seiteneinsteiger:innen einen multimedialen, orientierenden Überblick zu Fachwissen, einschlägigen didaktischen Methoden und Materialien vermitteln und iii) Ansatzpunkte für die Unterrichtsplanung und -gestaltung (Online-Ressourcen, Lektüre-, Materialienhinweise) anbieten.

### **Danksagung**

Das Projekt wurde aus Strukturbereichsmitteln der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam sowie aus Mitteln der Postdoc-Förderung der Potsdam Graduate School gefördert (Förderzeitraum 05/2023–04/2024).

### **Literatur:**

- Betzel, D., & Droll, H. (2020). Orthographie: Schriftstruktur und Rechtschreibdidaktik. Kapitel 1. Linguistik fürs Lehramt 2. UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838553290>
- Beißwenger, M., & Storrer, A. (2010). Kollaborative Hypertextproduktion mit Wiki-Technologie. Beispiele und Erfahrungen im Bereich Schule und Hochschule. In E.-M. Jakobs, K. Lehnen & K. Schindler (Hrsg.), Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf [Textproduktion und Medium 10] (S. 13–36). Lang.
- Brand, T. von (2022). Stundenplanung – Deutsch: Leitfaden für Praktikum, Referendariat und Lehrprobe (4. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Fuhrhop, N. (2020). Orthografie (5. aktual. Aufl.). Winter.
- Granzow-Emden, M. (2019). Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Narr.

Gornik, H. (2006). Methoden des Grammatikunterrichts. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 2* (2. Aufl.) (S. 814–829). Schöningh.

Hochstadt, C., Krafft, A., & Olsen, R. (2022). *Deutschdidaktik: Konzeptionen für die Praxis* (3. vollst. überarb. und erw. Aufl.). Francke. <https://doi.org/10.36198/9783838559414>

KMK (2021). *KMK-Beschlüsse zu Lehren und Lernen in der digitalen Welt*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_12\\_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf)

Posterpräsentation

**Maximilian Arend** (Friedrich-Schiller-Universität Jena)

### **Dimensionen fachlicher Angebotsqualität von Literaturunterricht am Beispiel von videografierten Unterrichtsreihen zu Herrndorfs Jugendroman „Tschick“**

Um das Lernen von Schülerinnen und Schülern bestmöglich zu fördern, ist es wichtig, dass Lehrpersonen im Unterricht qualitätsvolle Lernangebote bereitstellen. Konstituierend für die Ausprägung fachlicher Angebotsqualität im Literaturunterricht sind sowohl das Potenzial zur kognitiv-emotionalen Aktivierung als auch die Auswahl und Aufbereitung von Lerngegenständen (Hesse & Winkler, 2022). Beide Aspekte stehen in einem engen Zusammenhang, da die zielgerichtete Gestaltung von Lernangeboten im Unterricht seitens der Lehrkraft einen essentiellen Faktor zur Anbahnung einer vertieften schülerseitigen Auseinandersetzung mit dem unterrichtlichen Gegenstand darstellt.

In der literaturdidaktischen Unterrichtsforschung liegen gegenwärtig allerdings nur wenige Studien zur fachlichen Angebotsqualität von Literaturunterricht vor, die sich zudem vor allem auf Detailanalysen von Einzelstunden beschränken (Wieser, 2019). Doch findet Unterricht zu literarischen Texten oft in Reihen und damit in Zusammenhängen statt. Je nach Ziel(en) der Lehrkraft und dem unterrichtlichen Kontext kann in dieser Hinsicht das für das Potenzial zur kognitiv-emotionalen Aktivierung eminente Element des Wechselspiels von subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung im Reihenverlauf unterschiedlich ausgeprägt sein. Eine Untersuchung der Stabilität von Unterrichtsqualitätsdimensionen über mehrere Stunden hinweg ist jedoch nach wie vor in dieser Hinsicht ein Forschungsdesiderat (Praetorius et al., 2014).

Um diese Lücke zu schließen, werden Daten aus einer Videostudie im Rahmen des sich in der Erhebungsphase befindenden Projektes QUALITY<sup>A</sup> genutzt. In diesem Projekt ist geplant, dreißig Durchläufe mit je drei Stunden (Auftaktstunde, Stunde zu einem zentralen Kapitel, Abschlussstunde) in verschiedenen 8. Klassen der gymnasialen Schulform zu Herrndorfs Jugendroman „Tschick“ zu videografieren, wodurch Einblicke in den Reihenverlauf von Literaturunterricht zu ausgewählten – für den Unterrichtsverlauf durchaus besonderen – Zeitpunkten gewonnen werden. Die bis zum Sommer 2024 vorliegenden Videodaten werden mit Hilfe eines hoch-inferenten Rating-Systems, welches von Hesse (2024) im Zuge seiner

Dissertation entwickelt und eingesetzt wurde, mit Bezug auf die obigen beiden Dimensionen fachlicher Unterrichtsqualität hinsichtlich der Frage ausgewertet, ob und inwiefern sie sich in Abhängigkeit vom jeweiligen Stundenkontext verändern.

Das Poster soll dabei Gelegenheit bieten, einerseits erste Ergebnisse aus der bzw. Erkenntnisse über die Praxis des alltäglichen Literaturunterrichts zu visualisieren, andererseits als Diskussionsgrundlage zu dienen, welches Potenzial die gewonnenen Daten für weitere Fragestellungen und Forschungsaspekte haben.

### **Literatur:**

- Hesse, F. (2024). Qualitäten von Literaturunterricht. Eine Videostudie im Praxissemester (= Deutschdidaktik 2). Springer/J. B. Metzler.
- Hesse, F., & Winkler, I. (2022). Fachliche Qualität im Literaturunterricht. Zeitschrift für Sprachlich Literarisches Lernen und Deutschdidaktik, 2, 1–29.  
<https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9605>
- Praetorius, A., Pauli, C., Reusser, K., Rakoczy, K., & Klieme, E. (2014). One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons. Learning and Instruction, 31, 2–12. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.12.002>
- Wieser, D. (2019). Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Literaturunterricht. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele. Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung (3. Aufl.) (S. 353–384). Schneider Verlag Hohengehren.

Posterpräsentation

**Ida Menditti; Antonia Gösweiner; Sandra Reitbrecht; Muhammed Akbulut;  
Sabine Schmölzer-Eibinger (Universität Graz)**

## **Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz in der Sekundarstufe 2 – eine genrebasierte longitudinale Interventionsstudie**

Genrebasierte Ansätze zur Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz gehören weltweit zu den am meisten rezipierten Ansätzen in der Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens (vgl. Thaiss, 2012, S. 18). Allerdings gibt es bislang keine Studien, die die Wirksamkeit unterschiedlicher genrebasierter Schreibfördermaßnahmen vergleichend und longitudinal in den Blick nehmen.

Um diese Forschungslücke zu schließen, wird im FWF-Projekt „Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz“ eine longitudinale Interventionsstudie anhand einer Stichprobe von N=350 Schüler\*innen über einen Zeitraum von 3 Jahren (Schulstufe 9-12) mit insgesamt 6 Messzeitpunkten durchgeführt. Die Intervention wird als Vorbereitung auf die *Vorwissenschaftliche Arbeit* (verpflichtende wissenschaftspropädeutische Arbeit am Ende der Sekundarstufe 2 in Österreich) konzipiert. Es werden dabei zwei prominente genrebasierte Ansätze in der Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens (*genre acquisition* vs. *genre awareness*, vgl. Johns, 2008) mit einer Kontrollgruppe verglichen. Die zentrale abhängige Variable der Studie ist die wissenschaftliche Textqualität von *Kontroversenreferaten* (Feilke & Lehnen, 2011), die mittels eines statistisch abgesicherten holistisch-analytischen Textratingverfahrens (Akbulut et al., 2021) an sechs Messzeitpunkten ermittelt und im Rahmen von latenten Wachstumskurvenmodellen untersucht wird. Zusätzlich sollen semi-strukturierte Interviews und exemplarische Analysen von Vorwissenschaftlichen Arbeiten vertiefende Einblicke in die Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz mittels genrebasierter Schreibfördermaßnahmen ermöglichen. Um die interne Validität der Interventionsstudie sicherzustellen, werden das Leseverständnis und die kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler\*innen als Kontrollvariablen erfasst. Mittels Fragebogen werden zudem externe Einflüsse auf die Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz kontrolliert.

**Literatur:**

- Akbulut, M., Ebner, C., & Schmölzer-Eibinger, S. (2021). Wissenschaftliche Textkompetenz von Schülerinnen und Schülern messen. Konstruktion und Evaluation eines holistisch-analytischen Ratingverfahrens. In D. Knorr & C. Heine (Hrsg.), *Schreibwissenschaft methodisch* (S. 165–182). Peter Lang.
- Feilke, H., & Lehnen, K. (2011). Wissenschaftlich Referieren – Positionen wiedergeben und konstruieren. *Der Deutschunterricht*, 5, 34–44.
- Johns, A. (2008). Genre awareness for the novice academic student: An ongoing quest. *Language Teaching*, 41(2), 237–252.
- Thaiss, C., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L., & Sinha, A. (Hrsg.) (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Parlor Press.

Posterpräsentation

**Carina Ascherl; Jörg Brüggemann** (Universität Bamberg)

## **Digitale (Text-)Souveränität als Ziel wegweisender Lehrer:innenbildung im Fach Deutsch**

Deutsche Lehrkräfte zeigen im internationalen Vergleich eine auffällige Zurückhaltung gegenüber digitalen Medien im Fachunterricht (vgl. ICILS, 2018; Eickelmann et al., 2019; Frederking & Brüggemann, 2022). Dies gilt auch für Deutschlehrkräfte, wie Befunde aus der *DiDiD*-Studie (Brüggemann et al., 2021; Frederking et al., 2023) und dem GFD-Projekt *GETDIME* zu Einstellungs-, Vertrautheits-, Nutzungs- und Fortbildungsbedarfsprofilen verdeutlichen (Frederking & Brüggemann, 2022). Ausgehend von diesen Befunden und den dabei zutage getretenen Bedarfen werden im BMBF-Verbundprojekt *Digitale Souveränität als Ziel wegweisender Lehrer:innenbildung in den Sprachen, Gesellschafts- und Wirtschafts-wissenschaften in der Digitalen Welt* (DiSo) Fortbildungsangebote für Lehrkräfte entwickelt. Digitale Souveränität umfasst dabei

- im Sinne *funktionaler Bildungsprozesse* Wissen, Können und Metakognition in Bezug auf die Nutzung digitaler Medien zur Vermittlung fachlicher Gegenstände, Praxen und Methoden sowie zur Auseinandersetzung mit ihrer digitalen Transformation und
- im Sinne *personaler Bildungsprozesse* die Entwicklung einer selbst- und medienreflexiven Haltung. (Brüggemann & Frederking, 2024, S. 13ff.)

Im Zentrum des Teilprojekts Deutsch steht v.a. die Erweiterung digitaler Textsouveränität. Diese fokussiert den souveränen Umgang mit digitalen Texten unter dem Aspekt ihrer Medialität, ihrer Semiotik, ihres Wahrheitsgehalts und ihrer programmiersprachlichen Grundlagen (Frederking, 2022, 2023).

Das Poster zeigt, wie in den Fortbildungsmodulen

- Anknüpfungspunkte zur Aktivierung von funktionaler und personaler fachbezogener digitaler (Text-)Souveränität am Beispiel von Themenfeldern wie *Journalismus in der digitalen Welt* und *Umgang mit Fake-News, Hate-Speech und Desinformationskampagnen* entwickelt werden,
- eine sechsstufige Struktur der Fortbildungsmodule gestaltet ist,

- der Entwicklungsprozess der Fortbildungen sowie die Erweiterung digitaler (Text-)Souveränität mittels Fragebogenerhebungen, Kompetenztests und einer Interviewstudie bei Lehrkräften und Schüler:innen untersucht wird.

### **Literatur:**

- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Roßbach, H.-G., Seidel, T., Tippelt R., & Woßmann, L. (2018). Digitale Souveränität und Bildung. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V (Hrsg.). Waxmann.
- Brüggemann, J., Frederking, V., Susteck, S., & Gölitz, D. (2021). Digitales Distanzlernen im Deutschunterricht (DiDiD). Erfahrungen und Fortbildungswünsche von Deutschlehrer\*innen vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie. <https://uol.de/joern-brueggemann/didid-projekt>
- Brüggemann, J., & Frederking, V. (2024). Ein fachdidaktisches Modell digitaler Souveränität als Basis innovativer Lehrkräftebildung im Bereich sprachlicher, gesellschaftlicher, ökonomischer und ästhetischer Bildung. [www.diso-diäs.de](http://www.diso-diäs.de)
- Eickelmann, B., Bos, W., & Labusch, A: Die Studie ICILs 2018 im Überblick. Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. <https://doi.org/10.25656/01:18319>
- Frederking, V., & Bayrhuber, H. (2019). Fachdidaktisches Wissen und fachliche Bildung. Ein Klärungsversuch im Horizont der Allgemeinen Fachdidaktik. Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, 10–29.
- Frederking, V. (2022). Digitale Textsouveränität. Funktional-anwendungsorientierte und personal reflexive Bildungsherausforderungen in der digitalen Weltgesellschaft im 21. Jahrhundert: Eine Theorieskizze [Version 3, Januar 2022]. <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2021/09/digitale-textsouveraenitaet.pdf>
- Frederking V. (2023). Von Fake News bis ChatGPT. Digitale Textsouveränität als ethisch-politische Bildungsaufgabe für Deutschdidaktik und Deutschunterricht in der digitalen Welt. Medien im Deutschunterricht, 2 , 1–27. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.2.4>
-

Frederking, V., & Romeike, R. (2022). Fachliche Bildung im Zeichen von Digitalisierung, KI und Big Data. Eine Einführung. In V. Frederking & R. Romeike (Hrsg.), Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken (S. 7-19). Waxmann.

Frederking, V., & Brüggemann, J. (2022). Deutschlehrkräfte während der Corona-Pandemie in Deutschland. Ihre Vertrautheit mit, ihre Nutzung von und ihre Einstellung zu digitalen Medien. Vortrag. GEBF.

Posterpräsentation

**Katja Bach** (RPTU Kaiserslautern Landau, Standort Landau)

## **Transfer in transit – „Ein-Blick“ in die sprachliche Bildung an weiterführenden Schulen**

Sprachliche Fähigkeiten sind der Schlüssel zur Welt (Humboldt, 2021). So beschreibt es nicht nur Humboldt, denn Sprache gilt als Voraussetzung zur Kommunikation, Aneignung von Wissen und Teilhabe an der Gesellschaft (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2021). Im schulischen Kontext ist sie „Voraussetzung zum Lernen und für den Schulerfolg. Sie [hat] daher herausragende Bedeutung bei der Verbesserung der Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit“ (Kultusministerkonferenz [KMK], 2019, S. 2). „[D]ie Beherrschung der Instruktionssprache Deutsch [ist vor allem] für den Bildungserfolg von mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund in Deutschland zentral“ (Edele, Kempert, & Stanat, 2020, S. 152). Die sprachliche Bildung und Förderung zählen deshalb zu den Bildungsaufgaben der Schule. Lehrkräfte sind dazu angehalten, sprachliche Fähigkeiten zu diagnostizieren und individuell zu fördern, um Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zu ermöglichen (vgl. KMK, 2019; Stanat, 2019/23).

Um dieser elementaren Aufgabe nachzukommen, wurden in den vergangenen Jahren zahlreiche Studien zu und didaktische Konzepte für sprachförderlichen Unterricht vorgelegt sowie Diagnoseverfahren zur Erhebung des Sprachstands entwickelt (vgl. u. a. Gogolin & Lange, 2011; Nguyen, 2013; Dannenbauer, 2002). Mit Blick auf weiterführende Schulen ist wenig zur Umsetzung von Sprachdiagnose und -bildung bekannt, weshalb folgende Forschungsfragen formuliert werden: *Wie realisieren Lehrkräfte an weiterführenden Schulen Sprachdiagnostik bei zweitsprachlichen Lerner:innen und wie setzen sie Sprachbildung bei diesen um?*

Diese Fragen sollen mittels einer quantitativen Fragebogenerhebung mit N>1000 beantwortet werden. Die Stichprobe setzt sich dabei aus Lehrkräften weiterführender Schulen verschiedener Schulformen aus den Bundesländern NRW, RLP und BW zusammen.

Bekannt ist, dass der Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis Lücken aufweist. „Beklagt wird allenthalben, dass Forschungsbefunde zu selten aufgegriffen werden und nicht zu einer

spürbaren Weiterentwicklung des Unterrichts beitragen“ (Lipowsky, 2019, S. 144). Es existieren Studien darüber, wie Transfer gelingen kann und welche Bedingungen dazu führen, dass die Umsetzung im späteren Unterricht erfolgt (vgl. Herold, Denner & Rittersbacher, 2019).

Eine vergleichbare Befragung von Lehrkräften zur Frage, weshalb sie bestimmte sprachförderliche/sprachbildende Aspekte umsetzen oder nicht, wurde in diesem Zusammenhang bislang nicht durchgeführt. Über leitfadengestützte Interviews mit bereitwilligen Lehrkräften aus der zuvor genannten Stichprobe (N=4 (NRW); 6 (RLP); 5 (BW)) soll das „Warum“ erfragt und folgende Forschungsfrage beantwortet werden: *Welche Bedarfe formulieren Lehrkräfte an weiterführenden Schulen in Bezug auf die Sprachdiagnose und die sprachliche Bildung bei zweitsprachlichen Lerner:innen?*

Auszüge aus diesen Erhebungen und Einblicke in die Ergebnisse werden Teil der Poster-Präsentation sein.

## **Literatur**

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (2021).

Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“.

Dannenbauer, F. M. (2002). Grammatik. In S. Baumgartner (Hrsg.), Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren (5. Aufl.). Reinhardt UTB.

Edele, A., Kempert, S., & Stanat, P. (2020). Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In P. Dominique (Hrsg.), Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Springer Fachmedien.

Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Waxmann.

Herold, A., Denner, L., & Rittersbacher, C. (2019). Von der Fortbildung in den Grundschulunterricht – Gelingensbedingungen für den Transfer innovativer Unterrichtsaktivitäten. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Springer.

Humboldt, W. (2021). Schriften zur Sprache. In M. Böhler (Hrsg.), Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Sprache. Reclam.

KMK (2019). Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken.

Lipowsky, F. (2019). Wie kommen Befunde der Wissenschaft in die Klassenzimmer? – Impulse der Fortbildungsforschung. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Springer.

Nguyen, T. (2013). Scaffolding-Ansatz von Gibbons: Möglichkeit zur Sprachförderung im Fachunterricht. GRIN Verlag GmbH.

Stanat, P., Schipolowski, S., Mahler, N., Weirich, S., & Henschel, S. (2019). IQB-Bildungstrend 2018. 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.

Posterpräsentation

**Alina Bachmann** (*Universität Osnabrück*)

### **Fortgeschrittener Literacyerwerb vor dem Hintergrund differenzierter Sprachprofile**

Texte zu verstehen und zu verfassen, stellt einen Kernbereich des Deutschunterrichts dar (KMK, 2022). Doch ebenso wichtig sind diese Fähigkeiten in anderem Fachunterricht, wo lesen z. B. zum Selbstlernen nötig ist (Roll et al., 2019). In der Spracherwerbsforschung wird z. T. die Annahme vertreten, allen schriftsprachlichen Handlungen liege trotz fachspezifischer Unterschiede eine gemeinsame kognitive Kompetenz zugrunde: die Literacy (Berman, 2016; Berthele & Lambelot, 2017). Sie steuert Teilfähigkeiten wie das Textverständnis und die Textproduktion.

Oft wird der beginnende Literacyerwerb untersucht (Behrens, 2017; Schröder-Lenzen, 2007). Weniger Fokus lag bisher auf späterem Literacyerwerb ab der Sekundarstufe I. Gerade dort werden jedoch hierarchiehohe Fähigkeiten wie die Schreibplanung benötigt, um den zunehmenden Anforderungen an literacybezogene Produkte gerecht zu werden (Lindauer & Philipp, 2017; Philipp, 2017).

Um den besonderen Einfluss des Sprachhintergrunds auf Literacy zu untersuchen, werden meist ‚einsprachige‘ mit ‚mehrsprachigen‘ Proband\*innen verglichen. In aktueller Forschung wird diese dichotome Gegenüberstellung jedoch vielfach als unzureichend differenziert kritisiert (Becker & Nimz, 2023; Ruppert & Hanulíková, 2022). Auch erklären oft spracherwerbstypenbedingte Faktoren, wie Wortschatzgröße, Unterschiede in Literacyprodukten beider Gruppen (Egger, 2017; Röthlisberger et al., 2021).

An dieser Stelle setzt das vorliegende Projekt an. Als Teilanalyse eines Dissertationsprojekts werden erste Ergebnisse zu folgender Fragestellung präsentiert: Welche Rolle spielt der sprachliche Hintergrund im fortgeschrittenen Literacyerwerb?

Grundlage für die Analyse bilden im Frühjahr 2023 erhobene Daten von insgesamt 29 Schüler\*innen einer fünften und einer neunten Gymnasialklasse. Erhoben wurde Literacy exemplarisch in Form von Textverständnis (Fragebogen) und Produktion zweier Texte.

Außerdem stehen Fragebogendaten zum sprachlichen und sozio-ökonomischen Hintergrund und zur Mediennutzung sowie Testergebnisse zu weiteren Einflussfaktoren (CFT 20-R für non-verbale Intelligenz und Wortschatz und ein deutscher C-Test) zur Verfügung.

Die Auswertung folgt einem qualitativ ausgerichteten, gemischten Design: Es werden sowohl die Ausgestaltung von theoretisch abgeleiteten Variablen (z. B. Textverständnisebenen, narrative Strukturen) in den Daten untersucht als auch Kategorien aus den Daten (z. B. Ausgestaltung der Literacynutzung) entwickelt.

Analysiert wird, inwiefern sich fortgeschrittene Literacyaspekte (z. B. konzessiv argumentative Strukturen) in Textrezeption und -produktion zeigen. Diese Analyse wird in Zusammenhang mit Sprachprofilen gesetzt, die sich aus Angaben zur Sprachverwendung und den -fähigkeiten zusammensetzen. Es wird erwartet, dass nicht der allgemeine Sprachhintergrund das ausschlaggebende Kriterium ist, sondern dass die Sprachverwendung in literacybezogenen Aktivitäten relevanter ist.

### **Literatur:**

Becker, T., & Nimz, K. (2023). Schriftsprachaneignung bei Kindern im mehrsprachigen Kontext: Empirische Befunde und Implikationen für Theorie und Praxis. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 101, 73–92.

Behrens, U. (2017). Vorschule und Primarstufe. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 75–88). Waxmann.

Berman, R. A. (2016). Linguistic Literacy and Later Language Development. In J. Perera, M. Aparici, E. Rosado & N. Salas (Hrsg.), *Written and Spoken Language Development across the Lifespan: Essays in Honour of Liliana Tolchinsky*. Springer International Publishing (S. 181–200). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-21136-7\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-319-21136-7_12)

Berthele, R., & Lambelet, A. (2017). Investigating Interdependence and Literacy Development in Heritage Language Speakers: Theoretical and Methodological Considerations. In R. Berthele & A. Lambelet (Hrsg.), *Heritage and School Language Literacy Development in Migrant Children* (S. 1–25). *Multilingual Matters*.

<https://doi.org/10.21832/9781783099054>

---

- Egger, E. (2017). Development of biliteracy in bilingual children: effects on language and cognition [Dissertation, University of Reading]. <https://centaur.reading.ac.uk/78760/>
- KMK (2022). Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA).  
[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2022/2022\\_06\\_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf)
- Lindauer, N., & Philipp, M. (2017). Entwicklung hierarchiehoher Schreibprozesse. In M. Philipp (Hrsg.), Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben (S. 105–120). Beltz Juventa.
- Philipp, M. (2017). Entwicklung hierarchiehoher Leseprozesse. In M. Philipp (Hrsg.), Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben (S. 67–83). Beltz Juventa.
- Roll, H. et al. (2019). Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Ausgangsannahmen, Forschungsdesign und fächerübergreifende Befunde. In H. Roll et al. (Hrsg.), Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch (S. 21–47). Waxmann.
- Röthlisberger, M., Schneider, H., & Juska-Bacher, B. (2021). Lesen von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache – Wortschatz als limitierender Faktor. Zeitschrift für Grundschulforschung, 14(2), 359–374. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00115-w>
- Ruppert, C., & Hanulíková, A. (2022). Die Rechtschreibleistung ein- und mehrsprachiger Schüler\*innen: Fehlerraten und Fehlerarten. In K. Nimz, C. Noack & K. Schmidt (Hrsg.), Mehrsprachigkeit und Orthographie. Empirische Studien an der Schnittstelle von Linguistik und Sprachdidaktik (S. 163–189). wbv.
- Schründer-Lenzen, A. (2007). Schriftspracherwerb und Unterricht: Bausteine professionellen Handlungswissens (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-90641-6>

Posterpräsentation

**Lennart Bentler** (Universität Hildesheim)

## **Verstehenstheoretische Begriffsverständnisse von Schüler:innen im Literaturunterricht – Einblicke in eine literaturdidaktische Pilotstudie**

In jüngerer Vergangenheit formiert sich eine literaturdidaktische Forschungsausrichtung, die allgemein poetologische (Pieper & Wieser, 2018), insbesondere allerdings interpretationsbezogene Überzeugungen (Magirius, 2020) respektive Konzepte (Matz, 2021, 2022) bzw. Verständnisse (Sosna, 2023) von Schüler:innen, Studierenden und Lehrer:innen in den Blick nimmt. Auch wenn ersichtlich ist, dass bislang keine einheitliche Terminologie hinsichtlich der (vor-)strukturierenden Schemata (vgl. Pieper & Wieser, 2018, S. 112) der Literaturlauslegung besteht, verweisen diese Arbeiten darauf, dass der Nexus von (vor-)strukturierenden Schemata (implizites Wissen, konzeptuelles Wissen, Überzeugungen, (Vor-)Verständnisse usw.) und dem Akt der Interpretation für das kompetente Interpretieren relevant zu sein scheint. Matz (2022) und Sosna (2023) plädieren daher dafür, metareflexive Perspektivierungen in den Literaturunterricht aufzunehmen.

Mit meinem Posterbeitrag möchte ich erste Ergebnisse meiner Dissertation vorstellen, welche sich der Aufgabe annimmt, dieses Forschungsfeld begrifflich-theoretisch wie empirisch zu erweitern. Genauer gesagt untersuche ich, wie Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe die verstehenstheoretischen Grundbegriffe „Verstehen“ und „Bedeutung“ *verstehen* und inwieweit diese Begriffsverständnisse mit dem *Prozess des Verstehens* und dem *Akt der Bedeutungszuweisung* verknüpft sind. Dieses Forschungsinteresse ist nicht zuletzt motiviert durch die metareflexiv-dekonstruktive Literaturtheorie Werner Hamachers, der das Verstehen des Verstehens als Bedingung des Verstehens beschrieben hat (Hamacher, 1998). Zur Andeutung dieser Verknüpfung von Verstehen und begrifflicher Prädisposition werde ich erste Ergebnisse der Auswertung von Daten aus einer Pilotstudie präsentieren, in der ein in einer Kleingruppe organisiertes Interpretationsgespräch unter Schüler:innen, eine sich anschließende Reflexion über den Verstehensprozess anhand einer Fallvignette sowie Einzelinterviews, die der Begriffsexplikation dienen, methodisch trianguliert werden.

**Literatur:**

- Hamacher, W. (1998). *Entferntes Verstehen: Studien zu Philosophie und Literatur von Kant bis Celan*. Suhrkamp.
- Magirius, M. (2020). *Überzeugungen Deutschstudierender zum Interpretieren literarischer Texte: Eine Mixed-Methods-Studie*. J. B. Metzler/Springer.
- Matz, D. (2021). *Interpretationskonzepte von Deutschlehrkräften und ihren Schüler\*innen: Eine explorative Studie*. University of Bamberg Press.
- Matz, D. (2022). Aspekte eines metareflexiven Literaturunterrichts. In S. Bernhardt & T. Hardtke (Hrsg.), *Interpretation: Literaturdidaktische Perspektiven* (S. 217–240). Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- Pieper, I., & Wieser, D. (2018). Poetologische Überzeugungen und literarisches Verstehen. *Leseräume*, 5(4), 109–124.
- Sosna, A. (2023). Interpretieren als metakognitiver Prozess im Deutschunterricht: Interpretationskompetenz fördern in den Sekundarstufen I und II. Beltz Juventa.

Posterpräsentation

**Paul Bräutigam** (Universität Kassel)

### **Politisches Theater und literarische Europabildung. Eine hegemoniekritische Perspektivierung am Beispiel ausgewählter Werke**

Die Europabildung im Deutschunterricht operiert im Spannungsfeld zwischen einem auf Affirmation des Europäischen Friedensprojekts ausgerichteten Ansatz und dem kritischen Hinterfragen einer vermeintlich homogenen europäischen Identität sowie den gemeinsamen *Europäischen Werten*, auf die sie sich beruft. Ausgangspunkt von Letzterem ist dabei in erster Linie die bildungspolitische Zielsetzung der Kultusministerkonferenz, die in ihrer Handreichung *Europabildung in der Schule* die Vorgabe formuliert, das Fach Deutsch solle dazu beitragen, eine *Europakompetenz* zu fördern und auf Seiten der Schülerinnen und Schüler die Ausbildung einer europäischen Identität anzuregen (vgl. KMK 2020, S. 5).

Verglichen mit dem didaktischen Diskurs anderer Fächer hat die Frage danach, welche Form der Europabildung innerhalb des Literaturunterrichts stattfinden kann bzw. sollte, innerhalb der literaturdidaktischen Forschung bislang vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit erfahren (vgl. Pavlik & Theele, 2021, S. 4). Wie Andreas Eis jedoch herausstellt, könne sich schulische Europabildung nicht auf einen „affirmativen Patriotismus für Europa“ (vgl. Eis & Moulin-Doos, 2018, S. 18) und das „Übertünchen [der Probleme und Widersprüche Europas] durch Europa-euphorie und die Forderung nach einer europäischen Bürgeridentität“ (Eis, 2018, S. 122) beschränken.

Anschließend an diese Aussage erarbeitet die Posterpräsentation (bzw. die Dissertation) einen Gegenentwurf bzw. einen „gegenhegemonialen Eingriff“ (Merkens, 2003, S. 203) durch Literatur, der aufzeigen soll, wie in der Auseinandersetzung mit multiperspektivisch ausgerichteten Dramentexten (konkret: Falk Richters *ich bin europa* und Konstantin Küsperts *europa verteidigen*) eine Annäherung an den Gegenstand Europa gelingen kann, der Schülerinnen und Schüler dazu anregt, das europäische Projekt anhand des Zusammenspiels verschiedenster literarischer Texte aus divergierenden Perspektiven zu betrachten, um sich so der Ambiguität des Gegenstands annähern und zu einem kritisch-reflexiven Urteil gelangen zu können. Leitendes didaktisches Prinzip ist hierbei eine machtreflexive Konfliktorientierung,

die eine *Europabildung von unten* fokussiert und dabei primär die Frage aufwirft, wie sich gängige Europannarrative verändern, wenn sie literarisch mit marginalisierten, gegenhegemonialen Perspektiven auf Europa konfrontiert werden. Kern des Ansatzes ist also die Befürwortung einer konfliktorientierten und multiperspektivischen Europabildung, entwickelt in der Auseinandersetzung mit ästhetischen Medien, die Konfliktlinien herausarbeitet und dabei die unterschiedlichen Europannarrative verschiedener Perspektiven auf Europa kollidieren lässt, um so einerseits über Unterschiede und Widersprüche zu reflektieren und Schülerinnen und Schüler andererseits durch die Beschäftigung mit Literatur zur Einnahme ästhetisch-politischer Perspektiven zu ermutigen bzw. die Ausbildung einer Kompetenz zur Einnahme einer solchen anzubahnen (vgl. Juchler, 2016, S. 13).

### Literatur:

- Buckel, S., Georgi, F., Kannankulam, J., & Wissel, J. (2018). Die Krise des Europäischen Grenzregimes. Perspektiven kritischer Europaforschung. In A. Eis & C. Moulin-Doos (Hrsg.), *Kritische Politische Europabildung. Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit?* (S. 52–70). Prolog.
- Eis, A., & Moulin-Doos, C. (2018). Europäische (Des-)Integration als kollektive Lerngelegenheit? Aufgaben kritischer politischer Europabildung. Zur Einführung. In A. Eis & C. Moulin-Doos (Hrsg.), *Kritische Politische Europabildung. Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit?* (S. 7–24). Prolog.
- Eis, A. (2018). Soziale Kämpfe um politische Alternativen verstehen und gestalten: Hegemoniekritik als Ansatz emanzipatorischer Europabildung. In A. Eis & C. Moulin-Doos (Hrsg.), *Kritische Politische Europabildung. Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit?* (S. 118–133). Prolog.
- Juchler, I. (2016). Politische Bildung im Theater. In I. Juchler & A. Lechner-Amante (Hrsg.), *Politische Bildung im Theater* (S. 7–17). Springer VS.
- KMK (2020). *Europabildung in der Schule* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i.d.F. vom 15.10.2020).
- Merkens, A. (2010). Hegemonie, Staat und Zivilgesellschaft als pädagogisches Verhältnis. Antonio Gramscis politische Pädagogik. In B. Löscher & A. Thimmel (Hrsg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* (S. 193–205). Wochenschau-Verlag.
-

Pavlik, J., & Theele, I. (2021). Einleitung. Europa. Der Deutschunterricht, 2, 2–6.

Reinhardt, S. (2004). Demokratie-Kompetenzen. Beiträge zur Demokratiepädagogik, 25, 1–27.

Posterpräsentation

**Lucas Deutzmann; Winnie-Karen Giera** (Universität Potsdam)

### **Schreibkompetenzen in dialektischen Erörterungen bei Schüler:innen der 9. Klasse an nicht-gymnasialen Schulen durch den SRSD-Ansatz fördern**

Die literale Kompetenz des Schreibens wird von der Europäischen Union als „Schlüsselkompetenz“ und „Teil des lebenslangen Lernens“ (Europäische Union, 2019) bezeichnet. Dem dialektischen Erörtern wird wiederum eine „bildungssprachliche Funktion“ (Feilke, 2012) zugeschrieben, da auf unterschiedliche Positionen abgewogen, Gegensätze ausgedrückt und eigene Annahmen formuliert werden. Eine Möglichkeit, die Schreibkompetenz in schriftlichen Erörterungen aller Schüler:innen zu fördern, stellt der strategieorientierte „Self-Regulated-Strategy-Development“-Ansatz (SRSD) dar (Graham & Harris, 2017). Die vorliegende Promotionsstudie soll folgende Fragestellung beantworten:

*Wie wirken sich eine Unterrichtsreihe zum dialektischen Erörtern nach dem SRSD-Ansatz und die dazugehörigen Scaffolds auf die Schreibkompetenz in Form der holistischen Textqualität von dialektischen Erörterungen bei Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe (N = 143) an zwei nicht-gymnasialen allgemeinbildenden Schulen aus?*

Die genannte Unterrichtsreihe zum dialektischen Erörtern wurde innerhalb von sechs Unterrichtsstunden (jeweils 90 Minuten) im Rahmen des Forschungsprojekts *Fair Debattieren und Erörtern* (Giera et al., 2022) durchgeführt, dessen Gesamtkorpus (N = 1.024) Texte zu vier Messzeitpunkten umfasst. Daraus wurden 381 Texte von sieben Lerngruppen der 9. Klasse an zwei nicht-gymnasialen Schulen in Brandenburg extrahiert, welche vier randomisierte Interventionsgruppen (n = 233) sowie drei Kontrollgruppen (n = 148) abbilden. Die Analyse der Texte erfolgte im Mixed-Methods-Designs auf zwei Ebenen: a) Quantitativ wurde die Schreibkompetenz in Form der holistischen Textqualität im Double-Blind-Rating auf einer 5-Punkt-Skala nach dem IMOSS-Kodierverfahren (Neumann & Matthiesen, 2011; Interrater-Reliabilität  $\kappa = .828$ ,  $\alpha = 0,90$ ) als Indikator für Schreibkompetenz (Neumann, 2017) zu allen vier Messzeitpunkten kodiert. b) Zur Erklärung der unter a) ermittelten Werte wurde auf qualitativer Ebene die Beschreibung der Planung, Durchführung und Reflexion der Unterrichtsreihe für die vier Interventionsgruppen und von dazugehörigen (digitalen) Feldnotizen der Trainer:innen vorgenommen (Bortz & Döring, 2016).

Die Ergebnisse zeigen, dass diejenigen Versuchsgruppen die höchste Textqualität aufweisen, welche zuvor die Unterrichtsreihe zum dialektischen Erörtern absolvierten. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass diese Unterrichtsreihe nach dem SRSD-Ansatz das Potenzial besitzt, die Schreibkompetenz in dialektischen Erörterungen bei Schüler:innen der Sekundarstufe I an nicht-gymnasialen Schulen nachhaltig zu fördern.

## Literatur

- Bortz, J., & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer.
- European Union (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications of European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-107520914>
- Feilke, H. (2012). *Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln*. *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.
- Giera, W.-K., Risse, S., & Deutzmann, L. (2022). *Fair Debattieren und Erörtern - Ein Forschungs- und Unterrichtsprojekt zur Förderung (schrift-)sprachlicher Kompetenzen in der Sekundarstufe I. Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Untersuchung für das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg*. [unveröffentlicht].
- Graham, S., & Harris, K. R. (2017). *Evidence-Based Writing Practices: A Meta-Analysis of Existing Meta-Analysis*. In R. Fidalgo, K. Harris & M. Braaksma (Hrsg.), *Studies in Writing Series: Vol. 34 Design Principles for Teaching Effective Writing* (S. 13–37). Brill.
- Neumann, A. (2017). *Zugänge zur Bestimmung von Textqualität*. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 203–219). Waxmann.
- Neumann, A., & Matthiesen, F. (2011). *Indikatorenmodell des schulischen Schreibens: Testdokumentation 2009, 2010*. (DidaktikDiskurse; Vol. 5). Leuphana Universität Lüneburg.

Posterpräsentation

**Mareike Drinhaus-Lang; Raphael Wangler (PH Ludwigsburg)**

### **Literaturunterricht bei Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen aus der Sicht von Lehrkräften - Ergebnisse einer Fragebogenstudie**

Das Forschungsprojekt beschäftigt sich mit dem Stellenwert und der Situation des Literaturunterrichts bei Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen. Laut den aktuell vorliegenden Daten der KMK (Schuljahr 2021/2022) werden bundesweit rund 233 000 Schüler\*innen in diesem Schwerpunkt beschult, wovon ungefähr 52 % inklusiv unterrichtet werden (KMK, 2022a; KMK, 2022b). Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen werden dabei in fast allen Bundesländern zieldifferent, d. h. nach individuell festgelegten Lernzielen, beschult.

Erhebungen zur Praxis des Literaturunterrichts bei Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen erfolgten zuletzt Anfang der 2000er Jahre (Volz, 2005). Hier zeigte sich das Bild eines Literaturunterrichts, in dem aufgrund der massiven lesetechnischen Schwierigkeiten der Zielgruppe für die Lehrkräfte häufig die Verwendung altersinadäquater und/oder einfacher Texte im Vordergrund stand. Als zentrale Bearbeitungsform im Literaturunterricht identifizierte Volz das „Reihum-Lesen“ sowie die Nacherzählung (Volz, 2005), das literarische Verstehen wurde auf die Funktion der kognitiven Informationsentnahmen beschränkt (Volz, 2016). Untersuchungen zu literarischen Verstehensleistungen von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen zeigen allerdings, dass solche Verstehensprozesse durchaus angestoßen werden können (Wiprächtiger-Geppert, 2009).

Studien zur literarischen Bildung und ihrer Ausgestaltung im Deutschunterricht, wie sie beispielsweise für die Sekundarstufe im Rahmen des Forschungsprojekts TAMoLi stattfanden, liegen zum aktuellen Zeitpunkt für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen nicht vor. Gleiches gilt auch für Einstellungsdispositionen von sonderpädagogischen Lehrkräften gegenüber Literatur und Literaturunterricht, die für Lehramtsstudierende der Germanistik z. B. von Dawidowski & Hoffmann (2016) erhoben wurden.

Dieses Forschungsdesiderat greift das hier vorgestellte Forschungsprojekt auf. Im Rahmen einer Online- Fragebogenstudie wurden Lehrkräfte (n=101), welche an Förderschulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen oder in inklusiven Settings in Baden-Württemberg tätig sind, zu ihren Einstellungsdispositionen gegenüber Literaturunterricht sowie zur Praxis ihres Literaturunterrichts befragt. Neben der persönlichen Einstellung zu Literatur wurden die Lehrkräfte zu Zielen und Umsetzungsformen von Literaturunterricht befragt; des Weiteren erfolgte eine Erhebung der von den Befragten im Literaturunterricht genutzten Kinder- und Jugendbuchmedien. Die Studie erfolgte im Schuljahr 2022/2023.

Die Ergebnisse dieser Befragung sollen im Rahmen der Posterpräsentation vorgestellt und Implikationen für den interdisziplinären Dialog von Fachdidaktik und Sonderpädagogik diskutiert werden.

### **Literatur:**

Bertschi-Kaufmann, A., Pieper, I., Siebenhüner, S., Böhme, K., & Fässler, D. (2018). Literarische Bildung in der aktuellen Praxis des Lese- und Literaturunterrichts auf der Sekundarstufe I. In D. Scherf & A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive* (S. 132–147). Beltz Juventa.

Dawidowski, C., & Hoffmann, A. (2016). Einstellungsdispositionen von Lehramtsstudierenden der Germanistik gegenüber Literatur und Literaturunterricht. Ergebnisse einer Fragebogenstudie. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 63(2), 187–208. <https://doi.org/10.14220/mdge.2016.63.2.187>

KMK (2022a). Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2021/2022. <https://www.kmk.org/dokumentationstatistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html>

KMK (2022b). Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2021/2022. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html>

Volz, S. (2005). Literaturerwerb im Bildungskeller. Befunde zur literarischen Sozialisation und zu literarischen Kompetenzen bildungsferner Jugendlicher. Dissertation, Pädagogische Hochschule Heidelberg.

<http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/6215/1/Bildungskeller4.pdf>

Volz, S. (2016). Literarisches Lernen für alle – literarästhetisch anspruchsvolle Texte im inklusiven Unterricht: eine Problemskizze. In D. Frickel & A. Kagelmann (Hrsg.), Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma (S. 229-243). Lang.

<https://doi.org/10.3726/978-3-653-06883-2>

Wiprächtiger-Geppert, M. (2009). Literarisches Lernen in der Förderschule. Schneider.

<https://doi.org/10.25656/01:20449>

Posterpräsentation

**Lilli C. Eichenberger** (Pädagogische Hochschule Freiburg)

## **Mediale Affinitäten als Bedingungsfaktoren des Erwerbs literarischer Kompetenz**

Literarisches Verstehen ist zentraler Bestandteil des Deutschunterrichts und fächert sich in zahlreiche Grundkompetenzen auf (Spinner, 2006; Frederking, 2015; Schilcher & Pissarek, 2015; Boelmann & König, 2021), die das Weltverstehen der Schüler:innen durch Narrationen in vielfältigen medialen Kontexten grundlegend bestimmen, dabei jedoch von ihren individuellen Lernvoraussetzungen abhängen (Pozas & Schneider, 2019). Eine der bestimmenden Größen stellen die medialen Affinitäten der Schüler:innen dar, die, obgleich die zunehmende Digitalität der Gesellschaft auch die Literaturrezeption maßgeblich beeinflusst hat (Knopf & Abraham, 2016), bisher im deutschdidaktischen Forschungsdiskurs unbeachtet sind.

Im Rahmen des Projekts MABEL wurden daher die medialen Affinitäten von Schüler:innen als Bedingungsfaktoren literarischen Verstehens in den Blick genommen. In Anlehnung an das Heterogenitätsmerkmal der *tech-savvyness* (Walling, 2012) werden mediale Affinitäten anhand der persönlichkeitskonstituierenden Merkmale medialer Sozialisation, Motivation und Selbstkonzept zu medialen Formaten konstruiert, empirisch überprüft und deren Einsatz als Heterogenitätsaspekt beim Erwerb literarischer Grundkompetenzen geprüft.

Das Projekt ist als Interventionsstudie im Aptitude-Treatment-Interaction-Design (Snow, 1991) mit zwei medial differierenden Unterrichtseinheiten angelegt. Hier wurde mit Extremen gearbeitet (Lesetext, Computerspiel), deren gegenständliche und lernprozessbedingenden Unterschiede kontrolliert wurden. Die Erhebung umfasst sowohl quantitative (Typisierung medialer Affinitäten) als auch qualitative Daten (Erhebung literarischer Kompetenz), die strukturierend inhaltsanalytisch (Mayring, 2022) mithilfe des Bolive-Modells (Boelmann & König, 2021) ordinalskaliert weiterverarbeitet wurden. Zudem wurde das Leseverständnis mit ELFE II (Schneider et al., 2020) erhoben. Die Stichprobe (n = 44) umfasst Schüler:innen aus vier 5. Klassen Baden-Württembergischer Gemeinschaftsschulen, die in einer 10-stündigen Unterrichtseinheit zum Thema Märchen literarische Grundkompetenzen entwickelt haben, die vor, während und nach der Einheit erhoben wurden. In der Analyse konnte den Schüler:innen auf

Basis der medialen Affinitäten zugeordnet werden, ob eine passende oder unpassende Adaption des Unterrichts im jeweiligen Treatment vorliegt.

Die Erhebung der im Projekt operationalisierbaren literarischen Grundkompetenzen Handlungsverstehen, Figurenverstehen und Sinndeutung zeigt, dass die passende Adaption auf Basis medialer Affinitäten in der Tendenz eine stärkere Kompetenzentwicklung aufweist als die unpassende Adaption. Dies zeigt sich sowohl deskriptiv anhand von Mittelwertvergleichen als auch inferentiell-statistisch (Vorzeichentest) auf signifikantem Niveau. Die Adaption des Literaturunterrichts auf Basis medialer Affinitäten zeigt sich gewinnbringend für Schüler:innen aller Niveaustufen und ist als fachlicher Heterogenitätsaspekt zu berücksichtigen.

### **Literatur:**

Boelmann, J., & König, L. (2021). Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell. Schneider Verlag Hohengehren.

Frederking, V. (2015). Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht: Geschichte und Entwicklung – Konzeptionelle und empirische Grundlagen* (S. 324–380). Schneider Verlag Hohengehren.

Knopf, J., & Abraham, U. (2016). *Deutsch Digital: Theorie*. Schneider Verlag Hohengehren.

Mayring, Ph. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlage und Techniken*. Julius Beltz.

Pozas, M., & Schneider, C. (2019). Shedding Light on the Convoluting Terrain of the Differentiated Instruction (DI): Proposal of a DI Taxonomy for the Heterogeneous Classroom. *Open Educational Studies*, 1, 73–90. <https://doi.org/10.1515/edu-2019-0005>

Schilcher, A., & Pissarek, M. (2015). Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Schneider Verlag Hohengehren.

Schneider, W., Lenhard, A., & Lenhard, W. (2020). *ELFE II: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler*. Hogrefe.

Snow, R. E. (1991). Aptitude-Treatment Interaction as a Framework for Research on Individual Differences in Psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(2), 205–216. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.59.2.205>

Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 33(200), 6–16.

Walling, D. (2012). The Tech-Savvy Triangle. *TechTrends*, 56, 42–46.

<https://doi.org/10.1007/s11528-012-0586-0>

Posterpräsentation

**Janika Frei-Kuhlmann** (Justus-Liebig-Universität Gießen)

### **Zum Umgang mit Irritationen bei der Rezeption einer Graphic Novel – Vorstellung einer qualitativ-rekonstruktiven Fallanalyse zur literarästhetischen Rezeption von Schülerinnen und Schülern der 5. Jahrgangsstufe**

Graphic Novels sind weder geschriebene Texte im herkömmlichen Sinne noch reine Bildergeschichten. Dies führt zu der Annahme, dass Graphic Novels aufgrund der Kombination unterschiedlicher semiotischer Zeichensysteme spezifische Anforderungen an das Verstehen stellen (vgl. Stöckl, 2011; Serafini, 2011; Hallet, 2012), die in Interpretationssituationen sichtbar werden (vgl. Kruse, 2013).

Das hier vorgestellte Dissertationsprojekt folgt der übergeordneten Frage, wie Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in der 5. Klasse eine Graphic Novel verstehen. Daraus ergeben sich für das Projekt mehrere differenzierte Teilfragen, die die individuellen literarästhetischen Verstehens- und Sinnbildungsprozesse beleuchten. Die Frage nach dem (produktiven) Umgang mit Irritationen und Herausforderungen während der Rezeption soll im Posterbeitrag vorgestellt und anhand erster Ergebnisse diskutiert werden. Ziel der Fallstudie ist es, die literarästhetischen Rezeptionsprozesse in der Auseinandersetzung mit einer Graphic Novel bei Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu rekonstruieren.

Die Abbildung individueller Rezeptions- und Zugangsweisen im Hinblick auf Sinn- und Bedeutungskonstruktionen erfordert bei der Stichprobenziehung eine möglichst heterogene Kohorte. Aus diesem Grund konzentriert sich die qualitative Studie auf Schülerinnen und Schüler der 5. Jahrgangsstufe, die als Übergangsphase zwischen Grundschule und Sekundarstufe I zu verstehen ist und somit eine heterogene Gruppe von Schülerinnen und Schülern umfasst. Um den mit dieser Studie verfolgten Zielen auch forschungsmethodisch nachzukommen, kombiniert das Forschungsdesign zwei qualitative methodische Zugangsweisen, nämlich die Methode des *Lauten Denkens* (vgl. Ericsson & Simon, 1993; Stark, 2010; Aguado, 2018) und eine *leitfadengestützte Befragung* (vgl. Christmann, 2009; Schallenkammer, 2015; Schmidt, 2018), was sich in einem zweiteiligen Prozess der

Datenerhebung niederschlägt. Die Lernvoraussetzungen wurden mittels eines Fragebogens erhoben. Die Ergebnisse verstehen sich als Beitrag zur empirischen Rezeptionsforschung von Graphic Novels und zur Modellierung literarästhetischer Verstehensprozesse.

### **Literatur:**

- Aguado, K. (2018). Lautes Denken als Datenerhebungsverfahren in der empirischen Fremdsprachenforschung. In K. Aguado, C. Finkbeiner & B. Tesch (Hrsg.), *Lautes Denken, Stimulated Recall und Dokumentarische Methode. Rekonstruktive Verfahren in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung* (S. 9-26). Peter Lang.
- Christmann, U. (2009). Methoden zur Erfassung von Literalität. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (S. 181–200). Juventa.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. MIT Press.
- Hallet, W. (2012). Graphic Novels. Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen, *Der Fremdsprachen Unterricht Englisch*, 117, 2–9.
- Kruse, I. (2013). Literarisches Lernen in der Primarstufe. Das Lesetagebuch als Lern- und Beobachtungsinstrument von literarischen Kompetenzen. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht* (S. 70-93). Beltz.
- Schallenkammer, N. (2015). Offene Leitfadeninterviews im Kontext sogenannter geistiger Behinderung. In Katzenbach, D. (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sonderpädagogik* (S. 45–55). Kohlhammer.
- Schmidt, F. (2018). Interviewverfahren. Ein Überblick. In J. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren* (S. 23–34). Schneider Verlag Hohengehren.
- Serafini, F. (2011). Expanding Perspectives for Comprehending Visual Images in Multimodal Texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), 342–350.
- Stark, T. (2010). Lautes Denken in der Leseprozessforschung. Kritischer Bericht über eine Erhebungsmethode. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 15(29), 58–83.

Stöckl, H. (2011). Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz.  
In H. Diekmannshenke, M. Klemm & H. Stöckl (Hrsg.), Bildlinguistik. Theorien,  
Methoden, Fallbeispiele (S. 45–70). Erich Schmidt.

Posterpräsentation

**Susanne Geiger; Julia Hasselwander; Leonie Bialas; Anja Müller** (Johannes Gutenberg-Universität Mainz)

### **FaPlan – Eine fächerübergreifende Betrachtung von Sprache im Fach**

Das Poster stellt das Projekt „Fachdidaktische Unterrichtsplanung – Fachspezifisch und fachübergreifend“ (FaPlan) vor. In FaPlan werden digitale Lernmodule für den Einsatz in der Hochschullehre wie auch im Selbststudium konzipiert, die angehende Lehrkräfte bei der Entwicklung einer fächerübergreifenden didaktischen Perspektive unterstützen sollen. Am Beispiel des Lernmoduls „Sprache im Fach“ wird exemplarisch die Gestaltung der Lernmodule und die Förderung von fächerübergreifenden Kompetenzen aufgezeigt.

Sprachbildung ist im deutschdidaktischen Diskurs allgegenwärtig, stellt aber zugleich auch eine überfachliche Lehraufgabe dar, da sie für alle Fächer relevant ist (Vollmer & Thürmann, 2013). Fachliches Lernen wird immer „durch das sprachliche Lernen begleitet“ (Michalak, Lemke & Goeke, 2015, S. 132), sodass bei der Unterrichtsplanung jeden Fachs die fachspezifischen (bildungs)sprachlichen Anforderungen zu berücksichtigen sind. Dennoch lohnt sich für Lehrkräfte der Blick über das eigene Fach hinaus. Zwar gleichen sich z. T. (bildungs)sprachliche Anforderungen zwischen den Fächern (z. B. der Gebrauch von Satzverknüpfenden Mitteln für die Textkohärenz), aber es gibt auch fachspezifische Unterschiede, die vor allem im Bereich Wortschatz zu verorten sind (z. B. der Operator ‚beschreiben‘ im Fach Deutsch, Mathematik und Kunst).

Sprachliche Bildung stellt somit einen fächerübergreifenden Lehr- und Lerngegenstand dar, den Lehrkräfte aller Fächer gemeinsam vermitteln. Wünschenswert wäre daher ein Austausch über Sprache und die Kooperation zwischen den Lehrkräften. Dieser Anspruch spiegelt sich in der Lehrkräftebildung allerdings nicht wider. Die didaktische Lehre in den Unterrichtsfächern steht an den Universitäten oftmals unverbunden nebeneinander, sodass eine fächerübergreifende Sichtweise in dieser Phase der Lehrkräftebildung oft unberücksichtigt bleibt. Das Projekt FaPlan setzt an dieser Stelle an und bietet einen Raum zum Vergleich der eigenen Fachperspektive mit den Sichtweisen anderer Fächer. Ziel der im Projekt erstellten

Lernmodule ist es, die eigene fachliche Perspektive zu schärfen, andere Fachperspektiven kennenzulernen und die interdisziplinäre Zusammenarbeit in der Praxis vorzubereiten.

Am Beispiel des Lernmoduls „Sprache im Fach“ soll auf dem Poster anhand ausgewählter Elemente des Lernmoduls aufgezeigt werden, wie es methodisch und didaktisch gelingen kann, das Thema sprachliche Bildung als ein Querschnittsthema aller Fächer fachspezifisch wie auch fächerübergreifend zu denken. Die digitale Gestaltung des Lernmoduls ermöglicht ein selbstgesteuertes und nachhaltiges Lernen (vgl. Gestaltungsempfehlungen nach Dyrna, 2021), indem unterschiedliche Kanäle der Aktivierung bedient werden. Auf dem Poster wird u. a. ein QR-Code präsentiert, über den ein konkreter Einblick in das Lernmodul und das Austesten einzelner Elemente möglich sind. Das Lernmodul wird aktuell von Studierenden erprobt.

### **Literatur:**

Dyrna, J. (2021). Mit digitalen Medien selbstgesteuert Lernen? Ansätze zur Ermöglichung und Förderung von Selbststeuerung in technologieunterstützten Lernprozessen. In J. Dyrna, J. Riedel, S. Schulze-Achatz & T. Köhler (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung. Ein Handbuch für Theorie und Praxis* (S. 247–261). Waxmann.

Michalak, M., Lemke, V., & Goeke, M (2015). Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Narr Francke Attempto.

Vollmer, H. J., & Thürmann, E. (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 41–57). Waxmann.

Posterpräsentation

**Svenja Hahn; Volker Frederking** (Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg)

### **Digital-ästhetische Textsouveränität im Bereich poetisch-literarischer Bildung**

In den Bildungsstandards Deutsch für den Mittleren Schulabschluss werden digitale Formen literarisch-poetischer Bildung erst in der Version von 2022 umfassender berücksichtigt. Gleichzeitig zeigen empirische Befunde aus der ‚DiDiD‘-Studie (Brüggemann et al., 2021; Frederking, 2023a) und dem DFG-Projekt ‚GETDIME‘ (Frederking & Brüggemann, 2022) zu Einstellungs-, Vertrautheits-, Nutzungs- und Fortbildungsbedarfsprofilen von Deutschlehrkräften, dass Deutschlehrkräfte digitale Medien im Rahmen literarästhetischer und poetisch-theatraler Bildungsprozesse bislang kaum nutzen und deshalb ein drängender Fortbildungsbedarf besteht (Frederking, 2022b).

Im Teilprojekt Literatur/Poetik des BMBF-Verbundprojekts ‚Digital-ästhetische Souveränität‘ (DiäS) werden dazu konkrete Ansatzpunkte erarbeitet. Im Fokus steht die forschungsbasierte Entwicklung, Evaluation und Implementation prototypischer Fortbildungsmodule zum Aufbau digitaler Textsouveränität im Bereich fachspezifischer ästhetischer Bildung bei Deutschlehrkräften der 2. und 3. Phase (Frederking, 2022a, 2023b). Die Erkenntnisse der DiDiD- und der GETDIME-Studie dienen hier ebenso als Grundlage wie evaluierte Konzepte und Befunde aus der ÄSKIL-Studie und den DFG-Projekten LUK (Brüggemann, 2023; Frederking & Brüggemann, 2012; Frederking et al., 2016; Frederking 2023a) und SEGEL (Brüggemann & Göllitz, 2024). Die in der DiDiD-Studie empirisch überprüften digitalen Lehr-Lern-Umgebungen liefern zudem Prototypen für Weiterentwicklungen zu anderen literarischen Sujets, zu spezifischen Aspekten digitaler Textästhetik, zu Manipulationsstrategien in symmedialen digitalen Texten (z. B. Influencer-Videos) und zu Chancen und Risiken von ChatGPT (Frederking 2023a,b).

Die Fortbildungsmodule zielen dabei nicht nur auf die Fähigkeit von Lehrkräften zur praktischen unterrichtlichen Nutzung digitaler Medien ab, sondern auch auf die Anbahnung und Vertiefung einer personal-reflexiven Haltung gegenüber den damit verbundenen Chancen

und Risiken. Deutschlehrkräfte sollen befähigt werden, literarästhetische und poetisch-theatrale Bildungsprozesse bei ihren Schüler:innen digital-souverän anzubahnen.

In Kooperation mit dem Tübinger Hector-Institut für empirische Bildungsforschung (Nagengast & Trautwein) soll in einer kleinen, randomisierten Feldstudie untersucht werden, inwieweit die entwickelten Fortbildungsangebote zur Initiierung literarästhetischer und poetisch-theatraler Bildungsprozesse tatsächlich positive Wirkungen bei Lehrkräften und bei Schüler:innen erzeugen. Im Vordergrund stehen hierbei funktional-anwendungsbezogene Kompetenzen (Wissen, Können, Metakognition) sowie personal-reflexiv-phänomenbezogene Haltungen auf der Ebene des Selbst- und Weltverhältnisses, die im Rahmen eines sechsdimensionalen Modells empirisch erhoben werden sollen.

Im Rahmen der Posterpräsentation sollen sowohl das Konzept der digitalen Lehr-Lern-Module als auch Umsetzungsbeispiele und erste Befunde aus der empirischen Begleitforschung vorgestellt und diskutiert werden.

### **Literatur:**

- Brüggemann, J., Frederking, V., Susteck, S., & Göllitz, D. (2021). Digitales Distanzlernen im Deutschunterricht (DiDiD). Erfahrungen und Fortbildungswünsche von Deutschlehrer\*innen vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie. <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2021/01/erste-befunde-aus-didid.pdf>
- Brüggemann, J., & Albrecht, C. (2023). Evaluativ-emotionale Reaktionen auf Literatur in literarischen Unterrichtsgesprächen. In M. Magirius, C. Meier, S. Kubik & C. Führer (Hrsg.), *Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens. Theorie und Empirie* (S. 335–352). kopaed.
- Brüggemann, J., & Göllitz, D. (2024). Personale Effekte funktionaler Bildung. Befunde zur differenziellen Wirksamkeit von kognitiv-funktionalen und ästhetisch-personalen Gesprächen über Literatur. In C. Albrecht, Christian, J. Brüggemann, T. Kretschmann, A. Krommer & C. Meier (Hrsg.), *Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht. Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven*. Metzler (in Vorbereitung).

- Frederking, V., & Brüggemann, J. (2012). Literarisch kodierte, intendierte bzw. evozierte Emotionen und literarästhetische Verstehenskompetenz. Theoretische Grundlagen einer empirischen Erforschung. In D. Frickel, C. Kammler & G. Rupp (Hrsg.), Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme (S. 15–40). Fillibach.
- Frederking, V., Brüggemann, J., & Hirsch, M. (2016). Das Fünfdimensionale Literary Literacy-Modell und seine interdisziplinären Implikationen am Beispiel der Geschichtsdidaktik. In K. Lehmann, M. Werner & S. Zabold (Hrsg.), Historisches Denken jetzt und in Zukunft (S. 211–234). LIT.
- Frederking, V., & Brüggemann, J. (2022). Deutschlehrkräfte während der Corona-Pandemie in Deutschland. Ihre Vertrautheit mit, ihre Nutzung von und ihre Einstellung zu digitalen Medien. Vortrag. GEBF.
- Frederking, V. (2022a). Digitale Textsouveränität. Funktional-anwendungsorientierte und personal reflexive Bildungsherausforderungen in der digitalen Weltgesellschaft im 21. Jahrhundert: Eine Theorieskizze [Version 3, Januar 2022]. <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2021/09/digitale-textsouveraenitaet.pdf>
- Frederking, V. (2022b). Von TPACK und DPACK zu SEPACK.digital. Ein Alternativmodell für fachdidaktisches Wissen in der digitalen Welt nebst einigen Anmerkungen zu blinden Flecken und Widersprüchen in den KMK-Initiativen zur digitalen Bildung in Deutschland. In V. Frederking & R. Romeike (Hrsg.), Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken (S. 481–522). Waxmann.
- Frederking V. (2023a). Deutschlehrkräfte und ihre Vertrautheit mit, Nutzung von und Einstellung zu digitalen Medien während und vor der Corona-Pandemie in Deutschland. MiDU - Medien Im Deutschunterricht, 5 (1), 1–18.
- Frederking, V. (2023b). Ethische Bildung in der digitalen Welt. Deutschdidaktische Zugänge im Horizont der Theorie digitaler Textsouveränität. In M. Delere, H. Höfer & T. Vogel (Hrsg.), "Bildung, Diversität und Medien: Erkundungen entlang aktueller Diskurslinien". kopaed (im Druck).

Posterpräsentation

**Julia Hasselwander** (Johannes Gutenberg-Universität Mainz)

## Der Einfluss des Vorwissens auf den Erwerb fachsprachlicher Begriffe

Das Poster präsentiert eine Teilstudie eines Promotionsprojekts im Bereich des Wortschatzerwerbs, das sich mit der Frage beschäftigt, welchen Einfluss Vorwissen auf den Konzepterwerb hat.

Der Erwerb des fachsprachlichen Wortschatzes findet in der Schule zum Großteil implizit und unsystematisch statt (Apeltauer, 2017, S. 314). Dabei begegnen Lernende auch Wortformen, die ihnen aus dem Alltag bekannt sind, aber in der Fachsprache eine andere Bedeutung erhalten (Michalak, Lemke & Goeke, 2015, S. 57). Das bereits bestehende Alltagskonzept kann dabei auf das zu erwerbende Fachkonzept übertragbar sein (bspw. ist das Stilmittel „Vergleich“ auch alltagssprachlich ein Vergleich), fachlich als falsch bewertet werden (bspw. die Vorstellung, die Erde sei eine Scheibe) oder nicht auf den Fachkontext anwendbar sein (bspw. Koks als Droge vs. Brennstoff). In allen Fällen wird ein *Conceptual Change* erwartet, der die Veränderung, Restrukturierung oder Anreicherung von Konzepten bezeichnet (Übersicht s. Stark, 2002).

Dass Fast Mapping im Wortschatzerwerb eine zentrale Rolle spielt, wurde bereits durch Erwerbsstudien belegt (u. a. Rice & Woodsmall, 1988; Skerra, 2009; Karas, 2016). Dabei wird ein neues Wort in das vorhandene Netzwerk eingeordnet (Kühn, 2007, S. 160). Demnach müssten neue Konzepte zu alltagssprachlich bekannten Wörtern leichter zu erlernen sein, da auf vorhandene Netzwerkstrukturen zurückgegriffen werden kann. Allerdings nutzen Erwerbsstudien meist unbekannte Wortformen, was die verschiedenen Formen des Vorwissens nicht abbildet. Gegenüber den Implikationen des *Fast Mappings* ist Vorwissen aus der *Conceptual Change*-Forschung als Lernhürde bekannt (u. a. Möller, 2015; Reinfried, 2007). Dieser Widerspruch führt zur Frage, wie sich konzeptuelles Vorwissen auf den Erwerb eines neuen oder erweiterten Konzepts auswirkt. Dabei ist das Verhältnis zwischen dem Alltags- und dem zu erwerbenden Konzept differenziert zu betrachten.

Um zu prüfen, wie sich ein bestehendes Alltagskonzept, das auf das Fachkonzept übertragbar ist, auf den Erwerb des Fachbegriffs auswirkt, wurde im Sommer 2023 in sechs Klassen verschiedenen Alters und Schulformen ein *Fast Mapping*-Experiment durchgeführt. Es wurden alltagssprachlich bekannte und unbekannte Wörter mit neuem Fachkonzept eingeführt und die Behaltensleistung in einem direkten Posttest und einer *follow-up*-Untersuchung geprüft. Die Ergebnisse, die auf dem Poster dargestellt werden, zeigen weitestgehend keinen signifikanten Unterschied zwischen den Behaltensleistungen bei bekannten und unbekanntem Wortformen. Daneben deutet sich ein Alterseffekt an: Während in Klasse 5 eine Tendenz zugunsten zuvor bekannter Wortformen zu erkennen ist, lässt sich in Klasse 7 für die Hälfte der Tests die umgekehrte Tendenz beobachten.

Im weiteren Verlauf der Promotion soll der Einfluss verschiedener Arten von Vorwissen auf den Konzepterwerb untersucht werden. Ideen zum Vorgehen sollen als Ausblick auf dem Poster zur Diskussion gestellt werden.

### **Literatur:**

- Apeltauer, E. (2017). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 306–326). Schneider Hohengehren.
- Karas, M. (2016). Zum Einfluss unterschiedlicher Einführungskontexte auf die Fast-Mapping-Leistungen von Vorschulkindern mit Deutsch als Zweitsprache. In I. Barkow & C. Müller (Hrsg.), *Frühe sprachliche und literale Bildung. Sprache lernen und fördern im Kindergarten und zum Schuleintritt* (S. 11–26). Narr Francke Attempto.
- Kühn, P. (2007). Rezeptive und produktive Wortschatzkompetenzen. In H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts* (S. 159–167). Schneider.
- Michalak, M., Lemke, V., & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Möller, K. (2015). Genetisches Lernen und Conceptual Change. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (2., aktual. und erweiter. Auf.) (S. 243–249). Klinkhardt.
- Reinfried, S. (2007). Alltagsvorstellungen und Lernen im Fach Geographie. Zur Bedeutung der konstruktivistischen Lehr-Lern-Theorie am Beispiel des Conceptual Change. *Geographie und Schule*, 29(168), 19–28.
- Rice, M. L., & Woodsmall, L. (1988). Lessons from television: Children's word learning when viewing. *Child Development*, 59(2), 420–429.
- Skerra, A. (2009). Fast Mapping-Leistungen bei Kindern mit einer semantisch-lexikalischen Störung im Rahmen einer SSES. *Forum Logopädie*, 23(1), 6–13.
- Stark, R. (2002). Conceptual Change: kognitivistisch oder kontextualistisch? (Forschungsbericht Nr. 149). LMU München: Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. [https://epub.ub.uni-muenchen.de/257/1/FB\\_149.pdf](https://epub.ub.uni-muenchen.de/257/1/FB_149.pdf) [30.10.23]

Posterpräsentation

**Gerrit Helm** (Friedrich-Schiller-Universität Jena)

### **AiDe-L: Eine Browseranwendung zur individuellen Diagnose hierarchieniedrigster Lesefertigkeiten mit sprachdidaktischem Fokus**

Mit der Veröffentlichung des *IQB-Bildungstrends 2021* gerieten die mangelnden Lesefertigkeiten und -Fähigkeiten an Grundschulen erneut ins Zentrum des öffentlichen Interesses und in den Fokus des deutschdidaktischen Diskurses. Wiederholt wird auf die Notwendigkeit einer „diagnosebasierten individuellen Leseförderung“ (Hebbecker et al., 2019) verwiesen, die passgenau auf individuelle Ergebnisse einer systematischen Lesediagnostik aufbaut. Die zu diesem Zweck gegenwärtig eingesetzten analogen (z. B. *SLS*, *STOLLE*) und digitalen Verfahren (z. B. *ELFE II*, *quop*) werden aus sprachdidaktischer Perspektive den Anforderungen an eine systematische Lesediagnose nicht gerecht: Zumeist fehlt diesen ein „konzeptionell systematisches Wortmaterial“ (Zepnik, 2016, S. 90), sodass eine über die Selektion von ‚starken‘ gegenüber ‚schwachen‘ Lesenden hinausgehende Diagnose selten möglich wird (vgl. Bredel et al., 2017, S. 168–174).

Mit der Anwendung zur individuellen Diagnose im Lesen (AiDe-L) wurde deshalb im Rahmen eines abgeschlossenen Dissertationsprojektes ein digitales Verfahren entwickelt, das in der Lage ist, individuelle Unterschiede zwischen Lesenden der Primarstufe bei der Verarbeitung von variierenden textseitigen Merkmalsausprägungen auf den hierarchieniedrigsten Ebenen sichtbar zu machen. Diesem wurde ein sprachsystematisches Modell zugrunde gelegt, das die Leseverarbeitung in zehn (Teil-)Prozesse jeweils im Übergang von hierarchisch-gedachten Verarbeitungsebenen von der Segment-Ebene (Primus, 2005) bis hin zum lexikalischen Wort (Eisenberg, 2021, S. 18) auffächert. Unter Berücksichtigung von Erkenntnissen der Kognitionspsychologie wurden Leseitems für jeden der modellierten (Teil-) Prozesse des Lesens hergestellt, die in *same-different-judgment*-Aufgaben (vgl. z. B. Krueger, 1973) auf einem Tablet dargeboten werden. Das Verfahren wurde in der Zusammenarbeit mit rund 60 Grundschulen in NRW (N = 14.650 Lernende) pilotiert. Hierbei zeigte sich, dass die Leseitems durchaus individuelle Unterschiede hinsichtlich der modellierten Prozesse des Lesens sichtbar machen. Darüber hinaus stehen die Ergebnismerte an entscheidenden Stellen mit Diagnosen durch bestehende Verfahren (v. a. *ELFE II*) in einem Korrelationsverhältnis.

Rückmeldung von Lehrkräften aus der Schulpraxis legen indes zwei Wege für Optimierungen des Verfahrens dar: Zum ersten scheint die Fokuslegung auf Leseprozesse bis zur Wort-Ebene den diagnostischen Mehrwert in höheren Klassenstufen zu limitieren: Dort scheint angezeigt, individuelle Unterschiede in der Verarbeitung auf Satz- und Textebene ebenbürtig in den Fokus zu rücken. Zum zweiten scheint die kindgerechte Aufmachung des Diagnoseverfahrens einem Einsatz in der Sekundarstufe im Weg zu stehen, während auch dort die Notwendigkeit für systematische Lesediagnosen besteht. Das Poster soll damit als Anlass dienen, die Potentiale und Praktikabilität potenzieller Erweiterungen des Verfahrens für höheren Klassenstufen zu diskutieren.

### **Literatur:**

- Bredel, U., Fuhrhop, N., & Noack, C. (2017). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen* (2. überarb. Aufl.). Narr Francke Attempto.
- Eisenberg, P. (2021). *Grundriss der deutschen Grammatik: Das Wort* (5. aktual. und überarb. Aufl.). Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05096-0>
- Hebbecke, K., Peters, M. T., & Souvignier, E. (2019). Diagnosebasierte individuelle Leseförderung und Feedback. *SCHULE inklusiv*, 3.
- Krueger, L. E. (1973). Effect of letter-pair frequency and orientation of speed of "same" - "different" judgments by children and adults. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 2, 431–433. <https://doi.org/10.3758/BF03334441>
- Primus, B. (2005). A featural analysis of the Modern Roman Alphabet. *Written Language & Literacy*, 7(2), 235–274. <https://doi.org/10.1075/wll.7.2.06pri>
- Zepnik, S. (2016). *Linguistische Leseprofile von Grundschülerinnen und Grundschulern zur Ermittlung basaler Lesestrategien*. Dissertation, Universität Hildesheim.

Posterpräsentation

**Pia Königs** (Universität zu Köln)

### **Empirische Analyse und Modellierung anfänglicher Fähigkeiten intertextuellen Schreibens: Materialgestütztes Schreiben in der Sekundarstufe I**

Die Begegnung mit verschiedenen Informationen und kontroverser Vielstimmigkeit zu einem Thema mündet im wesentlichsten Merkmal materialgestützter Schreibaufgaben: das intertextuelle Arbeiten. Das materialgestützte Schreiben ist genuin intertextuelles Schreiben, Multiperspektivität liegt in seiner Natur, wodurch Schreiber:innen darauf fokussieren sollen, ein durch ein Materialkonglomerat gegebenes Sachthema schriftlich darzulegen bzw. die dazugehörigen Informationen und Perspektiven sprachlich transformiert abzubilden (vgl. Abraham et al., 2015, S. 8). Während der derzeitige Diskurs um den Gegenstand überwiegend für den Kontext der gymnasialen Oberstufe geführt wird, existieren vergleichsweise wenige empirische Forschungsarbeiten zum materialgestützten Schreiben in der Sekundarstufe I, obwohl es seit 2007 im Rahmen der zentralen Prüfung am Ende der Klasse 10 im Fach Deutsch in NRW implementiert ist (als Aufgabentyp 2) (vgl. Schütte, 2017, S. 20). Daher widmet sich mein qualitativ verfahrenes Dissertationsprojekt dem Kontext der Sekundarstufe I, um Erkenntnisse zum materialgestützten Schreiben explizit aus der Perspektive des Entwicklungsbereiches anfänglicher intertextueller Schreibfähigkeiten zu erhalten.

Das Vorhaben setzt bei der Frage an, wie junge Lerner:innen (8. Jahrgangsstufe) im Rahmen noch entwicklungsbedingten intertextuellen Schreibens Bezüge zu einem konfligierenden Materialkonglomerat herstellen und für eine schriftliche Argumentation eine Synthese erarbeiten. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse (nach Mayring) werden anhand unterschiedlicher Datenformen (Textproduktdateien, Prozessdaten, retrospektive Fokusinterviews) bei insgesamt 39 Proband:innen erste Zugänge zu Intertextualität bzw. anfängliche Fähigkeiten im Bereich impliziter (unkontrollierter) Intertextualität rekonstruiert und beschrieben (vgl. Pohl, 2007, S. 322), um daraus gewonnene Ergebnisse als empirisch begründeten Anknüpfungspunkt für eine Förderung intertextuellen Schreibens in der Sekundarstufe I nutzbar zu machen. Darüber hinaus sollen die Erkenntnisse einen Beitrag für den Diskurs zum Erwerbsverlauf intertextuellen Schreibens leisten. Der Fokus liegt dabei auf der Modellierung eines Entwicklungsbereichs, der sich an der Schwelle zur Entstehung

---

impliziter Intertextualität befindet – wenn es sich nicht eher um einen Entwicklungsbereich handelt, der der impliziten Intertextualität vorgelagert ist.

Nach konziser Darlegung der methodologischen Kernaspekte (Erkenntnisinteresse, Fragestellung, Auswertungsmethode) fokussiert das Poster auf erste (vorläufige) Auswertungsergebnisse der Textprodukt Daten. Anhand ausgewählter Datenbeispiele wird gezeigt, welche (Transformations-)Mechanismen die jungen Lerner:innen einsetzen, um die Materialinformationen im eigenen Text sprachlich darzustellen. Außerdem werden erste Ansätze vorgestellt, die eine möglichst differenzierte Beschreibung und Modellierung sehr anfänglicher Fähigkeiten intertextuellen Schreibens in der SEK I erzielen sollen.

### **Literatur:**

- Abraham, U., Baurmann, J., & Feilke, H. (2015). Materialgestütztes Schreiben. *Praxis Deutsch*, 251, 4–12.
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese des wissenschaftlichen Schreibens*. Niemeyer.
- Schütte, A. U. (2017). Materialgestütztes (informierendes) Schreiben aus der Perspektive der Sekundarstufe I. *Didaktik Deutsch*, 22(42), 20–25.

Posterpräsentation

**Julian Körner** (Universität Bremen)

### **Was Sie schon immer über Filmbildung wissen wollten und in der Schule nie zu fragen wagten. Vorstellungen eines laufenden Dissertationsprojekts zum Stand der schulischen Filmbildung**

Empirische Untersuchungen zum Stand der schulischen Filmbildung gelten als Forschungsdesiderat (Anders, 2016, S. 161; 2018, S. 241f.). Während in den letzten Jahren eine Zunahme an qualitativen Forschungsergebnissen zum Umgang mit (narrativen) Filmen in den Fächern der sprachlichen Bildung zu verzeichnen ist (Anders, 2023; Finck von Finckenstein, 2022; Hofmann, 2017; Meyer, 2017; Vernal Schmidt, 2021), fehlt es insbesondere an quantitativen Studien, die Rückschlüsse über den derzeitigen Stand der Filmbildung erlauben. So ist es bezeichnend, dass sich auch aktuelle (deutsch-)didaktische Publikationen (Abraham, 2018; Anders et al., 2019; Kammerer & Maiwald, 2021) weiterhin auf die achtzehn Jahre zurückliegende Studie von Matthis Kepser beziehen, welche erstmalig den Stand der Filmbildung in der Sekundarstufe II repräsentativ erfasste (Kepser, 2008a; 2008b). Da sich die Filmdidaktik seit dem initialen Kongress *Kino macht Schule* aus dem Jahre 2003 als ernstzunehmende Teildisziplin der Deutschdidaktik etabliert hat (Frederking et al., 2018; Kepser & Abraham, 2016), könnten neue quantitative Forschungsergebnisse nun darüber Auskunft geben, ob die filmdidaktischen Bemühungen der letzten Jahre nunmehr auch zu einem bereichsspezifischen Wissenszuwachs seitens der Schüler:innen geführt haben.

Das laufende Dissertationsprojekt *Was Sie schon immer über Filmbildung wissen wollten und in der Schule nie zu fragen wagten* stellt sich diesem Forschungsdesiderat und erkundet derzeit in zehn Bundesländern den Stand der schulischen Filmbildung. In Orientierung an dem *Modell zur sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung* (Blell et al., 2016) subsumiert der Begriff *Filmbildung* dabei sowohl die individuelle Filmnutzung und interdisziplinär erlebte Filmdidaktik als auch Kenntnisse und Kompetenzen im kulturellen Handlungsfeld Film (insbesondere zu den Kompetenzfeldern *Film analysieren* und *Film kontextualisieren*). Da Filmbildung bereits in der Primarstufe beginnt und idealerweise bis zur Allgemeinen Hochschulreife ausgebaut werden soll, werden nunmehr Schüler:innen am Ende einer Schulstufe respektive zum Ende der Primarstufe sowie der Sekundarstufen I und II befragt. Die Erhebung

der Daten erfolgt mittels Fragebögen und ist jeweils während der regulären Schulzeit als Gruppentest im Klassen- oder Kursverband möglich. Während die Befragung in der Primarstufe als *Paper-Pencil-Test* durchzuführen ist und mit einer Begleitpräsentation vom Verfasser angeleitet wird, ist die Erhebung in den Sekundarstufen lediglich in Anwesenheit einer Lehrkraft möglich. Die Schüler:innen bearbeiten hier selbstständig einen Online-Fragebogen, welcher über SoSci-Survey bereitgestellt wird. Die Auswertung und Aufbereitung der gewonnenen Datensätze erfolgt mittels deskriptivstatistischer Verfahren, die sich an sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden orientieren und inzwischen zum methodologischen Rüstzeug deutschdidaktischer Forschung zählen (Betz, 2018; Pissarek, 2018).

## Literatur

- Abraham, U. (2018). *Filme im Deutschunterricht*. Klett | Kallmeyer.
- Anders, P. (2016). Dokumentarfilme im medienreflexiven Sprach- und sprachreflexiven Medienunterricht. In G. Blell, A. Grünewald, M. Kepser & C. Surkamp (Hrsg.), *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung* (S. 153–174). Schneider Hohengehren.
- Anders, P. (2018). Visuelle und digitale Medien. In J. M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik: Forschungsfelder der Deutschdidaktik* (S. 231–249). Schneider Hohengehren.
- Anders, P. (2023): Filmgespräche mit Kindern im Kino – Erkenntnisse einer teilnehmenden Beobachtung. In I. Kellermann & N. Ferrin (Hrsg.), *Narrative Räume für das Denken in Möglichkeiten: Perspektivität – Fiktionalität – Kreativität* (S. 213–230). Stauffenburg.
- Anders, P., Staiger, M., Albrecht, C., Rüssel, M., & Vorst, C. (2019). *Einführung in die Filmdidaktik: Kino, Fernsehen, Video, Internet*. J. B. Metzler.
- Betz, A. (2018): Fragebögen. In J. M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik: Erhebungs- und Auswertungsverfahren* (S. 99–114). Schneider Hohengehren.
- Finck von Finckenstein, S. (2022). *Kompetenzentwicklung im filmbasierten Englischunterricht: Eine Studie zu kognitiv-affektiven Prozessen Jugendlicher am Beispiel der Auseinandersetzung mit House of Cards*. Narr Francke Attempto.
- Frederking, V., Krommer, A., & Maiwald, K. (2018). *Mediendidaktik Deutsch: Eine Einführung*. Erich Schmidt.
- Hofmann, J. (2017). *Animationsfilme im Englischunterricht*. Schneider Hohengehren.
-

- Kammerer, I., & Maiwald, K. (2021). Filmdidaktik Deutsch: Eine Einführung. Erich Schmidt.
- Kepser, M. (2008a). Brauchen wir einen Filmkanon? Ein Vorschlag für eine schulinterne Initiative. *Der Deutschunterricht*, 3, 20–32.
- Kepser, M. (2008b). Spielfilmbildung an deutschen Schulen: Fehlanzeige? Spielfilmnutzung – Spielfilmwissen – Spielfilmdidaktik im Abiturjahrgang 2006. Eine empirische Studie. *Didaktik Deutsch*, 24, 24–47.
- Kepser, M., & Abraham, U. (2016). *Literaturdidaktik Deutsch: Eine Einführung*. Erich Schmidt.
- Meyer, A. (2017). Störfaktor Vorlage? Die Rolle der Vorlage bei der Rezeption von Verfilmungen. kopaed.
- Pissarek, M. (2018). Quantitative Forschung. In J. M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik: Grundlagen* (S. 129–145). Schneider Hohengehren.
- Vernal Schmidt, J. M. (2021). *Kultur im Spanischunterricht: Neue Perspektiven für die fremdsprachliche Kulturdidaktik mit Filmen*. Schneider Hohengehren.

Posterpräsentation

**Marc Kudlowski** (Universität zu Köln)

### **Lesebereitschaft initiieren und stabilisieren durch IM-PALS**

Ein Viertel aller Schüler:innen in Deutschland verfügt am Ende der vierten Klasse nicht über eine ausreichende Lesekompetenz (vgl. Lorenz et al., 2023, S. 84). Dieses Problem ist seit dem PISA-Schock im Jahr 2001 hinlänglich bekannt und betrifft insbesondere Jungen mit Migrationshintergrund, deren Eltern über geringe sozioökonomische Ressourcen verfügen (vgl. Naumann et al., 2010, S. 46; Diedrich et al., 2019; Weis et al., 2019). So wurde im Rahmen des vorzustellenden Dissertationsprojekts der in benachteiligter sozialer Lage, am Rande einer Großstadt lebende habituelle Nichtleser Boris mit dem Ziel gefördert, seinen im Bereich der Lesekompetenz aufgebauten Lernrückstand zu kompensieren. Für Schüler wie ihn scheint ein Bedarf an alternativen Verfahren zur Leseförderung zu bestehen, insbesondere an solchen, die subjektorientiert und damit zwingend auch medienintegrativ ausgerichtet sind. Vor diesem Hintergrund wurden die Methoden des Lesetandems (Topping, 1987) und der Intermedialen Lektüre (Kruse, 2020) kombiniert und entwicklungsorientiert erprobt. Den Prinzipien *Fachdidaktischer Entwicklungsforschung* (Reinmann, 2015; McKenney & Reeves, 2018) folgend wurde die entstandene Methodenkombination anhand ausgewählter Medien des „Momo“-Verbunds über einen Zeitraum von zwölf Wochen optimiert. Das Ergebnis des Entwicklungsprozesses war das verbundübergreifend einsetzbare InterMediale PARTnerLeSen (IM-PALS).

Im Zusammenhang mit dem Entwicklungsprozess stand die forschungsleitende Fragestellung, inwiefern sich die Leseflüssigkeit und Lesemotivation von Boris durch die medienverbundintegrierte Intensivleseförderung mit einem professionellen Lesetutor verändern. Zur Beantwortung dieser Frage wurde ein Mixed-Methods-Vertiefungsdesign eingesetzt, das quantitativ im Hinblick auf Leseflüssigkeit und qualitativ mit dem Schwerpunkt auf Lesemotivation ausgewertet wurde.

Es zeigte sich, dass Boris am Ende des Förderzeitraums deutlich flüssiger und motivierter als zu Beginn las. Flüssiger bedeutet vor allem nicht nur weniger fehleranfällig und zügiger zu lesen, sondern ebenso die Geschwindigkeit funktional zu regulieren und das Vorlesen sinnstif-

tend zu gestalten. Motivierter zeigte Boris sich insofern, als dass er seine ablehnende Haltung gegenüber dem Lesen aufgab. Voraussetzung hierfür bildete die durchgehende Berücksichtigung des Zeichentrickfilms als Stützpunktmedium und der häufige, kleinschrittige Wechsel zwischen den Medien. Der zentrale Befund war indes, dass durch die Rezeption im Medienverbund beim Lesen Kontexte bereitstehen, die zu intertextuellen und intermedialen Aktualisierungen des Gelesenen führen können. Es kommt vermutlich zu einer Anreicherung des mentalen Repräsentationsprozesses, wodurch das Textverstehen positiv beeinflusst wird. Als besonders wirkungsstark haben sich in dieser Hinsicht die AV-Medien i. w. S. und die Filmstills i. e. S. erwiesen.

### **Literatur:**

- Diedrich, J., Schiepe-Tiska, A., Ziernwald, L., Tupac-Yupanqui, A., Weis, M., McElvany, N., & Reiss, K. (2019). Lesebezogene Schülermerkmale in PISA 2018: Motivation, Leseverhalten, Selbstkonzept und Lesestrategiewissen. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich (S. 81–109). Waxmann.
- Kruse, I. (2020). Intermediale Lektüre. In T. Kurwinkel & Ph. Schmerheim (Hrsg.), Handbuch Kinder- und Jugendliteratur (S. 408–411). J.B. Metzler.
- Lorenz, R., McElvany, N., Schilcher, A., & Ludewig, U. (2023). Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse von IGLU 2021. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre (S. 53–87). Waxmann.
- McKenney, S., & Reeves, T. (2018). Conducting Educational Design Research (2nd ed). Routledge.
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W., & Stanat, P. (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt (S. 23–71). Waxmann.
- Reinmann, G. (2015). Didaktisches Design. Studententext. [https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Studententext\\_DD\\_Sept2015.pdf](https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Studententext_DD_Sept2015.pdf) [15.02.2024]
- Topping, K. (1987). Paired Reading: A Powerful Technique for Parent Use. *The Reading Teacher*, 40(7), 608–614.
-

Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N., & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich (S. 129–162). Waxmann.

Posterpräsentation

**Rebecca Knobloch** (*Bergische Universität Wuppertal*)

### **Lernprozessbegleitende Diagnostik im Kompetenzbereich Lesen als Kernpraktik. Aneignungsprozesse angehender Deutschlehrkräfte im Praxissemester**

Die Durchführung von geeigneten Diagnoseverfahren und die angemessene Nutzung diagnostischer Ergebnisse stellen zentrale Aspekte der professionellen Kompetenz von Lehrkräften dar, die bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung angebahnt werden müssen. Wie in Schmidt (2018) dargestellt, ist noch weitgehend unbearbeitet, „wie angemessene diagnosebezogene Wissensbestände bei angehenden Lehrkräften ausgebildet werden können und wie Lehr- und Lernarrangements entsprechend strukturiert werden müssen“ (Schmidt, 2018, S. 414f.).

Dieses Desiderat greift das vorliegende Dissertationsvorhaben auf, indem es untersucht, wie Deutsch-Studierende (der Lehrämter Grundschule und sonderpädagogische Förderung) im Verlauf einer Praxissemester-Begleitveranstaltung mit einem Lehrangebot im Bereich der lernprozessbegleitenden Diagnostik bzw. der adaptiven Leseförderung umgehen. Damit wird die bislang noch wenig untersuchte Prozessperspektive auf Professionalisierung eingenommen. Der Beitrag stellt das Konzept des Lehrformats und das empirische Design der Studie vor. Im Fokus stehen dabei Aneignungsprozesse der angehenden Lehrkräfte. Zunächst wird vorgestellt, wie die an Grossman et al. (2009) orientierten Designprinzipien der Dekomposition, Repräsentation und Annäherung im Lehrformat umgesetzt wurden. Das Forschungsdesign kombiniert unterschiedliche Erhebungs- und Auswertungsverfahren, um Überzeugungen und diagnostische Problemlöseprozesse zu beschreiben. Die Überzeugungen wurden mittels Essays erhoben und verstärkt inhaltsanalytisch untersucht. Die diagnostischen Problemlöseprozesse wurden anhand des Umgangs mit Textvignetten erhoben und mittels kodierender und argumentationsanalytischer Verfahren ausgewertet.

Die Verschränkung der analytischen Zugänge macht es möglich, unterschiedliche Lernwege der Studierenden in Bezug auf den Erwerb der Kernpraktik nachzuzeichnen.

## **Literatur**

- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. (2009). Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/016146810911100905>
- Schmidt, F. (2018). Diagnose von Lesekompetenz in der Sekundarstufe I – Eine qualitativ-empirische Studie zur Entwicklung eines praxisnahen Diagnoseverfahrens. Peter Lang.

Posterpräsentation

**Jonas Krause; Florian Hesse** (Friedrich-Schiller-Universität Jena)

## **Studienunabhängige Unterrichtstätigkeiten Studierender im Fach Deutsch: Erste Ergebnisse einer Mixed-Methods-Studie**

Laut aktuellen Prognosen konfrontiert der Lehrkräftemangel das Bildungssystem bis zum Jahr 2035 mit einem Defizit von ca. 70.000 bis 160.000 Lehrpersonen (Geis-Thöne, 2022; Klemm, 2022). Alarmierend ist dies deshalb, weil bereits gegenwärtig im Bildungsmonitoring eklatante Probleme in den Basiskompetenzen zutage treten (z. B. IGLU: McElvany et al., 2023), deren Bewältigung ohne genügend qualifizierte Lehrkräfte nicht zu leisten sein wird.

Da der Lehrkräftemangel kurz- und mittelfristig allerdings nicht durch die grundständige Lehrer:innenausbildung abgedeckt werden kann, haben verschiedene Institutionen alternative Strategien zum Umgang mit dem Lehrkräftemangel vorgeschlagen (GEBF, 2023; SWK, 2023). Hierzu zählt u. a. die Beschäftigung von Studierenden als (Vertretungs-)Lehrkräfte. Aufgabe der Wissenschaft sei es, entsprechende Strategien und alternative Qualifizierungswege systematisch zu untersuchen (GEBF, 2023, S. 8–9).

Die Deutschdidaktik hat bislang kaum Forschungsbemühungen in diesem Bereich unternommen (Hesse & Krause, im Druck). Obgleich sie damit im Feld der Fachdidaktiken nicht allein ist und auch in den Bildungswissenschaften bislang nur wenige Studien vorliegen (vgl. im Überblick Porsch & Reintjes, 2023), scheint es angesichts der zu erwartenden personellen Entwicklungen und der bereits jetzt in der Schule bestehenden Problemlagen (s. o.) dringend geboten, sich gerade mit Blick auf die Rolle des Faches Deutsch als ‚Kernfach‘ aus einer fachlich-fachdidaktischen Perspektive und unter Einbezug empirischer Befunde in den Diskurs einzubringen.

Das Poster setzt hier an, indem es erste Ergebnisse des Projekts *stunde* (‚studienunabhängige Unterrichtstätigkeiten Studierender im Fach Deutsch‘) vorstellt, das sich in einem Mixed-Methods-Design studentischen (Vertretungs-)Lehrkräften mit dem Unterrichtsfach Deutsch widmet. Im Mittelpunkt des Projekts stehen dabei folgende Forschungsfragen:

1. Welchen Stellenwert hat das Phänomen unter gymnasialen Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch?
2. Wie blicken die Studierenden auf das Verhältnis von Theorie und Praxis?
3. Wie werden die Studierenden im Rahmen ihrer Tätigkeit begleitet?
4. Wie gestalten die Studierenden Lerngelegenheiten im Deutschunterricht?

Auf dem Poster vorgestellt werden einerseits Ergebnisse einer explorativen Fragebogenerhebung an der Universität Jena unter 279 Deutschstudierenden, andererseits Analysen aus zehn vertiefenden Leitfadeninterviews. Die Fragebogendaten wurden hinsichtlich der Fragen 1 bis 3 mittels deskriptiv- und inferenzstatistischer Analysen ausgewertet; die Interviewdaten mittels qualitativer Inhaltsanalyse bezogen auf die Fragen 2 bis 4.

Ziel der Posterpräsentation ist es, ausgewählte Befunde zu den o. g. Fragen vorzustellen und mit den Teilnehmenden über Implikationen der Befunde für die Lehrer:innenbildung nachzudenken.

### **Literatur:**

- GEBF (2023). Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels. [https://www.gebf-ev.de/app/download/9394444676/GEBF\\_Stellungnahme\\_2023\\_07\\_24.pdf?t=1690450855](https://www.gebf-ev.de/app/download/9394444676/GEBF_Stellungnahme_2023_07_24.pdf?t=1690450855)
- Geis-Thöne, W. (2022). Lehrkräftebedarf und -angebot: Bis 2035 steigende Engpässe zu erwarten. Szenariorechnungen zum INSM-Bildungsmonitor. [https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user\\_upload/Studien/Gutachten/PDF/2022/IW-Gutachten\\_Lehrkräfteengpässe.pdf](https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Gutachten/PDF/2022/IW-Gutachten_Lehrkraefteengpaesse.pdf)
- Hesse, F., & Krause, J. (im Druck). Studierende unterrichten neben dem Studium als Vertretungslehrkräfte – Ein Bericht zum Stand der empirischen Forschung. Didaktik Deutsch, 56.
- Klemm, K. (2022). Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Expertise. Verband Bildung und Erziehung (VBE). [https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-02-02\\_Expertise-Lehrkräftebedarf-Klemm\\_-\\_final.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-02-02_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Klemm_-_final.pdf)
-

- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A., & Stubbe, T. C. (Hrsg.) (2023). IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>
- Porsch, R., & Reintjes, C. (2023). Teacher Shortages in Germany. Alternative Routes into the Teaching Profession as a Challenge for Schools and Teacher Education. In P. Hohaus & J.-F. Heeren (Hrsg.), *The Future of Teacher Education: Innovations across Pedagogies, Technologies and Societies* (S. 393–363). Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004678545>
- SWK (Hrsg.). (2023). Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. SWK. [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=26372](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=26372)

Posterpräsentation

**Johannes Ludwig** (Goethe-Universität Frankfurt)

## **Teilhabe am Gegenstand. Fachliche und soziale Teilhabeordnungen im inklusiven Deutschunterricht**

Im Rahmen der Posterpräsentation sollen die empirischen Ergebnisse des noch laufenden Promotionsprojekts „Teilhabe am Gegenstand. Fachliche und soziale Teilhabeordnungen im inklusiven Deutschunterricht“ vorgestellt werden (Ludwig, i.V.).

Das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen ist für die Deutschdidaktik spätestens seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009 ein zentrales Anliegen (Hochstadt & Olsen, 2019; Böhnert, 2020). Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit ergab sich vor allen Dingen aus der Auseinandersetzung mit inklusiver Deutschdidaktik, da im Zuge dessen deutlich wurde, dass zwar viele deutschdidaktische Modelle zum Umgang mit Heterogenität existieren, aber dabei die Strukturen und Merkmale der sozialen Praxis des Unterrichts sowie die soziale Partizipation der Schüler:innen häufig unberücksichtigt bleiben (Hackbarth & Müller, 2021). Breit angelegte Studien wie der IQB-Bildungstrend (Kocaj et al., 2017) zeigen in diesem Zusammenhang auf, dass Schüler:innen mit zugewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarfen (SPF) zwar bessere fachliche Leistungen in Rechtschreibung und Leseverstehen erbringen, wenn sie gemeinsam mit Schüler:innen ohne SPF unterrichtet werden, aber sich dabei schlechter in die Klassengemeinschaft integriert fühlen und auch niedrigere fachliche Selbstkonzepte aufweisen als Schüler:innen an Förderschulen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Fachlichkeit und soziale Teilhabe im inklusiven Deutschunterricht und im Deutschunterricht an Förderschulen hergestellt werden und in welchem Zusammenhang dies mit den aufgezeigten Unterschieden steht. Um diese Frage zu beantworten, wurde mit der Dokumentarischen Methode ein qualitativ-rekonstruktiver Forschungszugang gewählt (Martens et al., 2022), der es möglich macht, die fachliche und die soziale Praxis von inklusivem Deutschunterricht zu rekonstruieren und zu typisieren. Die Datengrundlage bilden 23 Unterrichtsvideografien von inklusivem Deutschunterricht. Ein Teil dieser Daten wurde im Rahmen des Projekts Fachlichkeit in Interaktionen an inklusiven Grundschulen und Förderschulen aufgenommen (Hackbarth et al., 2022). Ergänzt wurde das Sample um Unterrichtsvideografien aus Videodatenbanken. Das Analyseergebnis stellen drei

Typen dar, die jeweils ein bestimmtes Verhältnis von sozialer Partizipation und Fachlichkeit heterogenen Deutschunterrichts repräsentieren. Es zeigt sich, dass dieses Verhältnis differenzierend (Typ 1), dekontextualisierend (Typ 2) oder individualisierend (Typ 3) sein kann (Ludwig i.V.).

### **Literatur:**

- Böhnert, K. (2020). Sprachreflexion inklusiv – ist das möglich? Erste Ergebnisse einer Videografiestudie zum gemeinsamen Lernen an grammatischen Lerngegenständen. In M. Langlotz (Hrsg.), *Grammatikdidaktik: Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität* (S. 165-185). Schneider Verlag Hohengehren.
- Hackbarth, A., & Müller, A. (2021). Fachdidaktik des inklusiven Deutschunterrichts: Eine praxeologische und fachwissenschaftliche Perspektivierung von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen. *Zeitschrift für Inklusion*, 15(2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/633>
- Hackbarth, A., Ludwig, J., & Müller, A. (2022). Wissen und Können im Grammatikunterricht. Eine praxeologische Perspektivierung von Passungsverhältnissen in Interaktionen. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 231–248). Springer Fachmedien.
- Hochstadt, C., & Olsen, R. (2019). Deutschunterricht und Inklusion. In C. Hochstadt & R. Olsen (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (S. 8–13). Beltz.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Haag, N., Kohrt, P., & Stanat, P. (2017). Schulische Kompetenzen und schulische Motivation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen und an allgemeinen Schulen. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 302–314). Waxmann.
- Ludwig, J. (i.V.). Teilhabe am Gegenstand. Fachliche und soziale Teilhabeordnungen im inklusiven Deutschunterricht. Manuskript Dissertation, Universität Mainz.

Martens, M., Asbrand, B., Buchhorn, T., & Menthe, J. (2022). Fokus auf Fachlichkeit: Zur Erforschung von Fachunterricht mit der Dokumentarischen Methode. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchhorn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 3–16). Springer Fachmedien.

Posterpräsentation

**Marco Magirius** (FU Berlin); **Florian Hesse** (FSU Jena); **Daniel Scherf** (PH Heidelberg)

### **Literaturunterricht in verschiedenen Schularten: Ein Beobachtungsinstrument zur Erfassung von Unterrichtszielen und -qualität**

Die Praxis des alltäglichen Literaturunterrichts wurde in der Literaturdidaktik bislang nur in Ansätzen untersucht. Auf Basis von Videostudien mit kleiner Stichprobe wurden beispielsweise Aspekte qualitätvollen Literaturunterrichts herausgearbeitet (Depner et al., 2020; Magirius et al., 2021, 2022, 2023; Hesse, 2023) oder die Ko-Konstruktion von Bildungsvorstellungen von Lehrenden und Lernenden in den Blick genommen (Dawidowski et al., 2019). Hierbei stand der Unterricht der gymnasialen Sekundar- bzw. Oberstufe im Mittelpunkt. Wie die Praxis des Literaturunterrichts an anderen Schulformen der Sekundarstufe beschaffen ist und inwiefern sich diese systematisch von der Praxis gymnasialen Literaturunterrichts unterscheidet, blieb hingegen weitgehend ein Forschungsdesiderat.

Ältere Videostudien (Gölitzer, 2008), rekonstruktive Arbeiten (Pieper, z. B. 2023) sowie kleinere quantitative Untersuchungen im Rahmen von Masterarbeiten (Wolz, 2023) geben Grund zur Annahme, dass im nichtgymnasialen Literaturunterricht die Förderung des Leseverstehens größeren Raum einnimmt, während der gymnasiale Literaturunterricht stärker auf literarische Bildung zielt. Gleichwohl zeigen die Analysen zur Unterrichtsqualität aus dem IQB-Bildungstrend, dass Deutschunterricht aus Sicht der Lernenden „unabhängig von der besuchten Schulart in ähnlicher Weise als konstruktiv unterstützend, anspruchsvoll und kognitiv aktivierend eingeschätzt [wird]“ (Henschel et al., 2023, S. 380). Der Umstand, dass einerseits Unterschiede zwischen Schularten konstatiert werden, andererseits die Qualität des Unterrichts – in dem auch literarische Gegenstände verhandelt werden – ähnlich bewertet wird, wirft dabei Fragen auf, zu deren Beantwortung wir einen Beitrag leisten.

Mit unserem Vorhaben möchten wir an das skizzierte Desiderat anknüpfen und ein Instrument vorstellen, das die teilnehmende Beobachtung an Literaturunterricht ermöglicht, um die Praxis an verschiedenen Schularten miteinander zu vergleichen. Erfasst werden damit einerseits Zielstellungen von Literaturunterricht in Anlehnung an Witte und Sâmișăian (2013)

und an Pieper et al. (2020). Andererseits werden Oberflächen- und Tiefenmerkmale des Literaturunterrichts kodiert bzw. geratet, für die bereits Hesse (2023) sowie Magirius et al. (2021, 2022) adaptierbare Beobachtungsinstrumente vorgelegt haben. Mit unserem Poster möchten wir das Beobachtungsinstrument sowie Ergebnisse erster Pilotierungsstudien vorstellen, die gegenwärtig an den Standorten Berlin, Heidelberg sowie Jena unter Verwendung des Instruments stattfinden. Dabei wird auch deutlich, inwiefern das Instrument weiterentwickelt und im Rahmen einer Beobachtungsstudie mit großer Stichprobe zum Einsatz kommen kann.

### **Literatur:**

- Dawidowski, C., Hoffmann, A. R., & Stolle, A. R. (2019). Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe. Unter Mitarbeit von C. Meier und J. Wolf. Peter Lang.
- Depner, S., Kernen, N., & Pieper, I. (2020). Gegenstandskonstitution und literarisches Lernen im Unterrichtsgespräch: Die Videostudie im Projekt TAMoLi – Texte, Aktivitäten und Motivationen im Literaturunterricht der Sekundarstufe I. In C. Dawidowski, A. R. Hoffmann, A. R. Stolle & J. Witte (Hrsg.), *Schulische Literaturvermittlungsprozesse im Fokus empirischer Forschung* (S. 141–160). Peter Lang.
- Gölitzer, S. (2008). *Wozu Literatur lesen? Der Beitrag des Literaturunterrichts zur literarischen Sozialisation von Hauptschülerinnen und Hauptschülern*. Habilitationsschrift, PH Heidelberg. [https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/24/file/Goelitzer\\_Habil\\_2008.pdf](https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/24/file/Goelitzer_Habil_2008.pdf)
- Henschel, S., Rjosk, C., & Heinschel, A. (2023). Merkmale der Unterrichtsqualität im Fach Deutsch. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, S. Weirich, S. Henschel & K. A. Sachse (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Unter Mitarbeit von A. Lohbeck (S. 359–388). Waxmann.
- Hesse, F. (2023). *Literaturunterricht im Schulpraktikum. Eine explorative Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Lernangeboten durch Studierende des Faches Deutsch*. Dissertationsschrift, Friedrich-Schiller-Universität Jena.

- Magirius, M., Scherf, D., & Steinmetz, M. (2021). Lernunterstützung im Literaturgespräch. Modellierung qualitätvollen Gesprächshandelns von Lehrerinnen und Lehrern. *Leseräume*, 7(8), 1–21. <https://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2022/03/lr-2021-1-Magirius-Scherf-Steinmetz.pdf>
- Magirius, M., Scherf, D., & Steinmetz, M. (2022). Lernunterstützung im Literaturgespräch: Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsförmigen Literaturunterrichts. *SLLD(Z)*, 2, 1–29. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9552>
- Magirius, M., Scherf, D., & Steinmetz, M. (2023). Instructive Dialogues on Literary Texts. A Framework for Dialogic Teaching promoting High-Level Comprehension in the Literature Classroom. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 23(2), 1–27. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.2.584>
- Pieper, I. (2023). „Die Perspektive der Geschichte, da müssten wir noch 'n Wort drüber verlieren“ – Zur Fachlichkeit des Literaturunterrichts. *Didaktik Deutsch*, 54(28), 3–16. <https://didaktik-deutsch.de/index.php/dideu/article/download/664/639>
- Pieper, I., Böhme, K., & Bertschi-Kaufmann, A. (2020). Professionelle Orientierungen im Literaturunterricht: Welche Ziele verfolgen Lehrkräfte in der Sekundarstufe I? In K. Schindler & F. Schmidt (Hrsg.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften* (S. 47–72). Peter Lang.
- Witte, T., & Sâmihăian, F. (2012). Is Europe open to a student-oriented framework for Literature? *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 13, 1–22. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2013.01.02>
- Wolz, M. (2023). Funktionen von Literaturunterricht im Schulartenvergleich. Unveröffentlichte Masterarbeit. PH Heidelberg.

Posterpräsentation

**Sarah Meier** (*Universität Oldenburg*)

### **Prozedurenorientierte Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenz bei Germanistik-Studierenden: Eine Interventionsstudie**

Wissenschaftliches Schreiben stellt vor allem für Studienanfänger\*innen häufig eine Herausforderung dar, da ihnen die im Studium relevanten Textsorten sowie deren textsortenspezifische Formen und Funktionen nicht ausreichend bekannt sind (Lehnen, 2012, S. 34). Wissenschaftliche Schreibkompetenz bildet jedoch eine grundlegende Voraussetzung zur Partizipation am wissenschaftlichen Diskurs und für einen erfolgreichen Hochschulabschluss, weshalb es sinnvoll erscheint, Studierende bei diesem domänenspezifischen Kompetenzerwerb zu unterstützen.

Sowohl in der schulischen Wissenschaftspropädeutik (Akbulut & Schmölzer-Eibinger, 2021; Bushati et al., 2018) als auch in der Studieneingangsphase (Decker, 2016; Lehnen, 2012) hat sich das Konzept der Textprozeduren (Feilke & Rezat, 2020) zur Förderung wissenschaftlichen Schreibens bereits als wirksam herausgestellt. Bisher lag der Fokus dabei vorrangig auf dem Erwerb eristischer Literalität, also dem diskursiven und kontroversen Charakter wissenschaftlichen Schreibens, und den damit verbundenen Teilhandlungen (Decker, 2016; Steinseifer et al., 2019). Ein Förderkonzept, das die Teilhandlungen aller drei für das wissenschaftliche Schreiben relevanten Dimensionen (Gegenstands-, Diskurs- und Argumentationsdimension), wie sie von Pohl (2007) herausgearbeitet wurden, einbezieht, bleibt bisher ein Desiderat.

Vor diesem Hintergrund soll im Rahmen des Dissertationsprojektes am Beispiel wissenschaftlicher Einleitungstexte die Frage beantwortet werden, inwiefern studentisches wissenschaftliches Schreiben in den drei genannten Dimensionen gefördert werden kann. Zur Beantwortung dieser Frage wird ein am Textprozedurenansatz orientiertes Förderkonzept in Form einer digitalen Selbstlerneinheit entwickelt, erprobt und dessen Wirksamkeit in einer quasi-experimentellen Interventionsstudie mit einem Prä-Post-Test-Design sowie einer zusätzlichen Post-hoc-Untersuchung nach ca. vier Monaten überprüft. Textprodukte von zwei Seminargruppen, die an der Intervention teilgenommen haben, sollen dazu sowohl holistisch als auch unter Berücksichtigung der drei Dimensionen wissenschaftlichen Schreibens sowie der kontextuell

passenden Verwendung entsprechender Prozedurausdrücke ausgewertet und mit denen einer Kontrollseminargruppe verglichen werden.

Auf dem Poster werden neben dem Forschungsdesign und dem Förderkonzept Ergebnisse einer ersten Pilotierung (n = 16) präsentiert.

### **Literatur:**

- 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*, 2, 94–114.
- Bushati, B., Ebner, C., Niederdorfer, L., & Schmölzer-Eibinger, S. (2018). Schreiben. Wissenschaftlich Schreiben lernen in der Schule. Schneider Verlag Hohengehren.
- Decker, L. (2016). Wissenschaft als diskursive Praxis – Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren. Gilles & Francke.
- Feilke, H., & Rezat, S. (2020). Textprozeduren. Werkzeuge für Schreiben und Lesen. *Praxis Deutsch*, 281, 4–11.
- Lehnen, K. (2012). Erwerb wissenschaftlicher Textroutinen. Schreibarrangements und Modellierung von Aufgaben am Beispiel von Einleitungen. In H. Feilke & K. Lehnen (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung* (S. 33–60). Peter Lang Verlag.
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese des wissenschaftlichen Schreibens*. Niemeyer.
- Steinseifer, M., Feilke, H., & Lehnen, K. (Hrsg.) (2019). *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich schreiben*. Synchron Publishers.

Posterpräsentation

**Nadine Michel** (Universität Paderborn)

### **Formen von Feedback zu argumentativen Lerner\*innentexten: Ein Vergleich der Auswirkungen verschiedener Repräsentationsformen von Feedback**

Die Weiterentwicklung digitaler Medien eröffnet neue Lernwelten für Schüler\*innen, schafft veränderte Lernbedingungen, fördert und fordert Schüler\*innen in verschiedenen Kompetenzbereichen und schafft eine neue Lernkultur (vgl. Schulministerium NRW). Die Entwicklung von NLP-Verfahren auf Basis didaktischer Grundlagen gewinnt dadurch an Bedeutung. Das Dissertationsprojekt gliedert sich an das laufende DFG-Projekt „Computergestütztes Lernen argumentativen Schreibens in der digitalen Schulbildung“ (Kennziffer 453073654) an, in dessen Rahmen ein NLP-Verfahren für die Auswertung argumentativer Schüler\*innentexte sowie die Generierung lernersensiblen Feedbacks entwickelt wird. Im DFG-Projekt wurde ein Annotationsschema entwickelt, mit dem die argumentative Struktur der Lerner\*innentexte annotiert wurde. Daran anschließend wurde mit Hilfe eines Ratings die Textqualität bewertet. Diese Schritte bilden die Grundlage, um ein NLP-Verfahren zu entwickeln, das lernersensibles, didaktisch fundiertes Feedback zu argumentativen Briefen generieren kann.

In dem Dissertationsprojekt geht es darum, die Auswirkungen verschiedener Repräsentationsformen von Feedback auf die Revision argumentativer Lerner\*innentexte zu untersuchen. Insbesondere wird betrachtet, wie sich visualisiertes Feedback zu argumentativen Schülertexten im Vergleich zu eingebettetem Feedback auf Revisionsprozesse von Schüler\*innen auswirkt. Das Forschungsziel besteht darin, die Wirksamkeit der beiden Feedbackformen miteinander zu vergleichen und dabei mögliche Ansätze für die Entwicklung des NLP-Verfahrens zur Generierung automatisierten Feedbacks in der schulischen Anwendung zu erproben und auszuwerten. Hat ein Verfahren, das auf Grundlage computerlinguistisch erprobter Methoden und dem Ansatz der prozedurenorientierten Schreibdidaktik (vgl. Feilke & Rezat, 2020) trainiert wurde, unterschiedliche Auswirkungen auf den Revisionsprozess, wenn die Repräsentationsform sich verändert?

Im Rahmen des Projekts sollen im Sommer 2024 Daten an einer Schule erhoben werden. Neben den Produktdaten in Form der revidierten Schülertexte sollen in Form von Aufnahmen

des Revisionsprozesses auch Prozessdaten und retrospektive Interviews erhoben werden, um ein möglichst umfangreiches Bild von den einzelnen Überarbeitungsprozessen zu erhalten. Für die Posterpräsentation werden die Produktdaten ausgewertet und erste Ergebnisse dazu präsentiert.

**Literatur:**

Feilke, H., & Rezat, S. (2020). Textprozeduren. Werkzeuge für Schreiben und Lesen. Praxis Deutsch, 281, 4-13.

Schulministerium NRW. Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Digitalisierung.

<https://www.schulministerium.nrw/digitalisierung>

Posterpräsentation

**Alena Nußbaum** (Universität zu Köln)

### **Zwischen Schreibaufgabe und Schreibprozess. Rekonstruktion von Prä-Text-Modellen und ihrer initialen Funktion für den Schreibprozess**

Anhand der Theorie des *mental model* (vgl. Johnson-Laird, 1983) als kognitive Repräsentation eines Problemzustands wird der Versuch unternommen, ein spezifisches mentales Modell des Schreibauftrags zu rekonstruieren, das Schreibende befähigt, in den Textproduktionsprozess einzusteigen. Dieses mentale Modell bezeichne ich als *Prä-Text-Modell* und somit begrifflich als ein mentales *Modell des Textes* mit *vorbereitender* Funktion. Die Annahme eines Prä-Text-Modells liegt darin begründet, dass Schreibende zu Schreibprozessbeginn eine gewisse, ggf. noch rudimentäre, Zielvorstellung vom zu verfassenden Text haben müssen, um gerichtet in die Schreibprozesshandlungen (insb. die des Planens) übergehen zu können. Ansätze einer initialen Textvorstellung werden bereits in der Forschung thematisiert, wie z. B. in Form der „Repräsentation des intendierten Textes“ (Molitor, 1987, S. 404), der „*global text representation*“ (Van Gelderen & Oostdam, 2004, S. 110), der „Vorstellung seines Textes“ (Bredel, 2013, S. 43) oder der „ungefähre[n] Vorstellung [...] eines zukünftigen Gesamt-texts“ (Dengscherz, 2019, S. 130).

Eine genauere Analyse dieses Konstruktes wird mit der Dissertation unternommen. Um Prä-Text-Modelle empirisch rekonstruieren zu können, werden diese sowohl bei in der Schreibentwicklung fortgeschrittenen (Stud., ab 3. Sem. Deutsch, n = 30) als auch bei weniger fortgeschrittenen Schreibenden (SuS, 7. Kl., n = 21) untersucht. Methodisch wird an zwei Terminen via Zoom nach der Rezeption eines komplexen (Termin 1) und eines weniger komplexen (Termin 2) argumentativen Schreibauftrags ein Interview (ungelenkt u. gelenkt) durchgeführt, dessen gelenkte Fragen auf solche Komponenten ausgerichtet sind, für die man aus der Schreibforschung heraus begründet davon ausgehen kann, dass sie für Prä-Text-Modelle relevant sein könnten (u. a. Adressat, Thema ...). Weiter soll untersucht werden, welchen Einfluss die unterschiedliche Gestaltung der beiden Schreibaufträge auf die Ausprägung von Prä-Text-Modellen haben könnte. Nach den Fragen zur prospektiven Textvorstellung wird an jedem Termin ein Text zum jeweiligen Schreibauftrag von den Schreibenden verfasst, zu dem diese im Nachgang befragt werden. Die Prä-Text-Modelle werden in einem Recall-Interview

erinnert und mit dem entstandenen Text verglichen; wodurch Rückschlüsse auf das Überdauern der Prä-Text-Modelle während des Schreibprozesses gezogen werden können.

Auf dem Poster werden zentrale Analyseergebnisse präsentiert. Es wird dargestellt, wie sich Prä-Text-Modelle empirisch rekonstruieren lassen, welche Typen gebildet werden können und wie sie bei Schreibnoviz:innen im Unterschied zu kompetenten Schreibenden ausgeprägt sind. Hierfür werden sie in Form von Profilen im Organonmodell (Bühler, 1965 [1934]) visualisiert. So können Prä-Text-Modelle ganzheitlich sowie sprachfunktional strukturiert gezeigt werden.

### **Literatur:**

- Bredel, U. (2013). Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht (2. Aufl.). Schöningh.
- Bühler, K. (1965) [1934]. Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache (2. Aufl.). Gustav Fischer.
- Dengscherz, S. (2019). Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess. Peter Lang.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). Mental Models. Cambridge University Press.
- Molitor, S. (1987). Weiterentwicklung eines Textproduktionsmodells durch Fallstudien. Unterrichtswissenschaft, 15(4), 396–409.
- Van Gelderen, A., & Oostdam, R. (2004). Revision of form and meaning in learning to write comprehensible text. In L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Hrsg.), Revision Cognitive and Instructional Processes. Studies in Writing (S. 103–123). Springer Science + Business Media.

Posterpräsentation

**Sandra Pappert; Carolina Olszycka; Fenja Plate-Güneş (Universität Heidelberg);  
Askan Ghobeyshi; Alexis Feldmeier García (Universität Münster)**

## **Psycholinguistische Leseverstehensforschung: Sprachliche Vereinfachung für die Bildung**

Angesichts des Fachkräftemangels, des großen Anteils gering literalisierter, zum Teil kürzlich zugewanderter, Jugendlicher und junger Erwachsener in der beruflichen Bildung und der hohen Abbruchquoten (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2023) besteht dringender Handlungsbedarf.

Im Rahmen des Projekts *Einfach Alpha!* wurden psycholinguistische Theorien zur Worterkennung, zum Parsing und zum Textverstehen genutzt, um potenzielle sprachliche Hürden zu identifizieren. Neben einer Interaktion der Prozesse auf der Wort-, Satz- und Textebene wurde ein Einfluss aufmerksamkeits- und gedächtnisrelatierter Faktoren angenommen. Als Korpusgrundlage dienten Texte aus Schulbüchern für die Ausbildungsvorbereitung im Bereich Gesundheit und Pflege und für die Berufsschule im Bereich Bäckerei und Konditorei. Die sprachlichen Vereinfachungen wurden in Lesezeitexperimenten mit den Zielgruppen an beruflichen Schulen evaluiert (selbstgetaktetes Lesen; vgl. Bock & Pappert, 2023). Standards zur Datenaufbereitung wurden beachtet (vgl. Nicklin & Plonsky, 2020) und generalisierte lineare gemischte Modelle (GLMMs) berechnet.

In unserem Beitrag konzentrieren wir uns auf Phänomene an der Schnittstelle von Syntax und Informationsstruktur, die sich in der Korpusanalyse als relevant erwiesen: das Zusammenspiel von Mittelfeldlänge und Verbpositionen bei Partikelverben (vgl. Lohse, Hawkins & Wasow, 2004), die Abfolge von Subjekt und Adverbial im Kontext (vgl. Filippova & Strube, 2007) und die Realisierung eines Subjekts in der Ellipse, als Pronomen oder volle Nominalphrase (vgl. Gordon, Grosz & Gilliom, 1993). Die Lesezeitdaten werden durch Ergebnisse zum angeleiteten Lauten Denken (vgl. Schmellentin et al., 2017) und eine Unterrichtserprobung der vereinfachten Texte komplementiert.

Die Befunde münden in Empfehlungen für moderate sprachliche Vereinfachungen, die über in der Literatur diskutierte sprachliche Hürden hinausgehen und fachübergreifend anwendbar

sind. Desiderate sind die Anpassung der sprachlichen Komplexität an die nächste Stufe der Entwicklung und die Einbindung in lesedidaktische Interventionen sowie ihre empirische Evaluierung.

### **Literatur:**

Bock, B. M., & Pappert, S. (2023). *Leichte Sprache, Einfache Sprache, verständliche Sprache*. Narr.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2023). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. BIBB.

Filippova, K., & Strube, M. (2007). The German Vorfeld and local coherence. *Journal of Logic, Language and Information*, 16(4), 465–485. <https://doi.org/10.1007/s10849-007-9044-3>

Gordon, P. C., Grosz, B. J., & Gilliom, L. A. (1993). Pronouns, names, and the centering of attention in discourse. *Cognitive Science*, 17(3), 311–347.

Lohse, B., Hawkins, J. A., & Wasow, T. (2004). Domain minimization in English verb-particle constructions. *Language*, 80(2), 238–261. <https://doi.org/10.1353/lan.2004.0089>

Nicklin, C., & Plonsky, L. (2020). Outliers in L2 research in applied linguistics: A synthesis and data re-analysis. *Annual Review of Applied Linguistics*, 40, 26–55. <https://doi.org/10.1017/S0267190520000057>

Schmellentin, C., Dittmar, M., Gilg, E., & Schneider, H. (2017). Sprachliche Anforderungen in Biologielehrmitteln. In B. Ahrenholz, B. Hövelbrinks & C. Schmellentin (Hrsg.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen* (S. 73–95). Narr.

Posterpräsentation

***Nadine Djı-Yung Pirsch; Carl von Ossietzky (Universität Oldenburg)***

### **Interpretierendes Schreiben: Ergebnisse zu verwendeten Textprozeduren in Interpretationstexten von Expert\*innen und erste Implikationen für sprachförderndes Lernmaterial**

In der Oberstufe werden die Lernenden zunehmend vor die doppelte Herausforderung von „Verstehen und Schreiben“ (Zabka, 2019, S. 63) gestellt – sei es beim Materialgestützten Schreiben oder bei der Interpretation literarischer Texte. Während sich viele Handreichungen und auch die Forschung vor allem auf die Verstehensprozesse fokussieren, werden Aspekte des Schreibens und damit auch des Sprachhandelns – vor allem mit Blick auf den Operator Interpretieren – oftmals vernachlässigt. Gerade bei der schriftlichen Interpretation handelt es sich jedoch um einen komplexen Prozess, bei dem neben den Verstehensprozessen auch „Kompetenzen des argumentierenden und epistemischen Schreibens erforderlich“ (Zabka, 2019, S. 83) sind, welche einer expliziten Vermittlung bedürfen. Erste Ansätze, wie diese Kompetenzen vermittelt und gefördert werden können, finden sich bei Rödel: Er fokussiert das Aufstellen von Interpretationshypothesen als Kernelemente von Interpretationstexten (Rödel, 2019) und schlägt vor, den Fokus der Vermittlung auf die Aspekte Kohärenz und Textualität zu legen (Rödel, 2018, S. 19). Einsichten darüber, wie Schüler\*innen auf dieses Unterstützungsangebot eingehen und wie hierdurch sprachliches Lernen stattfinden kann, liegen bisher allerdings noch nicht vor. Das Ziel des Projektes ist es daher, mit Hilfe des Design-Research-Ansatzes (Bakker, 2018) als methodologischem Rahmenkonzept, Einblicke in individuelle Lernpfade von Schüler\*innen beim Schreiben von Interpretationstexten zu gewinnen und hieraus lokale Theorien mit Bezug auf Verstehens- und Schreibprozesse abzuleiten sowie im Unterricht unmittelbar einsetzbares Lernmaterial zu generieren. Dies soll unter anderem auch zu einer stärkeren Verzahnung der Sprach- und Literaturdidaktik beitragen. Dabei steht die Frage im Fokus, wie Lernmaterial zum Interpretationstext gestaltet sein muss, damit es von Schüler\*innen für den Schreibprozess genutzt werden kann. In einem ersten Schritt soll deshalb erforscht werden, welche Texthandlungen und welche hierzu passenden sprachlichen Ausdrücke – im Sinne von Textprozeduren (Feilke, 2014; Feilke & Rezat, 2020) – notwendige Bestandteile der didaktischen Gattung des Interpretationsauf-

satzes sind. Zu diesem Zweck werden Interpretationsaufsätze von Studierenden und erfahrenen Lehrkräften erhoben (Expert\*innentexte) und hinsichtlich vorhandener Textprozeduren analysiert. Die Ergebnisse der Analysen werden für die Erstellung von Lernmaterialien zum Schreiben von Interpretationsaufsätzen genutzt, welche in sich anschließenden Design-Zyklen erprobt, analysiert und überarbeitet werden.

Auf dem Poster werden die Ergebnisse der Analyse der Expert\*innentexte vorgestellt sowie Einblicke in die auf Basis dieser Ergebnisse entwickelten Fördermaterialien geboten.

### **Literatur:**

- Bakker, A. (2018). *Design Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers*. Routledge.
- Feilke, H., & Rezat, S. (2020). Textprozeduren. Werkzeuge für Schreiben und Lesen. *Praxis Deutsch*, 281, 4–13.
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 11–34). Fillibach bei Klett.
- Rödel, M. (2018). *Interpretationsaufsätze schreiben. Ein Handbuch* (2. aktual. Aufl.). Schneider.
- Rödel, M. (2019). Das I-Tüpfelchen. Interpretationsthesen formulieren. *Praxis Deutsch*, 274, 51–59.
- Zabka, T. (2019). Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsüberprüfung: Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben. In M. Kämper-van den Boogart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht* (3. Aufl.) (S. 63–92). Schneider.

Posterpräsentation

**Sylvia Risse** (Universität Paderborn)

## **Vom Skript(en) zum Erklärvideo – eine prozessbezogene Analyse multimodaler Erklärhandlungen**

Erklärvideos sind aus der unterrichtlichen Praxis vieler Fächer kaum mehr wegzudenken – wie im Fach Deutsch etwa die Bildungsstandards der KMK zeigen, die neben der bewussten Rezeption explizit auch die Planung und Gestaltung von Erklärvideos aufgreifen (KMK, 2022).

Während in der Forschung sowie in didaktischen Handreichungen zu Erklärvideos bisher insbesondere das Produkt fokussiert wird (vgl. u. a. Findeisen, Horn & Seifried, 2019; Kulgemeyer, 2020; Normann, 2020), steht in meinem Dissertationsprojekt aus einer explizit sprachbezogenen Perspektive heraus der (Textproduktions-)Prozess auf dem Weg zum Erklärvideo – und zwar das Skripten sowie der Videodreh und das damit verbundene multimodale Erklären – im Fokus. Es geht um einen schreibdidaktischen, empirisch-fundierten Blick auf die multimodalen Erklärkompetenzen Lernender, die im Prozess der Produktion von Erklärvideos notwendig sind.

Denn über welche sprachlichen Erklärfähigkeiten Schüler\*innen verfügen müssen, um in Erklärvideos multimodal erklären zu können, stellt im Kontext der Auseinandersetzung mit dem Format ein Desiderat dar. Gleichsam ist die Beantwortung der Frage auch eine wichtige Voraussetzung dafür, das Format Erklärvideo didaktisch fundiert zur Förderung multimodaler Erklärkompetenzen nutzbar machen zu können und damit das Erklären als „sprachlich-kommunikative Schlüsselkompetenz“ (Morek, 2019, S. 71) zu stärken.

Das genannte Desiderat wird im Rahmen eines qualitativ und explorativ angelegten Dissertationsprojektes bearbeitet. Dazu wurde ein Erhebungssetting entwickelt, in dem Schüler\*innen der Jahrgangsstufen 7 und 8 kooperativ Legetrick-Erklärvideos zum Thema indirekte Redewiedergabe in einem Skript planen und anschließend im Videodreh gestalten. In dem Feldexperiment werden sowohl Prozess- als auch Produktdaten erhoben:

1) videografierte Prozesse des Skriptens und des Videodrehs 2) das Skript sowie das erstellte Erklärvideo. Die Auswertung der Daten erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse unter folgenden Gesichtspunkten:

Aus den Prozessen des Skriptens und des Videodrehs werden die Entstehungsprozesse der sich im Produkt manifestierten multimodalen Erklärhandlungen rekonstruiert, was einen Einblick in multimodale Erklärkompetenzen ermöglicht: Was sind beispielsweise Wissensbestände, Strategien und Einstellungen der Schüler\*innen zum multimodalen Erklären im Erklärvideo? Auf der Produktebene werden multimodale Ausformungen erklärender Textprozeduren (Feilke & Rezat, 2021) analysiert. Dazu werden neben dem Textprozedurenansatz (Feilke & Rezat, 2020) Text-Bild-Theorien (vgl. u. a. Holly, 2010) sowie aktuelle Erkenntnisse zum multimodalen Erklären in Erklärvideos (vgl. u. a. Knopp & Schindler, 2023; Rezat & Feilke, 2024, i. E.) einbezogen. Das Poster gibt erste Einblicke in die Ergebnisse der Daten, zeigt also Beispiele für das Zusammenspiel der Modalitäten zur ausdrucksseitigen Umsetzung erklärender Textprozeduren in Erklärvideos.

### **Literatur:**

KMK (2022). Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). Fassung vom 23.06.2022.

[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2022/2022\\_06\\_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf)

Kulgemeyer, C. (2020). Didaktische Kriterien für gute Erklärvideos. In S. Dorgerloh & K. D. Wolf (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos* (S. 70–75). Beltz.

Feilke, H., & Rezat, S. (2020). Textprozeduren. Werkzeuge für Schreiben und Lesen. Basisartikel. *Praxis Deutsch*, 281, 4–13.

Feilke, H., & Rezat, S. (2021). Erklärtexte lesen und schreiben. Basisartikel. *Praxis Deutsch*, 285, 4–13.

Findeisen, S., Horn, S., & Seifried, J. (2019). Lernen durch Videos – Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos. *MedienPädagogik*, (Oktober), 16–36.

<https://www.medienpaed.com/article/view/691/658>

- Normann, J. (2020). Komma klar mit Youtube! Chancen und Risiken von Lernvideos. *Praxis Deutsch*, 283, 22–27.
- Rezat, S., & Feilke, H. (2024, i.E.). Erkärvideos. Basisartikel. *Praxis Deutsch*, 304.
- Schindler, K., & Knopp, M. (2023). Multimodales Erklären in Unterricht & Video. Ein Modell zur Analyse und Produktion von Erklärvideos. *Medien im Deutschunterricht. MiDu*, 5(1), 3–21. <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/1935/1975>
- Holly, W. (2010). Besprochene Bilder – bebildertes Sprechen. Audiovisuelle Transkriptivität in Nachrichtenfilmen und Polit-Talkshows. In A. Deppermann & A. Linke (Hrsg.), *Sprache intermedial: Stimme und Schrift, Bild und Ton* (S. 359–382). De Gruyter.
- Morek, M. (2019). Erklären. In B. Rothstein & C. Müller-Brauers (Hrsg.), *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch* (S. 70–72). Schneider Verlag Hohengehren.

Posterpräsentation

**Stephan Rogosch** (PH Weingarten)

### **Storytelling in der Sekundarstufe**

Mündliches Erzählen hat es schwer in der Schule. Die Diskrepanz zwischen der konstitutiven Subjektivität von Erzählprozessen einerseits sowie dem Hang zu Normativität, Instruktion und Bewertbarkeit im Unterricht andererseits legt auch heute noch die Folgerung nahe: „Wo die Schule anfängt, hört das Erzählen auf“ (Fienemann und v. Kügelgen, 2003, S. 137). Gleichzeitig wird das mündliche Erzählen aufgrund seiner emotionalen, sozialen und kognitiven Potenziale als „ideale Ergänzung“ (Wardetzky, 2017, S. 30) zu den regulären Lehrplänen gesehen und eine „Integration des Erzählens in die Schule bei gleichzeitiger Emanzipation des Erzählens von den zweckrationalen Bestimmungen der Curricula“ (Wardetzky, 2017, S. 30) gefordert, und zwar explizit auch über die Primarstufe hinaus.

Die vorzustellende Arbeit prüft, inwiefern die Methode des Storytellings geeignet ist, diese Situation zu verbessern. Storytelling wird in diesem Zusammenhang definiert als „ein von Gesten und Spielelementen begleitetes Erzählen vor einem überschaubaren Publikum“ (Merkel, 2005, S. 167), als „medial mündliche und konzeptionell weitgehend schriftsprachlich inszenierte künstlerische Erzählprozesse“ (Hochstadt, 2020, S. 287). Konkret wird die Methode durch anthropologische Befunde der Erzählforschung theoretisch fundiert und anhand eines Praxis-Projekts im Deutschunterricht der Sekundarstufe empirisch erprobt. Dieses Praxis-Projekt soll in Mainz vorgestellt werden. Dabei erzählt eine professionelle Erzählerin in den Klassenstufen 5 und 8 über einen Zeitraum von ca. 2 Monaten jede Woche eine Geschichte, welche durch verschiedene Formen der Anschlusskommunikation begleitet wird. Anschließend übernehmen die Schülerinnen und Schüler selbst die Rolle des Erzählers/der Erzählerin, indem sie zunächst bestehende Texte vor Publikum frei nacherzählen und schließlich auch die Möglichkeit haben, ihre eigene Geschichte vorzutragen. Die SuS erfahren in der direkten Interaktion mit dem Erzähler Geschichten als beeinflussbaren Prozess, als etwas, das sie selbst mitkonstruieren. Durch verschiedene Erhebungsmethoden (vor allem Beobachtung, Interviews und Fragebögen) sollen dabei die folgenden Leitfragen beantwortet werden:

- Welche sozialen, emotionalen und kognitiven Prozesse löst Storytelling bei SuS der Sekundarstufe aus?
- Verfügen die SuS über ein ‚Erzählselftkonzept‘ (in Analogie zum Leseselbstkonzept) und wird dieses durch Storytelling beeinflusst?

Da das Projekt grundsätzlich als explorativ einzustufen ist, erscheint die Grounded Theory als geeignete Forschungsmethode. Die erhobenen Daten werden dementsprechend mithilfe der GT-Methodik codiert und im Rahmen der GT-Forschungswerkstatt der PH Weingarten diskutiert und ausgewertet. Die praktische Erprobung läuft seit Oktober 2023, so dass im September 2024 ausgewertete Zwischenergebnisse präsentiert werden können.

### **Literatur:**

- Fienemann, J., & von Kügelgen, R. (2003). Formen mündlicher Kommunikation in Lehr- und Lernprozessen. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1* (S. 133–147). Schöningh utb.
- Hochstadt, C. (2020). Förderung frühkindlicher Erfahrungen mit literarischem Erzählen durch collaborative und paired Storytelling – ein erzählästhetischer Ansatz. In J. Brüggemann & B. Mesch (Hrsg.), *Sprache als Herausforderung Literatur als Ziel: Sprachensible Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur* (S. 283–303). Schneider.
- Merkel, J. (2005). Erzählen zur Sprachförderung von Migrantenkindern in Kindergarten und Grundschule. In P. Wieler (Hrsg.), *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten* (S. 167–184). Fillibach.
- Wardetzky, K. (2017). „Ich lehre nicht, ich erzähle“ (Michel de Montaigne). In N. Hübsch & K. Wardetzky (Hrsg.), *Zeit für Geschichten – Erzählen in der kulturellen Bildung* (S. 24–31). Schneider Verlag Hohengehren.

Posterpräsentation

**Jonas Romstadt** (*Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn*)

### **Auf der Suche nach dem springenden Punkt: Interpunktion in Abiturklausuren zwischen 1917 und 2018**

In den letzten Jahren und Jahrzehnten hat die linguistische und sprachdidaktische Diskussion rund um den Themenkomplex Interpunktion an Fahrt aufgenommen.

Viele Studien und Beiträge in diesem Feld haben dabei den Untersuchungsgegenstand auf verschiedene Art und Weise eingegrenzt. Besonders häufig im Fokus stand eine normative Perspektive: Wann werden in welchem Umfang Fehler gemacht und warum? Darüber hinaus – und durchaus damit einhergehend – kann dem Fachdiskurs aus guten Gründen eine Kommafokussierung attestiert werden (vgl. etwa die Studien von Afflerbach, 1997; Müller, 2007; Betzel, 2023; Fürstenberg, 2023 u. a.).

Entsprechend wurde bereits angemerkt, dass für eine umfassendere Rekonstruktion der Interpunktion im Allgemeinen sowie der (produktiven) Interpunktionskompetenz von Schüler\*innen im Speziellen auch die anderen Zeichen in den Blick zu nehmen sind (vgl. z. B. Wielenberg, 2020, S. 49) und dass bei diesem Vorgehen der konkrete Schreibusus besonders berücksichtigt werden sollte (vgl. z. B. Langlotz, 2017, S. 151).

Gut geeignet für ein derartiges Vorgehen sind Abiturklausuren: Sie sind historisch unter vergleichbaren kommunikativen Rahmenbedingungen von Schreiber\*innen am Ende ihres institutionell begleiteten Literalitätserwerbs verfasste und vor allem unredigierte Schriftprodukte. Das macht sie – quasi als authentische Fossilien des Schreibusus' – aus verschiedenen Perspektiven, insbesondere auch für die Deutschdidaktik interessant (vgl. i. d. S. Eiben-Zach, 2022; Berg & Romstadt, 2021).

Mit diesem Fokus sollen deshalb im Rahmen des Beitrags einzelne Ergebnisse eines Dissertationsprojekts vorgestellt und interpretiert werden. Es handelt sich dabei um eine datengeleitete Korpusstudie zu Abiturklausuren, die zwischen 1917 und 2018 verfasst wurden und mit Blick auf den Gebrauch von Interpunktionszeichen ausgewertet werden.

Die so erhaltenen Befunde sind mindestens aus zwei Gründen relevant: Erstens bildet eine quantitative wie qualitative Bestandsaufnahme des Interpunktionsusus' die Basis für eine funktionale Beschreibung der Interpunktion im Textzusammenhang (vgl. u. a. Meibauer, 2007). Diese wiederum impliziert in einem nächsten Schritt die Frage danach, welche ‚didaktische Antwort‘ darauf im Sinne eines umfassenden Literalitätserwerbs zu geben ist. Zweitens sind, aufgrund der zeitlichen Ausdehnung des Untersuchungskorpus, auch historische Entwicklungen im Bereich der schulischen Schriftlichkeit abbild- und analysierbar.

Beide Aspekte kommen auf dem Poster zur Sprache, insbesondere anhand des Gebrauchs von Zeichen, die bisher linguistisch und deutschdidaktisch nur selten oder in engem Fokus in den Blick genommen wurden: Das sind der Abkürzungspunkt, der Doppelpunkt, die Anführungszeichen sowie der Gedankenstrich.

### **Literatur:**

- Afflerbach, S. (1997). Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr. Eine empirische Studie. Lang.
- Berg, K., & Romstadt, J. (2021). Reifeprüfung – Das Komma in Abituraufsätzen von 1948 bis heute. In Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.), *Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden*. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache (S. 205–236). Schmidt.
- Betzel, D. (2023). Kommasetzung in Texten von Grundschulkindern. *Didaktik Deutsch*, 28(55), 38–58. <https://doi.org/10.21248/dideu.656>
- Eiben-Zach, B. (2022). Literatur als Gegenstand Westberliner Abituraufsätze der 1950er und 1960er Jahre. Interpretationen und Literaturkonzepte, Aufgabentypen und Aufsatzarten. Lang. <https://doi.org/10.3726/b19781>
- Fürstenberg, M. (2023). Kommagebrauch im Deutschen. Eine empirische Untersuchung zur Kommasetzung beim Schreiben und Einsetzen. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111322667>

- Langlotz, M. (2017). „Der zweite Nebensatz lässt sich besser als einzelner Hauptsatz lesen“ – Interpunktionskorrekturen in Schülertexten. In K. George, M. Langlotz, U. Milevski & K. Siedschlag (Hrsg.), *Interpunktion im Spannungsfeld zwischen Norm und stilistischer Freiheit. Sprachwissenschaftliche, sprachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 125–156). Lang. <https://doi.org/10.3726/b11682>
- Meibauer, J. (2007). Syngrapheme als pragmatische Indikatoren: Anführung und Auslassung. In S. Döring & J. Geilfuß-Wolfgang (Hrsg.), *Von der Pragmatik zur Grammatik* (S. 21–37). Universitätsverlag.
- Müller, H.-G. (2007). Zum „Komma nach Gefühl“. Implizite und explizite Kommakompetenz von Berliner Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Lang.
- Wielenberg, D. (2020). Die Kunst, auf den Punkt zu kommen. Zur Heterogenität des Interpunktionslernens. In M. Langlotz (Hrsg.), *Grammatikdidaktik: Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität* (S. 33–60). Schneider.

Posterpräsentation

**Inga Rottinghaus-Höfer** (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

## **Prosodie und Leseverstehen: Ergebnisse einer Interventionsstudie aus der Jahrgangsstufe 6**

Erfolgreich Lesende vereint die Fertigkeit, Worte akkurat und automatisiert in angemessener Geschwindigkeit zu dekodieren (u. a. Rosebrock & Nix, 2017). Wenngleich diese Fertigkeiten notwendig sind, um ein gutes Leseverstehen zu entwickeln, so sind sie jedoch keineswegs hinreichend (z. B. Groen et al., 2019). Bei kompetent Lesenden tritt neben der Automatisierung eine weitere Dimension zur Leseflüssigkeit hinzu: die Prosodie (Kuhn & Stahl, 2022). Obwohl ihre Bedeutung für die Entwicklung des Leseverstehens grundsätzlich bekannt ist (Dowhower, 1991) und alle Kinder bereits prosodische Fähigkeiten (in Rezeption und Produktion) aus der gesprochenen Sprache mitbringen (Schröder & Höhle, 2011), bleibt das Potential prosodischer Kompetenzen in der Leseförderung bisher weitgehend ungenutzt.

Die hier vorgestellte Untersuchung zeigt, wie eine Entwicklung prosodischer Fähigkeiten hin zu lesebezogenen Fertigkeiten gelingen und so zum verstehenden Lesen beitragen kann. Dazu erhielten 6. KlässlerInnen (N=28) einer Gesamtschule in NRW eine sechswöchige prosodische Förderung zur Verbesserung des Leseverstehens, in der sie das Sprechen und Lesen in Sprechgruppen erlernten (Drumbl & Zanin, 2018). Die Förderung fand ca. 60-90 Minuten pro Woche statt, aus schulorganisatorischen Gründen verteilt auf ein- bis dreimal die Woche, und war eingebettet in das Unterrichtsvorhaben 2: den Vorlesewettbewerb. Die Kontrollgruppe wurde derweil mit dem schulseits eingeführten Deutschbuch unterrichtet. Beide Gruppen wurden von derselben Lehrperson unterrichtet, der Verfasserin dieser Arbeit.

*Die erfolgreiche Bildung von Sprechgruppen beim Lesen basiert auf bereits vorhandenen prosodischen Fähigkeiten, deren Ausbau im Treatment durch eine Bewusstmachung prosodisch-semantischer Grenzen erfolgte: Neben dem chorischen Sprechen in Sprechgruppen wurde auch das Sprechen und Reflektieren von Zungenbrechern und mehrdeutigen Sätzen und das dialogische Sprechen und Summen mit Gesten eingeübt. Die Schülerinnen und Schüler wurden so in die Lage versetzt, durch eigene Pausensetzung und daraus resultierender Betonung den Sinn eines Textes besser zu erfassen.*

Durch die Förderung konnte die Interventionsgruppe zum einen das Bilden von Sprechgruppen erfolgreich einüben (95%-CI[-15.91,-6.40]),  $t(12) = -5.12$ ,  $p < .001$ ,  $d = -1.42$  (korrigiert nach Hedges' = -1.33), zugleich verbesserte sich das Leseverstehen signifikant (95%-CI[-4.86,-1.76]),  $t(12) = -4.66$ ,  $p < .001$ ,  $d = -1.29$  (korrigiert nach Hedges' = -1.21). In der Kontrollgruppe zeigten sich diese signifikanten Entwicklungen nicht. Allerdings zeigte eine Mediationsanalyse, dass es nicht die bloße Anzahl der korrekt gebildeten Sprechgruppen ist, die das Leseverstehen mediiert. Da die Förderung jedoch grundsätzlich effektiv war, kommt möglicherweise die durch Sprechgruppenbildung gleichzeitig verbesserte Sprechbetonung in Betracht. In einer Folgeuntersuchung könnte daher der Zusammenhang zwischen Sprechgruppenbildung, Intonation und Leseverstehen untersucht werden.

### Literatur:

- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165–175. <https://doi.org/10.1080/00405849109543497>
- Drumbl, J., & Zanin, R. (2018). Prosodie im Unterricht: Hören, lernen, üben. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, Lautes Lesen*(5), 41–58.
- Groen, M. A., Veenendaal, N. J., & Verhoeven, L. (2019). The role of prosody in reading comprehension: Evidence from poor comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 37–57. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12133>
- Kuhn, M. R., & Stahl, K. A. D. (2022). Teaching reading: Development and differentiation. *Phi Delta Kappan*, 103(8), 25–31. <https://doi.org/10.1177/00317217221100007>
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (8. korrigierte Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Schröder, C., & Höhle, B. (2011). Prosodische Wahrnehmung im frühen Spracherwerb. *Sprache Stimme Gehör*, 35(03), 91–98. <https://doi.org/10.1055/s-0031-1284404>

Posterpräsentation

**Anke Schmitz** (Pädagogische Hochschule FHNW); **Wiebke Dannecker** (Universität zu Köln); **Nora Kernen** (Pädagogische Hochschule FHNW); **Christina Holzwarth** (Pädagogische Hochschule FHNW)

## **Lesestrategien für das Verstehen von Kurzprosatexten im Printformat und in digitaler Form**

### **Hintergrund und Problemstellung**

Seit einigen Jahren wird in der Deutschdidaktik diskutiert, inwiefern Konzepte zur Vermittlung des strategischen Lesens der Gesamtheit der im Deutschunterricht behandelten Texte und Verstehensanforderungen gerecht werden (Rosebrock, 2018). So zielen (meta-)kognitive Strategietrainings primär auf das Verstehen von Sachtexten (Gold, 2010), die indes den Verstehensspezifika im Umgang mit literarischen Texten nur bedingt Rechnung tragen. Aufschlussreich sind diesbezüglich prozessorientierte Studien, die Lesestrategien beim Lesen von Kurzprosatexten (Printformat) untersuchten. So konnte gezeigt werden, dass Studierende im Gegensatz zu Schüler:innen spezifische, laut Scherf (2017) ästhetisch-orientierte, Lesestrategien nutzen, darunter das Beachten von sprachlichen Auffälligkeiten sowie das Aushalten von Ambivalenz und Uneindeutigkeit bis ein kohärentes Situationsmodell konstruiert werden kann. Welche Lesestrategien im Umgang mit Kurzprosatexten zu einem besseren Textverständnis bei Schüler:innen führen und welche Rolle das Format des Textes (digital oder Print) dabei spielt, wurde bislang noch nicht untersucht.

### **Fragestellungen**

Der Posterbeitrag stellt eine Pilotstudie vor, die folgende Fragestellungen untersucht: (1) Welche Lesestrategien zeigen sich bei Schüler:innen in zehnten und elften Klassen, die Kurzprosatexte verstehen sollen? Erzielen Schüler:innen, die verstärkt spezifische (meta-)kognitive Lesestrategien anwenden, ein besseres Textverständnis? (2) Beeinflusst das Format (Print- vs. digitaler Text) sowohl das strategische Vorgehen als auch das Verständnis?

### **Methode**

Die Studie wurde mit 57 Schüler:innen in der Oberstufe an Gymnasien in Deutschland und der Schweiz durchgeführt. Jede Person las zwei Kurzprosatexte (*within-persons*) entweder in Printform oder an digitalen Endgeräten. Die angewendeten Strategien wurden während des

Lesens in Form von Textspuren (bspw. Markierungen, Notizen) erhoben. Anschließend wurde das Verständnis zum jeweiligen Text erfasst und ein retrospektiver Fragebogen zu den angewendeten Strategien, zum außerschulischen Leseverhalten, zum Leseselbstkonzept und zu den üblicherweise im Deutschunterricht genutzten Strategien eingesetzt.

### **Erwartete Ergebnisse**

Angenommen wird, dass die Lernenden für das Verstehen der Kurzprosatexte spezifische Lesestrategien der Organisation, Elaboration und Metakognition nutzen, die in Strategietrainings nicht aufgeführt werden. Schüler:innen, die insgesamt mehr spezifische Lesestrategien anwenden, sollten zu einem besseren Textverständnis gelangen. Zudem sollte der Strategieeinsatz beim Lesen der Printtexte umfangreicher ausfallen, mit Printtexten sollten zudem bessere Verständnisleistungen erzielt werden (s. *shallow-processing hypothesis*, Clinton, 2019).

Zum Zeitpunkt der Tagung werden die ersten Ergebnisse quantifizierend und in Form von Fallanalysen präsentiert und mit Befunden aus anderen Studien abgeglichen.

### **Literatur:**

- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288–325.  
<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- Rosebrock, C. (2018). Strategien ästhetischen Lesens. Literarisches Lernen in rezeptionsästhetischer Perspektive. In D. Scherf & A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive* (S. 14–27). Beltz Juventa.
- Scherf, D. (2017). Literarische Lektüre im Prozess. *Der Deutschunterricht*, 3, 28–36.
- Schmitz, A., & Dannecker, W. (2023). Strategies for expository and narrative texts. Students' perspectives on text type-specific cognitive and metacognitive reading strategies. *L1 Educational Studies on Language and Literature*, 23(1), 1–22.  
<https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.407>

Posterpräsentation

**Sander Springstein; Sabine Stephany** (Universität zu Köln)

## Der Effekt von Textsorten auf die Schreibflüssigkeit in der Grundschule

Eine wesentliche Voraussetzung für eine entwickelte Schreibfähigkeit ist das mühelose Beherrschen basaler Schreibfertigkeiten. Hierzu gehört insbesondere die Schreibflüssigkeit, die trotz ihrer Relevanz kaum im Fokus von Schulpraxis und Forschung steht. Erst durch flüssiges Schreiben werden kognitive Kapazitäten im Arbeitsgedächtnis frei für andere anspruchsvolle Teilaspekte der Textproduktion wie das Planen. Schreibflüssigkeit umfasst sowohl das automatisierte Verschriften (Transkriptionsflüssigkeit) als auch das flüssige Formulieren von textrelevanten Ideen (Formulierungsflüssigkeit) (Linnemann et al., 2022). Letzteres setzt sprachliches Wissen voraus, das während des Schreibprozesses zügig abgerufen werden muss. Unklar ist jedoch, welches sprachliche Wissen relevant für das flüssige Formulieren ist. Angenommen wird hier, dass sich insbesondere Wissen über Textmuster (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017) bzw. die zugehörigen sprachlichen Mittel wie Textprozeduren positiv auswirken. Die vorliegende Studie geht daher der Frage nach, welchen Einfluss das Textmusterwissen auf die Formulierungsflüssigkeit hat.

Dazu verfassten 13 Viertklässler:innen je einen Text zu den Textsorten Erzählung, Instruktion und Argumentation mit einem digitalen Stift, um den Schreibprozess sichtbar zu machen. Die verfassten 39 Texte wurden hinsichtlich der *Burstlänge in Wörtern*, d. h. der Schreiblänge zwischen zwei zweisekündigen Pausen, analysiert: Je mehr Wörter ohne Unterbrechung produziert wurden, desto höher die Formulierungsflüssigkeit. Zusätzlich wurde die Schreibkompetenz mithilfe eines analytischen Textratings erhoben (Interraterübereinstimmung ICC=.83).

11% der Varianz in der Burstlänge konnte durch die unterschiedlichen Textsorten erklärt werden; die Instruktion erzielte gegenüber der Erzählung und der Argumentation höhere Werte (Die Unterschiede waren aufgrund der kleinen Stichprobe nicht signifikant ( $F(2, 24)=1.42$ ;  $p=.26$ )). Eine differenzielle Analyse zeigte, dass der Einfluss unterschiedlicher Textsorten auf die Formulierungsflüssigkeit von der Schreibkompetenz abhängt: Bei schreibschwachen Kindern zeigten sich keine Unterschiede hinsichtlich der Burstlänge. Eine

qualitative Textanalyse zeigte, dass diese Kinder kaum textsortenspezifische Muster umsetzten, wohingegen schreibstarke Schreiber:innen ihr Textmusterwissen beim Verfassen signifikant häufiger nutzten ( $t(11)=4.26$ ;  $p<.01$ ). Für letztere Gruppe zeigten sich Unterschiede in der Formulierungsflüssigkeit: Die Instruktion erreichte vor Argumentation und Erzählung die höchsten Werte. Die Ergebnisse zeigen, dass die verschiedenen Textsorten bei kompetenteren Schreiber:innen einen unterschiedlichen Einfluss auf die Formulierungsflüssigkeit haben. Bei Schreiber:innen mit geringer Schreibkompetenz haben die Merkmale der Textsorte hingegen keinen differenzierenden Einfluss. Das Poster stellt das explorative Design und die Ergebnisse der Studie vor.

### **Literatur:**

Bachmann, T., & Becker-Mrotzek, M. (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 25–53). Waxmann.

Linnemann, M., Stephany, S., Lemke, V., Bulut, N., Haider, H., Roth, H.-J., & Becker-Mrotzek, M. (2022). The dimensionality of writing and reading fluency and its impact on comprehension and composition. *Journal of Writing Research*, 14(2), 185–227.

<https://doi.org/10.17239/jowr-2022.14.02.02>

Posterpräsentation

**Alena-Christin Strupeit** (*Technische Universität Braunschweig*)

### **Die Kommasetzung in eigenen Texten überarbeiten – Eine prozessorientierte Interventionsstudie zur Förderung der Kommakompetenz**

Im Rahmen einer könnensorientierten Erstsprachdidaktik zeigen jüngste Forschungsbefunde, dass die Kommakompetenz in Fremdtexten die Kommakompetenz in eigenen Texten nur unzureichend erklärt (Fürstenberg, 2023). Dies lässt darauf schließen, dass die Förderung der Kommakompetenz in eigenen Texten gezielt erfolgen muss. In den Fokus der Förderung rückt somit die prozessintegrierende Kommakompetenz: Sie beschreibt die Teilkompetenz, Kommas bereits während des Schreibprozesses in den eigenen Text zu integrieren (Hüttemann, 2021). Untersuchungen zur prozessintegrierenden Kommakompetenz in eigenen Texten (Hüttemann, 2021) sowie bei einem breit gefächerten Schülerklientel der Gesamtschule stellen nach wie vor eine Forschungslücke dar.

Das Promotionsprojekt knüpft hier an und untersucht, wie es im schulischen Vermittlungskontext gelingen kann, die prozessintegrierende Kommakompetenz der SchülerInnen in eigenen Texten zu verbessern. Dazu wird die Kommaididaktik im Rahmen einer Interventionsstudie funktional in die Schreibdidaktik integriert: Die verbbasierte Kommastrategie (Lindauer & Sutter, 2005) wird hierzu in den zeitlich entkoppelten Revisionsprozess (Jantzen, 2003) beim Verfassen eigener materialgestützter Texte eingebettet. Ausgehend von der Annahme, dass die prozessintegrierende Kommakompetenz nicht autonom entwickelt wird, soll während der Interventionseinheit mittels der Aufmerksamkeitslenkung sowie der Bewusstmachung und Automatisierung (Müller & Unterholzner, 2022) der verbbasierten Strategie nicht nur die produktive Kommakompetenz während der Revision, sondern perspektivisch ebenfalls die prozessintegrierende Kommakompetenz während des Schreibens verbessert werden.

Die Interventionsstudie wurde in vier achten Klassen (n=111) einer Gesamtschule in Niedersachsen durchgeführt. Dabei wendet die Interventionsgruppe I die strategiegeleitete Überarbeitung der Kommasetzung ausschließlich in eigenen Texten an, wohingegen die Interventionsgruppe II dasselbe didaktische Setting ausschließlich an konstruierten Fremdtexten anwendet. Die Kommakompetenz der SchülerInnen wurde in diesem quasi-experimentellen

Design zu drei Messzeitpunkten erhoben (Pre-, Post- und Follow up-Test). Die Testinstrumente umfassen erstens einen freien Schülertext inklusive Überarbeitung der Kommasetzung, zweitens einen isolierten Kommatest sowie drittens einen Fragebogen. Die Daten werden quantitativ ausgewertet, um den Erfolg der Interventionseinheit bezüglich der produktiven und prozessintegrierenden Kommakompetenz in Eigen- und Fremdtexten zu bilanzieren.

Das Poster präsentiert empirische Ergebnisse bezüglich der Effektivität der Intervention hinsichtlich verschiedener Kommakompetenzen. Erste Ergebnisse zeigen, dass besonders leistungsstarke SchülerInnen von der strategiegeleiteten Überarbeitung der Kommasetzung profitieren. Spannend ist es, hieraus didaktische Implikationen für leistungsschwache SchülerInnen zu entwickeln, die bisher weniger im Blick der Forschung stehen.

### **Literatur:**

- Fürstenberg, M. (2023). Kommagebrauch im Deutschen: eine empirische Untersuchung zur Kommasetzung beim Schreiben und Einsetzen. De Gruyter.
- Hüttemann, M. (2021). Ein empirisch modellierter Blick auf Kommakompetenz. In M. Kepser, H.-G. Müller & S. Schallenberger (Hrsg.), *Neue Wege des Orthografieerwerbs. Forschung – Vermittlung – Reflexion* (S. 22–36). Lemberger.
- Jantzen, C. (2003). Eigene Texte in der Schule überarbeiten: beobachten – verstehen – lernen. In E. Brinkmann, N. Kruse & C. Osburg (Hrsg.), *Kinder schreiben und lesen: Beobachten – Verstehen – Lehren* (S. 111–126). Fillibach.
- Lindauer, T., & Sutter, E. (2005). Könige, Königreiche und Kommaregeln. Eine praxistaugliche Vereinfachung des Zugangs zur Kommasetzung. *Praxis Deutsch*, 32(191), 28–32.
- Müller, H.-G., & Unterholzner, F. (2022). Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit. *Didaktik Deutsch*, 27(52/53), 39–55. <https://doi.org/10.21248/dideu.93>

Posterpräsentation

**Kirstin Ulrich** (*Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg*)

### **Verschriftlichung von deskriptionalen Repräsentationen**

Diskontinuierliche und damit nichtlineare Texte, wie Tabellen, Schaubilder, Diagramme etc. werden zur Visualisierung oder Ergänzung fachlicher Inhalte unterstützend in allen Unterrichtsfächern eingesetzt. Die Rezeption dieser nichtlinearen Texte, welche auf engem Raum eine Vielzahl von Informationen präsentieren (vgl. Niederhaus, 2011), setzt voraus, dass Schüler:innen u. a. über Diagrammkompetenz verfügen (vgl. Lachmayer, 2018). Hinzu kommt, dass im (Fach-)Unterricht und im Rahmen materialgestützter Schreibaufgaben von Schüler:innen verlangt wird, die diskontinuierlichen Texte in kontinuierliche Texte zu transformieren. Hierfür werden Aufgabenstellungen mit komplexen Sprachhandlungen verbunden. Beispielsweise verlangt die Sprachhandlung ‚Auswerten‘, dass Schüler:innen in vier sprachlichen Teilschritten ein Diagramm identifizieren, beschreiben, interpretieren und beurteilen (vgl. Müller & Michalak, 2015). Unabhängig von ihren Erstsprachen werden die Schüler:innen bei der medialen Transformation mit einem textlinguistisch und grammatisch anspruchsvollen Prozess konfrontiert (Feilke, 2017, S. 7), was sie vor Herausforderungen stellen kann (vgl. Kölzer et al., 2015). Die somit entstehende Schnittstelle zwischen Verstehens- und Formulierungsprozessen, Transkription von diskontinuierlichen Texten hin zu einem eigenen kontinuierlichen Text stellt ein Desiderat dar und wurde bislang kaum untersucht (u. a. Arnold, 2018).

Die Dissertationsstudie, welche der Forschungsfrage nachgeht, wie Schüler:innen mit und ohne Deutsch als Zweitsprache Diagramme schriftlich auswerten, greift das dargestellte Desiderat auf. Die Datenbasis bildet ein Korpus aus Schüler:innentexten (n = 219; 7. Klasse bayerische Mittelschulen), die im Rahmen des GraFau-Projekts (Grafiken im Fachunterricht: Fachlicher und sprachlicher Umgang von Schülerinnen und Schülern mit deutscher und nichtdeutscher Erstsprache mit Grafiken im Unterricht) an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg erhoben wurde. Die Auswertungsgrundlagen bilden Produktdaten, deskriptive sowie sprachstandsdiagnostische Daten und die Auswertung der Schüler:innentexte erfolgte mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (nach Kuckartz & Rädiker, 2022).

Die Ergebnisse, welche mit dem Poster dargestellt werden, zeigen unter anderem, dass sich die Schüler:innentexte bezogen auf das Diagrammkompetenzmodell von Lachmayer (2018) bei der Informationsentnahme auf das Ablesen von Funktionswerten und den Vergleich zweier Werte, selten auch mehrerer Werte, konzentrieren. Seiteneinsteiger:innen fokussieren häufig einzelne Auffälligkeiten und vergleichen diese miteinander, während v. a. Schüler:innen mit Deutsch als Erstsprache auf der rein deskriptiven Ebene der Auswertung bleiben. Die im Poster dargestellten Ergebnisse ergänzend wird ein eigens angefertigtes Modell zur Diagrammkompetenz aus der DaZ-Perspektive vorgestellt.

### **Literatur:**

- Arnold, C. (2018). Vom Diagramm zum Text: Herausforderungen beim medial-transformierenden Schreiben. Eine empirische Studie zu Transformationsprozessen in materialgestützten Schreibsettings der Sekundarstufe II. In H. Feilke, K. Lehnen, S. Rezat & M. Steinmetz (Hrsg.), *Materialgestütztes Schreiben: Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung*. Hier auch später erschienene, unveränderte Nachdrucke (S. 291–297). Fillibach bei Klett.
- Feilke, H. (2017). Eine neue Aufgabe für das Fach Deutsch: Zusammenhänge herstellen - materialgestützt schreiben. *Didaktik Deutsch*, 43, 4–11.  
<https://doi.org/10.25656/01:16152>
- Kölzer, C., Lemke, V., & Michalak, M. (2015). Diagramme im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht – eine Herausforderung für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 6, 121–135.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lachmayer, S. (2008). *Entwicklung und Überprüfung eines Strukturmodells der Diagrammkompetenz für den Biologieunterricht*. Universitätsbibliothek Kiel.
- Müller, B., & Michalak, M. (2015). Vermittlung fachsprachlicher Kompetenzen. Umgang mit diskontinuierlichen Darstellungsformen. In A. Bresges, B. Dilger, T. Hennemann, J. König & H. Lindner (Hrsg.), *LehrerInnenbildung gestalten: Band 5. Kompetenzen*

perspektivisch: Interdisziplinäre Impulse für die LehrerInnenbildung (S. 142–162).  
Waxmann.

Niederhaus, C. (2011). Zur Förderung des Verstehens logischer Bilder in mehrsprachigen  
Lernergruppen. Essen ProDAZ. [https://www.uni-  
due.de/imperia/md/content/prodaz/verstehen\\_logischer\\_bilder.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/verstehen_logischer_bilder.pdf)

Posterpräsentation

**Michael Veeh** (LMU München)

### **Deeper Learning im Deutschunterricht: Lehr-Lerndesigns für sprachliches, literarisches und mediales Lernen im 21. Jahrhundert**

Auf meinem Poster präsentiere ich mein laufendes Habilitationsprojekt und stelle erste Befunde zur Diskussion. Aus einer fachbezogenen Sicht setze ich mich im Projekt mit Lehr-Lernansätzen auseinander, die in den Bildungswissenschaften mit dem Sammelbegriff Deeper Learning bezeichnet werden und im Vergleich zu etablierten Unterrichtskonzepten individuellere Lernwege und eine intensivere Durchdringung des Stoffs anstoßen wollen (z. B. Mehta & Fine, 2019; Sliwka & Klopsch, 2022). Obwohl Deeper Learning in aller Munde ist, steht die empirische Klärung zentraler Fragen – gerade aus fachdidaktischer Sicht – noch aus: Wie wirken Deeper-Learning-Ansätze im Fachunterricht? Inwieweit lassen sich mit ihnen auch fachspezifische Kompetenzen fördern? Wie lassen sie sich fachbezogen ausmodellieren? Am Beispiel des Deutschunterrichts der Sekundarstufe gehe ich diesen Fragen gezielt nach. Innerhalb der Deutschdidaktik eröffnet die Studie damit eine neuartige Debatte, die jedoch punktuell an ältere Forschungsdiskussionen (z. B. handlungs- und produktionsorientierte oder projektorientierte Ansätze im Literaturunterricht) oder an aktuelle Auslotungen von Zukunftsperspektiven für den Deutschunterricht im 21. Jahrhundert (z. B. Ascherl, 2022) anschließt.

Methodisch orientiere ich mich an den Grundsätzen der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) nach Strauss und Corbin (1996). So explore ich Deeper Learning in der Praxis des Deutschunterrichts in einer Serie von Fallstudien und sammle dabei ein breites und vielfältiges Corpus an Datenmaterial (z. B. Feldnotizen, Interviews, Dokumente), um theoretische Rückschlüsse zu generieren. Mein Weg führt mich in ganz verschiedene schulische Umgebungen vom Gymnasium über eine deutsche Auslandsschule und eine Berufsschule bis in eine ‚Deeper-Learning-Schule‘, deren Programm explizit auf Deeper Learning ausgerichtet ist. Mein Blick im Feld gilt den Wahrnehmungen, Umsetzungen und Bewertungen von Deeper Learning durch Lehrkräfte und ihre Schüler\*innen als den beiden wichtigsten Gruppen von Akteur\*innen.

Erste Befunde deuten darauf hin, dass Deeper Learning in einem Deutschunterricht, der an aktuelle Lehrpläne gebunden ist, nur dann gelingen kann, wenn er auf die konkreten Voraussetzungen und Erwartungen von Lernenden wie Lehrkräften abgestimmt wird. Als Grundproblem kristallisierten sich erhebliche Widersprüche heraus, die die Akteur\*innen zwischen Deeper Learning und den funktionalen Anforderungen des Schulsystems sehen. Auch beim Deeper Learning müssen sich deshalb Elemente des ‚Lernens als selbstgesteuerte Erfahrung‘ (z. B. handelnd-produktive Elemente, individuelle Lernwege) und Elemente des ‚Lernens als Geschäftsmodell‘ (z. B. Classroom-Management, gerechte Notengebung, direkte Instruktion) in etwa die Waage halten. Außerdem zeichnet sich bereits eine Systematik ab, wie Lehrkräfte Deeper Learning im Deutschunterricht unterschiedlich ausgestalten und dabei konkrete fachspezifische Schwerpunkte legen können.

### **Literatur**

- Ascherl, C. (2022). Exploring Desirable Futures for L1 Education and Teachers' Literacies in a Digital Age. A German-Australian Delphi Study. Springer.
- Mehta, J., & Fine, S. (2019). In search of Deeper Learning. The quest to remake the American High School. Cambridge (USA). Harvard University Press.
- Sliwka, A., & Klopsch, B. (2022). Deeper Learning in der Schule. Pädagogik des digitalen Zeitalters. Beltz.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Beltz.

Posterpräsentation

**Julia Weiss** (*Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn*)

## **Über Theater sprechen: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungsmustern von Schüler:innen in Gesprächen über Theateraufführungen**

Während für das Sprechen über literarische Texte bereits empirisch erprobte Gesprächskonzepte vorliegen (u.a. Albrecht, 2022), ist die Frage, wie eine sowohl schüler- als auch gegenstandsangemessene Form der unterrichtlichen Kommunikation über Theateraufführungen aussehen sollte, noch immer wenig erforscht (Paule, 2019). Gleichwohl setzen die in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (2012, S. 20) formulierten Kompetenzerwartungen aber einen Austausch über die vielfältigen und mitunter auch ganz unterschiedlichen Eindrücke im Anschluss an einen Theaterbesuch voraus. Dass sich die Schüler:innen dabei nur auf ihre erinnerten Wahrnehmungen beziehen können, stellt eine Herausforderung dar, die sich aus der spezifischen Qualität von Aufführungen ableiten lässt: Theateraufführungen sind einmalige und unwiederholbare Ereignisse. Fischer-Lichte (2012, S. 12) formuliert dazu: „Aufführungen verfügen nicht über ein fixier- und tradierbares Artefakt; sie sind flüchtig und transitorisch [...]. Ihre Materialität – Räumlichkeit, Körperlichkeit, Lautlichkeit – wird performativ hervorgebracht und tritt immer nur für eine begrenzte Zeitspanne innerhalb der Gesamtdauer der Aufführung in Erscheinung.“ Aus diesem Grund sind Aufführungsanalysen – auch im Unterricht – als „Erinnerungsarbeit“ (Roselt & Weiler, 2017, S. 105) zu konzipieren, d. h. Schüler:innen müssen sich nachträglich an das erinnern, was sie während der Aufführung als bedeutsam wahrgenommen haben.

Wie Schüler:innen über Theater als ephemere Kunstform sprechen, ist Gegenstand meines Forschungsprojekts: Auf welche Orientierungsmuster greifen sie zurück, um ihre Wahrnehmungen und Eindrücke im Gespräch mit anderen zu verhandeln? Dabei gehe ich davon aus, dass gerade der Ereignischarakter den Kern des Theaters ausmacht, der nicht selten ästhetische Erfahrungen ermöglicht und Anstoß für Gespräche über Theater sein kann. Indem ich Theateraufführungen dabei von der Wahrnehmung aus denke, greife ich Ansätze einer phänomenologisch ausgerichteten Theaterdidaktik auf (Kamps, 2018).

Methodisch entspricht das Forschungsprojekt einem mixed-methods-Ansatz: In einem Fragebogen wurden zunächst die persönlichen Einstellungen zum und die bisherigen Erfahrungen mit Theater von n=82 Schüler:innen eines Gymnasiums in NRW (Q1, LK/GK Deutsch) erhoben. Anschließend habe ich mit den Schüler:innen zu zwei unterschiedlichen Theateraufführungen insgesamt acht Aufführungsgespräche (Krieger & Radvan, 2022) geführt, die aufgenommen, transkribiert und mittels der dokumentarischen Methode ausgewertet wurden. Auf Basis dieser Daten soll das Poster erste Einblicke in das Verhältnis von Sprache und (ästhetischer) Erfahrung sowie in didaktisch-methodische Konsequenzen für Gespräche über Theater im Deutschunterricht geben.

### **Literatur:**

- Albrecht, C. (2022). Literarästhetische Erfahrung und literarästhetisches Verstehen. Eine empirische Studie zu ästhetischer Kommunikation im Literaturunterricht (ÄSKIL). Metzler.
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012).  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf)
- Kamps, P. (2018). Wahrnehmung, Ereignis, Materialität. Ein phänomenologischer Zugang für die Theaterdidaktik. Transcript Verlag.
- Roselt, J., & Weiler, C. (2017). Aufführungsanalyse. Narr Francke Verlag.
- Krieger, K., & Radvan, F. (2022). Im Unterricht über Theateraufführungen sprechen. Erinnerungsprotokolle als Methode. *Der Deutschunterricht*, 2, 81–90.
- Fischer-Lichte, E. (2012). Die verwandelnde Kraft der Aufführung. In E. Fischer-Lichte, A. Czirak, T. Jost, F. Richarz & N. Tecklenburg (Hrsg.), *Die Aufführung. Diskurs – Macht – Analyse* (S. 11–23). Wilhelm Fink Verlag.
- Paule, G. (2019). Drama, Theater und Fachdidaktik. In A. Enghart & F. Schößler (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft. Drama* (S. 512–526). De Gruyter.

Posterpräsentation

**Merle Weicker** (Goethe-Universität Frankfurt)

### **Konnektoren zwischen Sprachbetrachtung und Textverständnis**

Der vorliegende Beitrag behandelt am Beispiel von Konnektoren die Auseinandersetzung mit Sprache im Kontext und zur Unterstützung von rezeptiven Fähigkeiten im Medium von Schriftlichkeit. Basierend auf einer Analyse von Deutsch-Lehrwerken für die vierte Jahrgangsstufe wird gezeigt, dass im Fall von Konnektoren Sprachbetrachtungsaktivitäten neben der Thematisierung von Form-Funktions-Zusammenhängen auch von der Thematisierung semantischer Aspekte profitieren würden. Inwiefern diese Einsichten zu einem besseren Textverständnis führen, ist Gegenstand einer geplanten empirischen Studie.

Konnektoren sind sprachliche Mittel, die Textelemente miteinander verbinden, indem sie eine bestimmte logische Beziehung (z. B. kausal, temporal, konzessiv) zwischen zwei Propositionen ausdrücken (Fabricius-Hansen, 2000). Dieselbe Beziehung kann mittels verschiedener Lexeme ausgedrückt werden, die verschiedenen Wortklassen angehören und in verschiedenen syntaktischen Strukturen auftreten. Kausale Beziehungen können beispielsweise mit der Subjunktion *weil*, der Konjunktion *denn* und dem Adverb *deshalb* ausgedrückt werden (Breindl & Walter, 2009).

In den vier analysierten Lehrwerken (*Einstern's Schwester*, *Niko*, *Zebra*, *Passwort Lupe*) werden Konnektoren im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ als „Bindewörter“ eingeführt. Dieser Terminus zielt ausschließlich auf ihre Funktion ab, Sätze miteinander zu verbinden. In diesem Zusammenhang wird besonders die Interpunktion thematisiert. Der Terminus „Bindewort“ wird mittels verschiedener Wortarten illustriert, Unterschiede bezüglich der syntaktischen Struktur werden kaum aufgezeigt. Die verwendeten Konnektoren drücken verschiedene Kohärenzrelationen aus, die nicht explizit thematisiert werden. In drei Lehrwerken befinden sich aber Aufgaben, in denen die Schüler:innen Sätze mit „passenden“ Bindewörtern verbinden sollen. Solche Aufgaben erfordern implizites semantisches und syntaktisches Wissen, welches in Jahrgangsstufe 4 noch nicht als erworben vorausgesetzt werden kann (Volodina & Weinert, 2020). Diese empirischen Befunde legen nahe, dass Sprachbetrachtung neben Form-Funktions-Zusammenhängen auch logisch-

semantische Aspekte berücksichtigen sollte, um das (implizite) Wissen über Konnektoren zu erweitern. Dafür würde sich die Arbeit an Texten statt der Präsentation isolierter Satzpaare anbieten, um auch die Leistung von Konnektoren für die Textkohärenz aufzuzeigen (s. auch Peschel, 2023).

Diese Einsichten führen möglicherweise auch zu einem besseren Textverständnis (z. B. Volodina et al., 2021). Es ist aber weiterhin offen, (i) ob in Texten vorhandene Konnektoren das Textverständnis erleichtern, (ii) für welche Konnektoren dies der Fall ist und (iii) welche Rolle dabei individuelle Merkmale der Lesenden (z. B. Mehrsprachigkeit, Lesefähigkeiten, Arbeitsgedächtnis) spielen. Diese Fragen sind Gegenstand einer geplanten Studie, deren Anlage vorgestellt werden soll.

### **Literatur:**

- Breindl, E., & Walter, M. (2009). Der Ausdruck von Kausalität im Deutschen. Eine korpusbasierte Studie zum Zusammenspiel von Konnektoren, Kontextmerkmalen und Diskursrelationen. Institut für deutsche Sprache.
- Fabricius-Hansen, C. (2000). Formen der Konnexion. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), Text- und Gesprächslinguistik 1. Halbband (S. 331-343). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110194067>
- Peschel, C. (2023). Formen und Funktionen beim grammatischen Lernen. *Der Deutschunterricht*, LXXV(3), 15-24.
- Volodina, A., Heppt, B., & Weinert, S. (2021). Relations between the comprehension of connectives and school performance in primary school. *Learning and Instruction*, 74: 101430. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101430>
- Volodina, A., & Weinert, S. (2020). Comprehension of connectives. Development across primary school age and influencing factors. *Frontiers in Psychology*, 11:814. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00814>

Posterpräsentation

**Jennifer Witte** (Universität Osnabrück)

## **Perspektiven auf Über/Fachlichkeit im Literaturunterricht. Synergien zwischen fächerübergreifendem und literarischem Lernen**

Fächerübergreifendes Lernen mit und an literarischen Gegenständen bietet zahlreiche Potenziale, um Lernenden ganzheitliche und perspektivenreiche Zugriffe auf komplexe Phänomene und Probleme zu ermöglichen. Das Poster dient in diesem Zusammenhang der Darstellung meines Habilitationsprojektes. Es handelt sich um eine theoretische Annäherung an die Konzeption und Modellierung von fächerübergreifendem Literaturunterricht.

Fächerübergreifender Unterricht intendiert die verbindende, integrative Behandlung eines Themas aus der Perspektive von mindestens zwei Fächern, wobei die einzelnen Disziplinen nicht vollständig aufgelöst, sondern synergetisch aufeinander bezogen werden sollen, indem sich einem Themenfeld multiperspektivisch angenähert wird (vgl. Peterßen, 2000; Hempel, 2020; Moegling, 2010). Im Kontext des fächerübergreifenden Lernens zeigen sich jedoch in der Literaturdidaktik deutliche Desiderate. So gibt es kaum aktuelle evidenzbasierte empirische (qualitative oder quantitative) Forschung (oder auch nur vertiefte Unterrichtskonzepte) zum fächerübergreifenden Deutschunterricht (z. B. von Roll et al., 2017). Ebenso „fehlt es an einer ausgereiften und anerkannten eigenen Didaktik“ des fächerübergreifenden Lernens (Ukley, 2015, S. 10). Fächerübergreifender Unterricht im Allgemeinen ist „derzeit durch eine defizitäre theoretische und empirische Entwicklung gekennzeichnet“ (Arnold & Roßa, 2011, S. 16). Zwar werden in der deutschdidaktischen Forschung bspw. Aspekte des inklusiven Deutschunterrichts bearbeitet (vgl. z. B. Frickel & Kagelmann, 2016; Thäle, 2020), jedoch werden die Fachgrenzen dabei nicht überschritten. Zudem fehlen systematische theoretische Auseinandersetzungen mit den Potenzialen und Herausforderungen fächerübergreifenden Lehrens und Lernens aus literaturdidaktischer Perspektive.

Das im Rahmen des Habilitationsprojektes zu entwickelnde Modell sucht nach Synergieeffekten zwischen drei Bereichen: 1.) den Prinzipien und Mechanismen fächerübergreifenden Lernens, 2.) den Prinzipien fachlichen Lernens im Literaturunterricht, sprich v. a. literarischen und ästhetischen Lernens, sowie 3.) den Besonderheiten und Merkmalen von Literatur als

Gegenstand ebendieser Lernprozesse. Wo gibt es Überschneidungen, Potenziale, Synergieeffekte, aber auch Grenzen und Herausforderungen? Wie kann man den Gegenständen und fachlichen Besonderheiten überfachlich gerecht werden? Das Poster soll erste konzeptionelle Überlegungen sowie die bisher herausgearbeiteten Besonderheiten der drei skizzierten Bereiche darstellen, wenngleich es sich noch nicht um ein fertiges Modell handelt.

### **Literatur:**

- Arnold, K.-H., & Roßa, A.-E. (2011). Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Fachgebiet: Schulpädagogik, Unterricht: Geschichte, theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Diskursfelder, 1–31.  
<https://doi.org/10.3262/EEO09110165>
- Frickel, D. A., & Kagelmann, A. (Hrsg.) (2016). Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06883-2>
- Hempel, C. (2020). Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts. Fallanalysen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Julius Kinkhardt.
- Moegling, K. (2010). Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns. Prolog.
- Peterßen, W. H. (2000). Fächerverbindender Unterricht. Begriff, Konzept, Planung, Beispiele. Oldenbourg.
- Roll, H., Baur, R., Okonska, D., & Schäfer, A. (2017). Sprache durch Kunst. Lehr- und Lernmaterialien für einen fächerübergreifenden Deutsch- und Kunstunterricht. Waxmann.
- Thäle, A. (2020). Inklusiver Deutschunterricht in der Sekundarstufe I: Praktiken im Umgang mit literarischen Texten. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29892-0>
- Ukley, N. (2015). Fächerübergreifender Unterricht im Spannungsfeld von bildungs- und kompetenztheoretischen Begründungsmustern. Analyse und Reflexion von Anschlussfähigkeiten an den Sportunterricht. Universität Bielefeld.