

Sektion 10: Sprachbetrachtung und Sprachentwicklung

Leitung: *Hrvoje Hlebec (Universität Leipzig); Anne Lorenz (Universität Leipzig, Universität Luxemburg); Constanze Weth (Universität Luxemburg)*

Programm

Montag, 16.9.2024

- 10.15-10.30 Uhr Begrüßung und Einführung durch die Sektionsleitung
- 10.30-11.10 Uhr Ann Peyer: Nachdenken über Sprache, Angemessenheit und Normen
- 11.10-11.50 Uhr Ann-Marie Moser: Sprachvariation als Chance für den Grammatikunterricht
- 11.50-12.30 Uhr Sabrina Geyer & Martin Schastak: Sprachvergleiche – eine geeignete Methode zur Sprachbetrachtung? Empirische Erkenntnisse zu Überzeugungen und Praktiken von Grundschullehrkräften

Pause

- 13.45-14.25 Uhr Matthias Hölzner: Intersektionale Realitäten im Grammatikunterricht – Vorschläge für eine diversitätssensible Grammatikdidaktik
- 14.30-15.10 Uhr Daniela Wamhoff: Mehrsprachiges Sprachwissen bei DaZ-Lernenden im jungen Erwachsenenalter
- 15.15-15.55 Uhr Theresa Broggrefe & Petra Gretsche & Andreas Krafft: Ko-Konstruktionen von Kasus und semantischen Rollen. Eine explorative Studie in der Grundschule

Dienstag, 17.9.2024

- 13.45-14.25 Uhr Dirk Betzel & Iris Kleinbub: Zum Einsatz des Feldermodells in der Praxis. Ergebnisse einer Lehrpersonenbefragung an Sekundarschulen.
- 14.30-15.10 Uhr Ilka Fladung & Mahin Teuscher & Michael Krelle & Marcel Illetschko & Uwe Lorenz & Jörg Jost: Missverständnisse aufklären, typische Elemente der Märchensprache erklären und Sprachvergleich betreiben – Sprachbetrachtungsaufgaben für die Grundschule aus VERA und iKMPLUS
- 15.15-15.55 Uhr Kristin Börjesson: Aufgaben (zum Präteritum) im sprachreflexiven Unterricht der Grundschule

Mittwoch, 18.9. 2024

- 10.15-10.55 Uhr Britta Juska-Bacher & Martina Röthlisberger: Die Rolle der morphologischen Bewusstheit für das Lesen von Drittklässler:innen mit Deutsch als L1 vs. L2

11.00-11.40 Uhr Iris Rautenberg & Stefan Wahl & Alicia Hückmann & Vanessa Siegel: Effekte verschiedener didaktischer Ansätze auf die Groß- /Kleinschreibleistungen von Siebtklässler*innen

11.45-12.30 Uhr Alicia Hückmann: „lernen [...] das gibt es auch als verb glaub ich“ – Eine Rekonstruktion von Lernprozessen bei syntaxbasierten Lernangeboten zur satzinternen Großschreibung

Pause

13.45-14.25 Uhr Anke Michel & Tabea Becker: Ein kognitionsgrammatischer Zugang zur Nominalgruppe für den Deutschunterricht

14.30-15.10 Uhr Carolin Hagemeier: Nominaler Ausbau beim schriftlichen Erklären: Wie wirkt Focus on Form auf die Fähigkeit zur sprachlichen Informationsverdichtung?

15.15-15.55 Uhr Johanna Campean: Effekte des Prototypen- und Grenzgänger-Ansatzes auf das Wortartenwissen von Schüler:innen

1. Nachdenken über Sprache, Angemessenheit und Normen

„Auseinandersetzung mit Sprache“ bedeutet mehr als systematisches Untersuchen von sprachlichen Strukturen. Daraus ergeben sich viele Möglichkeiten der Vernetzung von Sprachreflexion mit sprachlichem Handeln, und besonders relevant sind diesbezüglich Schnittstellen zwischen deskriptiver und normativer Orientierung, denn die handlungsbezogene Auseinandersetzung mit Sprache fokussiert oft Fragen der Angemessenheit oder normativen Richtigkeit von Formulierungen (Bredel, 2013).

Befunde zur außerschulischen Sprachreflexion Jugendlicher zeigen, dass diese sich weniger für systematische Deskription interessieren als einerseits konkret für Fragen, die sich auf ihr sprachliches Handeln in sozialen Kontexten beziehen (z. B. „Höflichkeit“, Neuland et al., 2022), andererseits allgemeiner für Themen wie Sprachwandel oder Sprachvergleich (Oomen-Welke, 2017). Alle Heranwachsenden, insbesondere mehrsprachige, sind in ihrer kommunikativen Praxis mit unterschiedlichen Sprachen, Varietäten und Normensystemen konfrontiert. Im Deutschunterricht gilt es vor diesem Hintergrund eine Balance zu finden: Den Jugendlichen sollen schrift- und bildungssprachliche Normen und entsprechendes Wissen verbindlich vermittelt werden, aber sie sollen auch einen reflektierten Umgang mit Normen aufbauen, der sie zu eigenverantwortlichem „sozialdistinktivem Handeln“ (Neuland, 2019) befähigt.

Der Beitrag erläutert anhand von qualitativ ausgewerteten Daten aus einem Interviewprojekt mit Schülergruppen (N=47, 11 Gruppen; vgl. Peyer, 2023), wie Jugendliche außerhalb des Unterrichtskontexts auf Fragen nach Angemessenheit und Wirkung von Formulierungen in einem Textbeispiel reagieren und wie sie den Umgang mit verschiedenen Registern (z.B. Jugendsprache) thematisieren. Damit soll aufgezeigt werden, dass und tendenziell wie Jugendliche sich außerhalb des Unterrichts mit sprachlichen Fragen befassen. Zusätzliche Daten aus Interviews mit erfahrenen Lehrpersonen (N=10) zeigen, dass diese unterschätzen, wie aktiv Jugendliche den Einsatz sprachlicher Mittel reflektieren. Für die Gestaltung von nachhaltigen Lern- und Lehrprozessen ist es deshalb wichtig, die Voraussetzungen der Jugendlichen genauer zu erfassen, nicht nur im Sinn von strukturiertem schulisch erworbenem

Vorwissen, sondern auch als erfahrungsbezogene subjektive Annahmen. Außerdem ist zu klären, wie solches Vorwissen im Unterricht erweitert werden soll (Wildemann/Bien-Miller, 2023), dies sowohl im Hinblick auf Inhalte und Kompetenzen als auch auf Unterrichtsettings und sinnvolle Aufgabenformate. In der Diskussion kann grundsätzlich thematisiert werden, welche Rolle der Sprachunterricht als Instanz der Normvermittlung spielt, was das für das Selbstverständnis der Deutschdidaktik bedeutet (Feilke, 2015; Kepser, 2013) oder wie die Linguistik als Bezugsdisziplin der Deutschdidaktik mit Fragen der Norm umgeht (Klein, 2009).

Literatur:

Bredel, U. (2013). Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Schöningh.

Feilke, H. (2015). Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. *Didaktik Deutsch* 38, S. 115–136.

Kepser, M. (2013). Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. *Didaktik Deutsch* 19, S. 52–68.

Klein, W. P. (2009). Zweifelsfälle als Herausforderung(en) für Sprachwissenschaft und Sprachnormierung. In M. Konopka & B. Strecker (Hrsg.), *Deutsche Grammatik - Regeln, Normen, Sprachgebrauch*. (S. 141–165). De Gruyter.

Neuland, E. (2019). Sprachvariation im Sprachunterricht. In A. Betz & A. Firstein (Hrsg.), *Schülerinnen und Schülern Linguistik näher bringen. Perspektiven einer linguistischen Wissenschaftspropädeutik*. (S. 61–75). Schneider.

Neuland, E. et al. (2022). Sprachreflexion von Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Schule. In H. Gornik & I. Rautenberg (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. (S. 186–202). Schneider.

Oomen-Welke, I. (2017). Präkonzepte. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*. (S. 493–506). Schneider.

Peyer, Ann (2023). Vorwissen aus Erfahrung mit Sprache(n) – eine Basis für Conceptual Change? *Empirische Pädagogik* 37(4), S. 420–440.

Wildemann, A. & Bien-Miller, L. (2023): Conceptual Change und sprachbezogene Konzepte – eine theoretische Annäherung. *Empirische Pädagogik* 37(4), S. 366–380.

2. Sprachvariation als Chance für den Grammatikunterricht

In den letzten Jahren ist grammatische Variation (zwischen Varietäten, Sprecherinnen und Sprechern oder in der einzelnen Sprecherin/dem einzelnen Sprecher selbst) vermehrt in den Fokus linguistischer Forschung geraten. Während bis vor kurzem theoretische Generalisierungen ausschließlich auf der Untersuchung von Standardsprachen beruhten, helfen heute Daten aus der Variationslinguistik, Erkenntnisse zur Funktionsweise von Sprache(n) zu verfeinern (Kortmann, 2004).

In diesem Beitrag soll diskutiert werden, ob (und wenn ja: welche) Erkenntnisse aus der Variationslinguistik sinnvoll in der Grammatikdidaktik eingesetzt werden können. Der Beitrag knüpft in theoretischer Hinsicht an den Gedanken des Sprachvergleichs an (Rothstein, 2011) und erweitert diesen zu einem Sprachvergleich im Diasystem einer Sprache (Coseriu, 2007). Grammatikkompetenz wird hier breit gefasst und verstanden als die Fähigkeit, situationsgerecht schreiben und sprechen zu können. Diese Definition impliziert die Kenntnis und Reflexion der Sprecherin/des Sprechers über Variation in der Sprache.

In einem ersten Schritt wird der Status quo analysiert: Wie verorten sich Sprachbücher des Deutschen als Erst-, Zweit- und Fremdsprache im Kontinuum (oder der Dichotomie) zwischen deskriptiver und normativer Sprachbeschreibung? Wie wird Variation (im Bereich der Grammatikdidaktik) thematisiert? In einem zweiten Schritt soll am Beispiel der Sprachsituation in der deutschsprachigen Schweiz (und Teilen Süddeutschlands) illustriert werden, wie innere Mehrsprachigkeit für die Grammatikdidaktik nutzbar gemacht werden kann: Sprachliche Strukturen in der Muttersprache der Sprecherinnen und Sprecher werden explizit gemacht und in Kontrast gesetzt zum schriftlichen Standard sowie zu den schulischen Fremdsprachen. Eine solche Grammatikdidaktik kann zudem ausgeweitet werden auf literarische Texte wie Dramen, in denen die Protagonisten auch durch ihre Sprache charakterisiert werden. Damit wäre die Grammatikdidaktik nicht isoliert in der Sprachdidaktik zu verorten, sondern könnte integrativ die sprach- und literaturdidaktische Perspektive verbinden (s. dazu auch den Call der Sektion 1). Nicht zuletzt wird mit diesem Ansatz eine Verbindung zwischen explizitem und

implizitem Wissen hergestellt. Damit rückt die Schnittstelle von außer- und innerschulischer Sprachreflexion in den Mittelpunkt (Neuland, 2021) und eine Sprachbildung, die an vorhandene Ressourcen anknüpft (Peyer, 2021).

Der Vortrag schließt mit einem Ausblick auf weitere (Forschungs-)Perspektiven: (1) In diesem Beitrag liegt der Fokus auf Dialekten; denkbar wären aber auch andere Formen der Variation (diastatische oder diaphasische Variation). (2) Der Beitrag beruht auf der Annahme, dass das Bewusstmachen variationslinguistischer Strukturen dem Ausbau sprachlicher Potenziale dient oder mindestens nicht gegenteilig wirkt. Es wäre zu überprüfen – z.B. in Form einer Interventionsstudie –, ob diese Annahme berechtigt ist.

Literatur:

Coseriu, E. (2007). Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens, 2. Aufl., Gunter Narr Verlag.

Kortmann, B. (2004). Introduction. In B. Kortmann (Hrsg.), *Dialectology meets typology. Dialect grammar from a cross-linguistic perspective* (S. 1–10). Mouton de Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110197327>

Neuland, E. (2021). Sprachbewusstsein und Sprachreflexion – revisited. *Ide* 45(3), S. 20–27.

Peyer, A. (2021). Erfahrungsbezogene Zugänge zu Sprachbewusstsein. *Ide* 45(3), S. 28–37.

Rothstein, B. (2011). Sprachvergleich in der Schule. In B. Rothstein (Hrsg.), *Sprachvergleich in der Schule* (S. 1–8). Schneider.

3. Sprachvergleiche – eine geeignete Methode zur Sprachbetrachtung? Empirische Erkenntnisse zu Überzeugungen und Praktiken von Grundschullehrkräften

Der Methode des Sprachvergleichs wird im aktuellen deutschdidaktischen Diskurs v.a. für die Sprachbetrachtung ein hohes Potential zugesprochen, insbesondere vor dem Hintergrund zunehmender sprachlicher Heterogenität: Sprachvergleiche können den Ausgangspunkt zur Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachreflexion und zum Sprachausbau generell bilden – auch mit Bezug zur Schrift(kultur) (u.a. Mehlem & Lignau, 2016; Rothstein, 2018; Topalović, 2019). Daneben stützt die Methode die Forderung nach Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachen in schulischen Kontexten (u.a. Oomen-Welke, 2020) und leistet so einen Beitrag zur Anerkennung aller Kindern mit ihrem gesamten Sprachrepertoire.

Empirische Studien weisen darauf hin, dass Lehrkräfte der Mehrsprachigkeit von Kindern generell positiv gegenüberstehen, sich das Umsetzen von Sprachvergleichen jedoch nicht zutrauen und sich didaktisch schlecht aufgestellt sehen (u.a. Bien-Miller, 2021; Isaac & Kleinbub, 2020; Bredthauer & Engfer, 2016). Zudem äußern Lehrkräfte z.T. Vorbehalte gegen den gezielten Einbezug von Herkunftssprachen als Medium bzw. Lernressource im Unterricht (u.a. Lange et al., 2023). Weitgehend offen ist, welche *Überzeugungen* Lehrkräfte zu Sprachvergleichen haben und wie diese mit ihren Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit insgesamt sowie ihren unterrichtlichen Praktiken verknüpft sind. Da die unterrichtlichen Praktiken von Lehrkräften auch maßgeblich von deren Überzeugungen gelenkt werden kann (Baumert & Kunter, 2006), ist eine Erforschung dieser wesentlich.

Ziel unserer Studie ist es, die Überzeugungen von Grundschullehrkräften zu Sprachvergleichen zu erfassen und zu prüfen, wie diese mit (1) den Praktiken der Lehrkräfte sowie (2) ihren Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit und zu deren Nutzung als Lernressource im Unterricht zusammenhängen. Die Studie ist als Querschnittsstudie mit einem Mixed-Methods-Vertiefungsdesign angelegt: Mit einem selbst entwickelten Fragebogen werden zunächst n=80 Grundschullehrkräfte zu ihren Praktiken und Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit und deren

Nutzung im Unterricht sowie zur Methode des Sprachvergleichs befragt. Eine Teilstichprobe der Lehrkräfte (n=7), die über ein heterogenes Sampling gewonnen wurde, nimmt im Anschluss an vertiefenden Interviews teil.

Im Vortrag werden erste Ergebnisse der Fragebögen und Interviews vorgestellt und Interpretationsansätze sowie didaktische Implikationen diskutiert. Unsere Ergebnisse sollen dazu beitragen, monolinguale Traditionen weiter zu hinterfragen und auszuloten, wie Sprachvergleiche als Lerngelegenheit zur Sprachbetrachtung und -förderung implementiert werden können.

Literatur:

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft, 9, S. 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>

Bien-Miller, L. (2021). Grammatikthematisierung unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit. Eine empirische Studie zu Kognitionen von Lehrerinnen und Lehrern. Waxmann.

Isaac, K., & Kleinbub, I. (2020). Grammatikunterricht unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit – Ergebnisse einer Lehrerbefragung an Grund- und weiterführenden Schulen. In A. Peyer & B. Uhl (Hrsg.), Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte (S. 137–166). Peter Lang.

Lange, S. D., Huxel, K., Then, D., & Pohlmann-Rother, S. (2023). „ich glaub, ich würd’s nicht sofort unterbinden“ – Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum didaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit. In E. Hack-Cengizalp, M. David-Erb, & I. Del Corvacho Toro (Hrsg.), Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis (S. 103–121). WBV.

Mehlem, U., & Lignau, B. (2016). Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt für Sprachreflexion: Arbeit mit einem zweisprachigen Bilderbuch in einer multilingualen dritten Klasse. In P. Rosenberg & C. Schröder (Hrsg.), Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit (S. 207–239). de Gruyter.

Oomen-Welke, I. (2020). Didaktik der Sprachenvielfalt. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Vol. 9. Deutsch als Zweitsprache*, 5. Aufl., (S. 617–632). Schneider Hohengehren.

Rothstein, B. (Hrsg.). (2018). *Sprachvergleich in der Schule*. Schneider Hohengehren.

Topalović, E. (2019). Transferprozesse bei mehrsprachigen Literacy-Erfahrungen. In A. Rohde & A. K. Steinlen (Hrsg.), *Sprachenvielfalt als Ressource begreifen. Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen* (S. 194–204). Dohrmann.

4. Intersektionale Realitäten im Grammatikunterricht – Vorschläge für eine diversitätssensible Grammatikdidaktik

Obwohl Forschungsarbeiten bildungswissenschaftlicher Ausrichtung sowie aus den Fachdidaktiken anderer Unterrichtsfächer zeigen können, dass durch einen intersektional ausgerichteten Ansatz wertvolle Erkenntnisse zu erwarten sind, befindet sich die deutschdidaktische Betrachtung intersektionaler Realitäten noch weitestgehend in den Anfängen (Dannecker, 2020): Zwar wird einer inklusiven Deutschdidaktik in der Regel ein „weiter“ Inklusionsbegriff zugrunde gelegt, der nicht nur die Differenzkategorie der *sonderpädagogischen Förderbedarfe*, sondern auch andere Differenzkategorien wie *soziale Herkunft, Geschlecht, Alter* und *DaZ* in den Blick nimmt (Bock, 2019); doch die Betrachtungen dieser Differenzkategorien stehen nicht unabhängig nebeneinander: Es ist „deren Verschränktheit, deren gegenseitige Beeinflussung (...), die es gerade für Pädagog*innen sehr schwer macht, *dieser Komplexität ohne reproduzierende Komplexitätsreduktionen gerecht zu werden* [Hervorhebung im Original]“ (Grummt, 2021, S. 103). Die von einem kritischen Blick auf Differenzzuschreibungen geprägte intersektionale Perspektive auf den Grammatikunterricht kann verhindern, dass Lernende – etwa bei einer diversitätsorientierten Unterrichtsplanung – auf nur *ein* Differenzmerkmal reduziert werden (*DaZ*-Lernende, Mädchen, Kinder mit SPF usw.), sondern die jeweilige Komplexität der individuellen Lernausgangslagen in den Blick genommen wird. In dem geplanten Beitrag sollen Ergebnisse einer empirischen Studie (Hölzner, i.E.) vorgestellt werden, deren Daten in teilnehmender Beobachtung (Schwinghammer, 2018) im inklusiven Grammatikunterricht erhoben wurden; hier wurden Feldnotizen angefertigt und die Lernergebnisse der Lernenden analysiert, um mit diesem explorativen Vorgehen die intersektionalen Realitäten im Grammatikunterricht besser erfassen zu können. Es kann herausgearbeitet werden, wie die auf verschiedensten Differenzkategorien basierenden strukturellen Prägungen und daraus abgeleitete Differenzierungen das Anbahnen des Erreichens individueller Lernziele unnötig limitieren können. Es zeigt sich aber auch, welche Entwicklungsräume Lernende durch intersektionale Sensibilität für sich entdecken können: Statt Identitätsaspekte einzelner Lernender in (binären) Konstruktionen immer weiter zu reproduzieren, können dynamische Angebote zur

Entwicklung von Sprachbewusstheit beitragen – dazu zählt auch die Einbindung von Mehrsprachigkeit in die Sprachreflexion. Angesichts der aus den Daten herausgearbeiteten Hypothesen scheint es lohnend, die intersektionale Perspektive für die Grammatikdidaktik weiter zu vertiefen, qualitative Anschlussstudien zu den multiplen Einflussfaktoren auf individuelle Leistungspotenziale im Grammatikunterricht anzubahnen und deren Ergebnisse für einen diversitätsorientierten Deutschunterricht nutzbar zu machen.

Literatur:

Bock, B. (2019). Inklusion – sprachdidaktisch. Überlegungen zu Begriff und Diskurs, Engführungen und Erweiterungen. *Didaktik Deutsch*, 24(47), S. 28–43.

<https://doi.org/10.25656/01:21014>

Dannecker, W. (2020). Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten. Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen. Schneider.

Grummt, M. (2021). Intersektionale rekonstruktive Sozialforschung – Sensibilisierung für die Verschränkungen pädagogischer und sozialer Praxis durch Fallarbeit. In A. Großhauser, A. Köpfer & H. Siegismund (Hrsg.), *Inklusion und Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsaufgaben in der Lehrer*innenbildung – Konzeptuelle Entwicklungslinien und hochschuldidaktische Zugänge* (S. 103–132). Wissenschaftlicher Verlag.

Hölzner, M. (i.E.): Intersektionale Perspektiven auf empirische Fallbeispiele von DaZ-Lernenden aus dem binnendifferenzierenden Deutschunterricht. Erscheint in *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit (ZDKM)*, 40(1+2), 2024.

Schwinghammer, Y. (2018). Teilnehmende Beobachtung. In J. M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Band 2 (S. 165–178). Schneider.

Sektion 10

Daniela Wamhoff (Universität zu Köln)

5. Mehrsprachiges Sprachwissen bei DaZ-Lernenden im jungen Erwachsenenalter

Von Mehrsprachigen wird angenommen, in der Tendenz über ein besonderes Potenzial zur Sprachbetrachtung zu verfügen (vgl. Bredthauer, 2020; vgl. Lohe, 2018; vgl. Wildemann et al., 2016; vgl. Krafft, 2014). Die dabei oft als zentraler Aspekt thematisierte Sprachbewusstheit gilt jedoch als uneinheitliches Konstrukt, denn es herrscht weder Konsens darüber, was mit der zu fördernden bzw. als Potenzial vorhandenen Bewusstheit der Betroffenen im Konkreten gemeint ist, noch welche Formen sprachlichen Wissens auf welche Weise aktiviert werden und inwieweit diese ggfs. interagieren.

Einige theoretische Ansätze versuchen, individuelle Mehrsprachigkeit als dynamische Repertoires oder Bewusstseinszustände zu modellieren (vgl. Lüdi, 2006; vgl. Jessner & Allgäuer-Hackl, 2015; vgl. Cook & Wie, 2016; vgl. García & Flores, 2010), zielen jedoch in ihrer jeweiligen Schwerpunktsetzung auf unterschiedliche kognitionswissenschaftliche bis politische Aspekte ab und sind darüber hinaus überwiegend konzeptioneller Natur.

Über mehrsprachige Schülerinnen und Schüler als Individuen, die sich im Rahmen sprachlicher Lern- und Reflexionsprozesse auf ganz eigene Art und Weise ihres sprachlichen Wissens bedienen, ist empirisch kaum etwas bekannt. Die wenigen in diese Richtung tendierenden Studien sind v. a. quantitativ ausgerichtet und beschränken sich auf die Primarstufe. Die qualitative Nahperspektive auf den Einzelfall sowie die Gruppe der (älteren) Jugendlichen und jungen Erwachsenen fehlt.

Hier setzt das vorliegende Dissertationsprojekt an und stellt die Frage, wie sich mehrsprachige Jugendliche im Kontext von Sprachbetrachtung mithilfe ihrer Sprache(n) metasprachlich verhalten und welche Facetten von Sprachwissen sie dabei nutzen. Im Rahmen eines explorativen Designs wurden zu diesem Zweck halboffene Interviews auf Basis eines zuvor gestellten Tests geführt, dessen metasprachliche Impulsaufgaben an Bredel (2013) und Lohe

(2018) angelehnt sind. Die Probanden (n = 64) an sieben Schulen in NRW besuchten die späte Sekundarstufe I bzw. II und lernten Deutsch als Zweitsprache auf Niveau B1.

Die Auswertung erfolgte per deduktiv-induktiver qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Rädiker & Kuckartz, 2018). Das Kategoriensystem orientierte sich an Bredel (2013) und Otten (2021), wurde jedoch um ein mehrsprachiges Teilsystem erweitert.

In den ersten Ergebnissen zeichnet sich ab, dass die Lernenden unterschiedliche Affinitäten bzgl. ihrer metasprachlichen Aktivität zeigen, die von einem analytischen Blick auf Sprache (der sich nicht zwangsläufig mit herkömmlichen Modellen des Grammatikunterrichts deckt) bis hin zu eher impliziten Zugängen wie Sprachgefühl reichen. Dies korrespondiert in unterschiedlichen Abstufungen mit dem Einbezug der Mehrsprachigkeit, die nur von einem Teil der Jugendlichen zielgerichtet, von anderen eher unreflektiert und scheinbar unstrukturiert, von manchen auch gar nicht (sichtbar) vollzogen wird.

Literatur:

Bredel, U. (2013). Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht, 2. Aufl., Schöningh.
<https://doi.org/10.36198/9783838538389>

Bredthauer, S. (2020). Sprachvergleiche in hyperdivers-mehrsprachigen Klassen. Schüler*innen als Expert*innen. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, 62/2019, S. 5–18.

Cook, V. & Wie, L. (Hrsg.) (2016). The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence. Cambridge University Press. Schöningh. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107425965>

García, O. & Flores, N. (2010). Multilingual pedagogies. In M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Hrsg.), The Routledge Handbook of Multilingualism (S. 232–246). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203154427>

Jessner, U. & Allgäuer-Hackl, E. (2015). Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Perspektive oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In E. Allgäuer-Hackl, K. Brogan et al. (Hrsg.), MehrSprachen? – PlurCur!

Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula. (S. 209–229).
Schneider Hohengehren.

Krafft, A. (2014). Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit
ein- und mehrsprachigem Hintergrund. Schneider Hohengehren.

Lohe, V. (2018). Die Entwicklung von Language Awareness bei Grundschulkindern durch
mehrsprachige digitale Bilderbücher. Eine quasi-experimentelle Untersuchung zum
Einsatz von MuViT in mehrsprachigen Lernumgebungen. Narr Francke Attempto.

Lüdi, G. (2006). Multilingual repertoires and the consequences for linguistic theory. In K. Bühlig
& J. D. ten Thije (Hrsg.), *Beyond Misunderstanding. Linguistic analyses of intercultural
communication*. (S. 11–42). John Benjamin. <https://doi.org/10.1075/pbns.144.03lud>

Otten, T. (2021). “So hört sich der Satzbau besser an“. Eine Untersuchung metasprachlichen
Wissens von Schüler/innen verschiedener Schulformen und –stufen. Gottfried Wilhelm
Leibniz Universität. <https://doi.org/10.15488/10623>

Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2018). Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und
Video. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>

Wildemann, A., Akbulut, M. & Bien-Miller, L. (2016). Mehrsprachige Sprachbewusstheit zum
Ende der Grundschulzeit – Vorstellung und Diskussion eines Elizitationsverfahrens.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 21(2), S. 42–56.

Sektion 10

Theresa Borggrefe; Petra Gretsche; Andreas Krafft (PH Freiburg)

6. Ko-Konstruktionen von Kasus und semantischen Rollen. Eine explorative Studie in der Grundschule

Zu den Aufgaben des Deutschunterrichts gehört die Förderung sprachlicher Handlungsfähigkeit von Lernenden mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen (Dannecker & Schindler, 2022). Diese beinhaltet auch die Fähigkeit, die Rollen von Aktanten in Sätzen zu markieren, was im Deutschen unter anderem durch die Kodierung der Kasus geschieht. Im Rahmen der Satzgliedlehre sind die Kasus ein traditioneller Bestandteil des Sprachunterrichts. Ein Blick in aktuelle Lehrwerke zeigt jedoch, dass dabei die Fähigkeit zur normgerechten Markierung der flektierten Formen zumeist stillschweigend vorausgesetzt wird – eine Haltung, die angesichts der Komplexität des Lerngegenstands (syntaktische und semantische Funktionen, Formenvielfalt und zahlreiche Synkretismen) und angesichts vorliegender Erkenntnisse zum Erwerb kritisch hinterfragt werden muss (Borggrefe & Krafft, 2022). Im Unterricht fehlt es somit an Lernangeboten, die eine Sensibilität für Kasusmarkierungen anbahnen, sowie an Möglichkeiten, diese wahrzunehmen und auszuhandeln (Funke, 2018; Esslinger, 2021).

Unsere Studie untersucht, wie Kinder im Grundschulalter Form und Funktion semantischer Rollen ko-konstruieren und welche didaktischen Implikationen daraus gezogen werden können. Die Datengrundlage bilden Tandem-Gespräche zwischen Lernenden aus der dritten und vierten Klasse mit Deutsch als L1 und L2. Diese wurden zu Bild-Text-Aufgaben mit markierten Doppelobjekt- und topikalisierten Konstruktionen geführt, wobei die Kinder aufgefordert wurden, je einem Satz eine von vier Abbildungen zuzuordnen und ihre Lösung zu begründen.

Methodik und Ergebnisse

Mittels eines deduktiv-induktiv entwickelten Kategoriensystems wurden metasprachliche Äußerungen der Lernenden ermittelt und ausgewertet, wobei sich die Kategorienbildung u. a. an den Formen verbalisierbaren metasprachlichen Wissens nach Otten (2021) und an der Klassifizierung von Sprachbetrachtungsaktivitäten nach Bredel (2013) orientiert. Unabhängig vom rezeptiven grammatischen Sprachstand (TROG-D) und Spracherwerbstyp lassen die Äußerungen intensive metasprachliche Auseinandersetzungen mit Phänomenen wie Flexion, semantischen Rollen oder syntaktischen Markierungen erkennen. Es zeigt sich, dass in Tandems mit Kindern, deren Sprachstand divergiert, besonders intensive Lerngespräche zustande kommen.

Diskussion

Die Befunde bieten reichhaltige Anknüpfungspunkte für Didaktik und Unterrichtspraxis. Die Einbindung von grammatischen Konstruktionsprozessen in den Unterricht kann Lernprozesse auslösen, die zum Aufbau von Analogien und Hypothesen über sprachliche Muster beitragen (Ellis, 2005; Madlener & Behrens, 2022). Dies ermöglicht eine stärkere Anbindung sprachreflektierender Aktivitäten an die vorhandenen metasprachlichen Fähigkeiten der Lernenden. Hiervon soll zuletzt auch deren sprachliches Können (im Sinne einer eindeutigen und funktional angemessenen Kasusmarkierung), insbesondere in schriftlichen Kontexten, profitieren.

Literatur:

Bredel, U. (2013). Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Schöningh.

Borggrefe, T., Krafft, A. (2022). Ein Fall für die Grundschule? Bedingungen und Möglichkeiten eines sprachförderlichen Grammatikunterrichts am Beispiel der Kasus. In J. Balzer, M. Schmid, Z. Kalkavan- Aydın, S. Jeuk (Hrsg.), Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit. Jahresschrift – Band 16 (S. 29–46), <https://doi.org/10.18452/25601>

- Dannecker, W., Schindler, K. (2022). Diversitätsorientierte Deutschdidaktik – theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirische Forschung. In W. Dannecker, K. Schindler, J. Leiß, M. Kißling, N. Bieker, K. Becker (Hrsg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten* (SLLD Band 4) (S. 6–17). <https://www.doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Ellis, N. C. (2005). At the Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), S. 305–352.
- Esslinger, G. (2021). (Morpho) syntaktische Information wahrnehmen und zur Bedeutungskonstruktion nutzen – ein leser- und musterorientiertes Konzept für DaM- und DaZ-Lernende. *ÖDaF-Mitteilungen*, 37(2), S. 7–24.
- Funke, R. (2018). Working on Grammar at School: Empirical Research from German-Speaking Regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, (17), S. 1–39.
- Madlener-Charpentier, K., Behrens, H. (2022). Konstruktion (en) erst- und zweitsprachlichen Wissens: Lernprozesse und Steuerungsoptionen aus gebrauchsbasierter Perspektive. In K. Madlener-Charpentier, G. Pagonis (Hrsg.), *Aufmerksamkeitslenkung und Bewusstmachung in der Sprachvermittlung: Kognitive und didaktische Perspektiven auf Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache* (S. 31–64). Narr Franke Attempto.
- Otten, T. (2021). „So hört sich der Satzbau besser an.“ Eine Untersuchung metasprachlichen Wissens von Schüler/innen verschiedener Schulformen und -stufen. Dissertation, Leibniz-Universität Hannover. <https://www.repo.uni-hannover.de/handle/123456789/10701> [20.02.2024]

Sektion 10

Dirk Betzel; Iris Kleinbub (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

7. Zum Einsatz des Feldermodells in der Praxis. Ergebnisse einer Lehrpersonenbefragung an Sekundarschulen

In den letzten Jahren ist das Feldermodell als Instrument zur Satzanalyse im Grammatikunterricht neben die traditionelle Satzgliedlehre getreten (vgl. Gallmann, 2019; Granzow-Emden, 2019; Wöllstein, 2015) und nimmt in einigen Bildungsplänen einen zentralen Platz ein. Als Lernziele werden das Bewusstmachen sprachlicher Strukturen und die Vertiefung der Sprachbewusstheit genannt, die im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ der Nationalen Bildungsstandards (KMK, 2022) verankert sind. In Lehrwerken und Praxiszeitschriften finden sich zunehmend Vorschläge für seinen Einsatz im Unterricht (vgl. u. a. Schönenberg, 2011, vgl. Helm, 2022). Dennoch kann einer Studie von Topalovic und Uhl (2022) zufolge, die auf 26 Fragebogenerhebungen und zwei Interviews mit Lehrpersonen aus NRW basiert, weder die Bekanntheit des Modells noch eingehende Unterrichtserfahrung damit vorausgesetzt werden.

In welcher Form das topologische Feldermodell bereits Einzug in den Deutschunterricht gehalten hat, wie Lehrpersonen es konkret nutzen und den Einsatz in verschiedenen Schularten und Klassenstufen reflektieren, wurde daher von der deutschdidaktischen Forschung bisher kaum eingehend untersucht.

Diesem Desiderat wird in dem explorativen Forschungsprojekt TopoS (*Das topologische Feldermodell im Sprachunterricht*) nachgegangen, bei dem auf Grundlage einer Gelegenheitsstichprobe zwanzig leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen aus Real- und Gemeinschaftsschulen sowie Gymnasien geführt, transkribiert und inhaltsanalytisch nach Mayring (2022) ausgewertet wurden. Die Kategorienbildung erfolgte induktiv-deduktiv mit MaxQDA. Die Stichprobe stammt aus Baden-Württemberg, wo das Feldermodell im 2021 erschienenen Grammatikrahmen (MKJS, 2021) verankert ist, weshalb hier auf Unterrichtserfahrung der Lehrpersonen referiert werden kann.

Schwerpunkte der Analyse liegen u. a. auf den Erfahrungen der Lehrpersonen mit Blick auf die Breite und Kohärenz der mit dem Modell erarbeiteten Gegenstandsbereiche, die Chancen und Grenzen der Unterrichtsgestaltung sowie die Zielgruppenpassung.

Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass viele Lehrpersonen dem Modell Klarheit und Strukturiertheit zuschreiben und es diesbezüglich als Gewinn für den Grammatikunterricht betrachten, sein bisheriger Einsatz im Unterricht jedoch eher als schematisch limitiert zu charakterisieren ist. Unklarheit scheint insbesondere beim Verhältnis von traditioneller Satzgliedlehre und Feldermodell zu herrschen. Aus den Ergebnissen werden weiterführende Forschungsfragen und Implikationen für den Theorie-Praxis-Transfer abgeleitet.

Literatur:

Topalović, E., & Uhl, B. (2022). Das Stellungsfeldermodell im Deutschunterricht: Wie urteilen Lehrkräfte über ein grammatisches Modell? In A. Müller & K. Turgay (Hrsg.), *Grammatische Modellierung als Grundlage für sprachdidaktische Vermittlung* (S. 35–48). Buske.

Gallmann, P. (2019). Das topologische Modell. In D. Tophinke, E. Topalović & K. Rohlfing (Hrsg.), *Sprachstrukturelle Modelle. Konvergenzen theoretischer und empirischer Forschung* (S. 344–352). *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 2019(4)*. V&R unipress.

Granzow-Emden, M. (2019). *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Eine Einführung*, 3. Aufl., Narr Francke Attempto.

- Helm, G. (2022). Das lokomotische Satzmodell. Satztopologie im Unterricht der Primarstufe. Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik (Unterrichtsvorhaben), SLLD-U (1–31). <https://omp.ub.rub.de/index.php/SLLD/catalog/book/220> [20.10.2023]
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2022). Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA).
- Mayring, P. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 13., überarb. Aufl., Beltz.
- MKJS (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) (Hrsg.) (2021). Grammatikrahmen für die Klassen 1 bis 10. Bonifatius GmbH Druck-Buch-Verlag.
- Schönenberg, S. (2011). Problemfall Verbklammer? Der Klammermann als Basismodell der Satzlehre. Praxis Deutsch, 226, S. 12–19.
- Wöllstein, A. (Hrsg.) (2015). Das topologische Modell für die Schule. Schneider Hohengehren.

Sektion 10

Mahin Teuscher,^a; Ilka Fladung^b; Franz Unterholzer^c; Uwe, Lorenz^a; Michael Krelle^a; Jörg Jost^d; Marcel Illetschko^c

^a TU Chemnitz, ^b Universität Duisburg-Essen, ^c IQS, Salzburg, ^d Universität zu Köln

8. Missverständnisse aufklären, typische Elemente der Märchensprache erklären und Sprachvergleich betreiben – Sprachbetrachtungsaufgaben für die Grundschule aus VERA und iKMPLUS

In Mittelpunkt dieses Vortrags stehen Sprachbetrachtungsaufgaben, die für die landesweiten Vergleichsarbeiten in Deutschland (VERA) bzw. für die Erhebung fachbezogener Kompetenzen in der Individuellen Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS}) in Österreich konstruiert wurden. Vorgestellt werden typische Primarstufen-Aufgaben aus den Papier-und-Bleistift-Erhebungen beider Länder (Krelle, 2016; Unterholzer & Illetschko, 2022).

Die Datengrundlage für den Vortrag bilden Ergebnisse aus Pilotierungsstudien, die in 3. Klassen in Deutschland (2022, n = 4800) oder Österreich (2023, n = 623) durchgeführt wurden. Eine vergleichende Betrachtung dieser Erhebungen ist aus zweierlei Gründen sinnvoll. Zum einen wird mit beiden Erhebungen das Ziel verfolgt, Sprachbetrachtungskompetenz im Hinblick auf möglichst viele Sprachebenen zu erheben und dabei möglichst auch die gesamte Bandbreite von einzelnen Aufgaben mit funktionalem Anspruch bis hin zu Items, die in unterschiedlichem Ausmaß integriert sind (Bredel & Pieper, 2021), abzudecken. Somit soll immer mehr einem Anspruch gerecht werden, der bereits seit einigen Jahren für derartige Aufgaben formuliert wird: Sie sollen Sprachbetrachtung möglichst nicht in isolierter Form, sondern vernetzt mit anderen Kompetenzbereichen wie dem Lesen erheben (Kühn, 2010, 2022; Krelle, 2016). Zum anderen teilen beide Erhebungen auch die Zielsetzung, zukünftig vermehrt Items zu solchen Kompetenzfacetten zu entwickeln, die bislang seltener Teil der Erhebungen waren, weil sie als schwierig operationalisierbar galten.

An diesen beiden Gemeinsamkeiten setzt der Vortrag an und lotet aus, welche Möglichkeiten sich zur Konstruktion integrativer Aufgaben für folgende Bereiche bieten, und diskutiert deren Unterrichts- und Konstruktvalidität:

- Pragmatik, z. B. zu Bildungsstandards wie „Beziehung zwischen Absicht – sprachlichen Merkmalen – Wirkungen untersuchen (KMK, 2004) bzw. „Gründe für Verstehens- und Verständigungsprobleme finden“ (BMBWF, 2009).
- Sprachvergleich, (innere) Mehrsprachigkeit und Sprachvariation, z. B. zu Bildungsstandards wie „Deutsch – Fremdsprache, Dialekt – Standardsprache; Deutsch – Muttersprachen der Kinder mit Migrationshintergrund; Deutsch – Nachbarsprachen“ (KMK, 2004) bzw. „Elemente der eigenen Sprache mit solchen anderer Sprachen im Hinblick auf Aussprache, Bedeutung und Schriftbild vergleichen“ oder „Merkmale von Regionalsprache und Standardsprache unterscheiden“ (BMBWF, 2009).

Der Vortrag endet mit einem Blick auf Zukunftsperspektiven, die sich durch technologiebasiertes Testen ergeben. Dazu gehört u. a. der Einsatz von Videos oder Audios, um Sprachgebrauchskompetenzen im Kontext von rezeptiven Fertigkeiten im Medium der Mündlichkeit zu erheben.

Literatur:

BMBWF. (2009). Bildungsstandards.

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/bist/bildungsstandards.html>

[28.02.2024]

Bredel, U. & Pieper, I. (2021). Integrative Deutschdidaktik. 2. Aufl., Schöningh utb.

KMK (2004). Bildungsstandards für das Fach Deutsch, Primarstufe.

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf [28.02.2024]

Kühn, P. (2010). Sprache untersuchen und erforschen. Cornelsen Scriptor.

Kühn, P. (2022). Leistungsaufgaben zum Kompetenzbereich Sprache & Sprachgebrauch untersuchen. In H. Gornik & I. Rautenberg (Hrsg.), Sprachreflexion und Grammatikunterricht, 2. Aufl., (S. 474–492). Schneider.

Krelle, M. (2016). `Sprache und Sprachgebrauch untersuchen´ im Licht von Vergleichsarbeiten und Unterrichtsentwicklung in der Grundschule. In M. Krelle & W. Senn (Hrsg.), Qualitäten von Deutschunterricht – Empirische Unterrichtsforschung im Fach Deutsch (S. 207–228). Klett/Fillibach.

Unterholzner F. & Illetschko M. (2022). Deutsch (Sprachbewusstsein) in der iKM^{PLUS} im Detail (samt Förderempfehlung). IQS – Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. <https://www.iqs.gv.at/downloads/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus-sekundarstufe/lehrpersonen> [28.02.2024]

9. Aufgaben zum Präteritum im sprachreflexiven Unterricht der Grundschule

Betrachtet man Bildungsstandards und Lehrpläne für das Fach Deutsch an Grundschulen, lassen sich zwei grundsätzliche mit dem sprachreflexiven Unterricht verbundene Zielsetzungen identifizieren. Zum einen geht es darum, Einsicht in die Struktur von Sprache anzubahnen und Schüler:innen mit elementaren Fachbegriffen bekannt zu machen. Zum anderen ist die Weiterentwicklung der sprachlichen Kompetenzen von Schüler:innen im Sinne des sprachlichen Könnens ein wichtiges Ziel. Geht man davon aus, dass auch der sprachreflexive Unterricht durch das Stellen von Aufgaben geprägt ist, deren Bearbeitung die entsprechenden Einsichten bzw. die Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen ermöglichen soll, kommt deren Gestaltung ein hoher Stellenwert zu.

Im Vortrag sollen Ergebnisse der Analyse von Aufgaben zum grammatischen Phänomen Präteritum aus aktuellen Lehrmitteln für den Deutschunterricht an Grundschulen vorgestellt werden. Ausgangspunkt der Analyse war dabei die Frage, welche Art von Aufgaben aktuelle Lehrmittel Lehrpersonen zur Verfügung stellen, wenn es um die Gestaltung von sprachreflexivem Unterricht geht. Dies wurde hier exemplarisch für das grammatische Phänomen Präteritum untersucht.

In Hinblick auf den Anspruch, Einsichten in die Struktur von Sprache zu ermöglichen, hat Hlebec (2014, 2018) bereits entsprechende Merkmale von Aufgaben herausgearbeitet. So lässt sich argumentieren, dass derartige Aufgaben die relevanten sprachlichen Strukturen verdeutlichen und zum „über diese nachdenken“ anregen sollten. Mit Bezug auf das Präteritum wären dies bspw. Aufgaben, die es den Lernenden ermöglichen, sich bewusst zu machen, dass dieses durch eine entsprechende Markierung am Verb ausgedrückt wird und dass diese Markierung – je nach Verbklasse – unterschiedlich „aussehen“ kann. In Hinblick auf den Anspruch, dass sprachliche Kompetenzen weiterentwickelt werden sollen, lässt sich argumentieren, dass entsprechende Aufgaben das zu erwerbende grammatische Können nicht schon als vorhanden voraussetzen sollten. Mit Bezug auf das Präteritum wären dies also Aufgaben, für deren Lösung die Lernenden nicht schon die Präteritumsformen kennen (im

Sinne von können) müssen, sondern mithilfe derer zunächst überhaupt erst noch der Erwerb solcher Formen unterstützt werden soll.

Im Ergebnis zeigt sich, dass die analysierten Lehrwerke zwar Aufgaben zum „Thema Präteritum“ bereithalten, diese aber häufig so gestaltet sind, dass sie es Schüler:innen allenfalls implizit ermöglichen, zu Einsichten bzgl. dieses grammatischen Phänomens zu gelangen. Aufgaben, die die Lernenden explizit zur Auseinandersetzung mit spezifischen Aspekten des Präteritums anregen, finden sich kaum. Ebenso finden sich wenige Aufgaben, für deren Lösung die Kenntnis (also das Können) verschiedener Präteritalformen nicht schon vorausgesetzt wird bzw. die so gestaltet sind, dass sie den (fortschreitenden) Erwerb dieses Phänomens unterstützen.

Literatur:

Hlebec, H. (2014). Wie viel Sprachbetrachtung steckt im Sprachbuch? Eine Analyse von Aufgabenstellungen zur Einführung der Wortart Verb in Sprachbüchern für die Grundschule. In U. Bredel & C. Schmellentin (Hrsg.). Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht? Schneider Hohengehren, S. 161–182.

Hlebec, H. (2018). Aufgabentheorie und grammatisches Lernen. Eine Untersuchung zu Merkmalen von Lernaufgaben für den Grammatikunterricht. Schneider Verlag Hohengehren.

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 [25.05.2021]

Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2019). Fachlehrplan Grundschule. Deutsch. Ministerium für Bildung. <https://lisa.sachsen-anhalt.de/unterricht/lehrplaenerahmenrichtlinien/grundschule/> [25.05.2021]

10. Die Rolle der morphologischen Bewusstheit für das Lesen von Drittklässler:innen mit Deutsch als L1 vs. L2

Morphologische Bewusstheit wird – parallel zur phonologischen Bewusstheit – als Fähigkeit zur Analyse und Manipulation von Morphemen verstanden (Carlisle, 1995). Angesichts der wichtigen Bedeutung der Morphologie für die Wortbildung des Deutschen ist es wenig erstaunlich, dass morphologisches Wissen und Wortschatzumfang von Sprechenden positiv korrelieren (z.B. Volkmer et al., 2019). Beide unterstützen das Lesen: Den positiven Einfluss der morphologischen Bewusstheit sowohl auf das Wortlesen als auch auf das Leseverstehen deutscher Primarschüler:innen haben Volkmer et al. (2019) nachgewiesen. Bangel & Müller (2014) haben gezeigt, dass morphologisches Training insbesondere das Lesen von schwächeren Schüler:innen verbessern kann (siehe Bowers et al., 2010 für einen Review zum Englischen). Zur wichtigen Bedeutung verschiedener Wortschatzdimensionen für das Lesen siehe bspw. Juska-Bacher & Röthlisberger (2021) und Röthlisberger et al. (2023).

Die Datenlage zum Einfluss der morphologischen Bewusstheit auf den Leseerwerb im Deutschen ist allerdings spärlich und für Kinder mit Deutsch als L2 inexistent. Im SNF-Projekt Lesen in der Zweitsprache Deutsch (Laufzeit 2022–2026) wird der Zusammenhang von morphologischer Bewusstheit und Wortschatz sowie Lesekompetenzen detaillierter untersucht. Für eine Stichprobe von rund 400 Kindern (jeweils die Hälfte mit Deutsch als L1 vs. L2) werden in der 2., 3. und 4. Klasse entsprechende Daten erhoben. Neben morphologischem Wissen sind dies auch semantisches und relationales Wortwissen sowie der Wortschatzumfang. Zum Lesen werden Leseflüssigkeit (Wörter und Pseudowörter) sowie Wort-, Text- und Satzlesen getestet, um die Zusammenhänge möglichst differenziert darstellen zu können. Daneben werden weitere Einflussvariablen wie Intelligenz, sozioökonomischer Status, phonologische Bewusstheit und schnelle Benennung erfasst. Für die Testung von morphologischer Bewusstheit kommt das Screening von Volkmer et al. (2019) zum Einsatz, das 21 Sätze enthält, die durch Derivation eines vorgegebenen Nomens ergänzt werden sollen.

Im Vortrag werden die Ergebnisse der im Frühjahr 2024 erhobenen Daten (zweiter Erhebungszeitpunkt, 3. Klasse) vorgestellt. Anhand dieser Ergebnisse soll die Beziehung von

morphologischer Bewusstheit zu Wortschatzumfang, semantischem und relationalem Wortwissen sowie zur Leseflüssigkeit und zum Wort-, Satz- und Textlesen detailliert beschrieben werden. Andererseits sollen die Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als L1 vs. L2 beleuchtet werden, um genauer bestimmen zu können, welche Rolle morphologisches Wissen für das Lesen von L2-Kindern spielt.

Literatur:

Bangel, M., & Müller, A. (2014). Zur Entwicklung morphologischer Bewusstheit und basaler Lesefähigkeiten durch die Arbeit an Wort-(bildungs)strukturen. Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie. *Didaktik Deutsch*, 36, S. 43–63.

<https://doi.org/10.25656/01:17206>

Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of educational research*, 80(2), S. 144–179. <https://doi.org/10.3102/0034654309359353>

Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L.B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (S. 189–209). Erlbaum.

Juska-Bacher, B., & Röthlisberger, M. (2021). Das Konstrukt Wortschatz und seine Dimension(en) Umfang und Tiefe. Empirische Ergebnisse aus der Unterstufe. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 113, S. 49–68.

Röthlisberger, M., Zangger, C., & Juska-Bacher, B. (2023). The Role of Vocabulary Components in Second Language Learner's Early Reading Comprehension. *Journal of Research in Reading*, 46(1), S. 1–21. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12411>

Volkmer, S., Schulte-Körne, G., & Galuschka, K. (2019). Die Rolle der morphologischen Bewusstheit bei Lese- und Rechtschreibleistungen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 47(4), S. 334–344. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000652>

Sektion 10

Iris Rautenberg; Stefan Wahl; Alicia Hückmann; Vanessa Siegel; (PH Ludwigsburg)

11. Effekte verschiedener didaktischer Ansätze auf die Groß-/Kleinschreibleistungen von Siebtklässler*innen

Die satzinterne Großschreibung zählt zu den fehleranfälligen Bereichen der deutschen Orthographie. Die Schwierigkeiten der Schreiber*innen werden u.a. auf eine sog. wortartbezogene Vermittlung der Groß-/Kleinschreibung (GKS) ab der Primarstufe zurückgeführt (Bredel, 2010). Alternative syntaxbezogene Ansätze lösen sich von einer lexikalischen Modellierung. Nach Maas (1992) werden Kerne von Nominalgruppen (unabhängig von ihrer Wortartzugehörigkeit) großgeschrieben, nach Funke (2005) syntaktische Nomen. Im didaktischen Ansatz von Röber-Siekmeyer (1999) werden Regeln zur Großschreibung von Nominalgruppenkernen im Unterricht explizit thematisiert. Melzer (2011) schlägt (in Anlehnung an Funke, 2005) einen intuitiven didaktischen Zugang zur Großschreibung im Unterricht vor, bei dem durch konkretes Umgehen mit syntaktischen Strukturen grammatisches Wissen bei den Lerner*innen aufgebaut werden soll.

Empirische Studien weisen darauf hin, dass eine syntaxbasierte Unterrichtung (nach dem Ansatz von Röber-Siekmeyer) bei luxemburgischen Fünftklässler*innen (Brucher et al., 2020) und bei Zweitklässler*innen in Deutschland (Wahl et al., 2017) effektiv ist. Ob eine explizite syntaxbasierte Vorgehensweise auch bei älteren SuS, die die GKS bereits wortartbezogen gelernt haben, wirksam ist, und welche Effekte implizite Lernbedingungen dabei spielen, wurde im von der DFG geförderten Projekt „Kompetenzentwicklung Großschreibung in der Sekundarstufe“ (KeGS) in einer Pre-Post-Follow-up-Interventionsstudie im 7. Schuljahr untersucht. Die Intervention fand mit digitalen Lernkursen in sechs Unterrichtsstunden statt. Untersucht wurde die differenzielle Wirksamkeit von vier didaktischen Ansätzen zur GKS auf die produktive und rezeptive GKS-Kompetenz und -performanz der SuS: (1) eine explizite Unterrichtung des syntaxbasierten Ansatzes nach Röber-Siekmeyer (1999) bzw. Funke (1995), (2) eine Unterrichtung in derselben Weise mit vorheriger, expliziter Refutation der Präkonzepte zu einem wortartbezogenen Ansatz, (3) eine konsequent „implizite“ Lernbedingung in

Anlehnung an das Konzept von Melzer (2011) bzw. Funke (2005) und (4) eine „traditionell“ wortartbezogene Förderung.

Es zeigt sich u.a., dass sich die GKS-Leistungen der SuS vom Prä- zum Posttest in allen Gruppen signifikant verbessern. Beim syntaktischen Lesen steigern die SuS der „impliziten“ Lerngruppe (3) ihre Leistungen signifikant stärker als die SuS der wortartbezogenen Gruppe (4), die hier am schwächsten abschneidet. Die Ergebnisse legen zudem nahe, dass bei der Großschreibung sog. Nominalisierungen die expliziten Lernbedingungen wirksamer sind als eine implizite Lernbedingung.

In dem geplanten Vortrag sollen die Ergebnisse zur Wirksamkeit der didaktischen Ansätze präsentiert und diskutiert werden.

Literatur:

Bredel, U. (2010). Die satzinterne Großschreibung – System und Erwerb. In U. Bredel, A. Müller & G. Hinney (Hrsg.), *Schriftsystem und Schrifterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch* (S. 217–234). De Gruyter.

Brucher, L., Ugen, S. & Weth, C. (2020). The Impact of two Syntactic versus a Lexical Training on Fifth Graders' Spelling of Noun Capitalization in German. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, S. 1–123.

Funke, R. (1995). Das Heben des Wortschatzes. Nomen im Kontext sehen. *Praxis Deutsch*, 129, S. 57–60.

Funke, R. (2005). Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Zum grammatischen Wissen von Schülerinnen und Schülern. Niemeyer.

Melzer, F. (2011). Direktes Umgehen mit syntaktischen Strukturen: ein Unterrichtsansatz für die Sekundarstufe I. In C. Noack & J. Ossner (Hrsg.), *Grammatikunterricht und Grammatikterminologie. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 79* (S. 159–180). Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

Röber-Siekmeyer, C. (1999). *Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung*. Klett.

Wahl, S., Rautenberg, I. & Helms, S. (2017). Evaluation einer syntaxbasierten Didaktik zur satzinternen Großschreibung. *Didaktik Deutsch*, 42, S. 32–52.

Sektion 10

Alicia Hückmann (PH Ludwigsburg)

12. „lernen [...] das gibt es auch als verb glaub ich“ – Eine Rekonstruktion von Lernprozessen bei syntaxbasierten Lernangeboten zur satzinternen Großschreibung

In Bezug auf die Vermittlung der satzinternen Großschreibung distanziert sich die sprachdidaktische Forschungslandschaft seit den 90er-Jahren zunehmend von wortartbasierten Unterrichtsmodellen zugunsten syntaxbasierter Vermittlungsansätze. Diese syntaxbasierten Ansätze unterscheiden sich in weiten Teilen voneinander, etwa hinsichtlich der Gewichtung von explizitem und implizitem grammatischem Wissen sowie hinsichtlich der Merkmale großgeschriebener Wörter, auf die die Aufmerksamkeit der Schüler*innen gelenkt werden soll. Im Kern haben sie jedoch alle den Anspruch, die satzinterne Großschreibung als ein systematisches orthographisches Phänomen zu modellieren, das an einen konkreten syntaktischen Kontext gebunden ist und nicht losgelöst von anderen Elementen im Satz betrachtet werden kann. Während bereits mehrere Studien die Effektivität dieser Ansätze untersuchten (vgl. u.a. Wahl et al., 2017; Melzer, 2011), besteht weiterhin Unklarheit darüber, wie Schüler*innen der Sekundarstufe mit syntaktischen Strukturen umgehen und welche Lernprozesse diese Tätigkeit anstößt (vgl. Bangel et al., 2020).

Der geplante Vortrag stellt erste Ergebnisse aus einer qualitativen Studie vor, die sich diesen bislang vernachlässigten Forschungsfragen widmet. Sie ist eingebettet in die von der DFG geförderten Evaluationsstudie KeGS unter der Leitung von Rautenberg und Wahl (Projektnummer 451577334). Bei den 14 Teilnehmenden der qualitativen Studie handelt es sich um Siebtklässler*innen, die einen von zwei digitalen Lernkursen zur satzinternen Großschreibung bearbeiteten: Eine Hälfte befasste sich explizit mit der satzinternen Großschreibung (vgl. Röber-Siekmeyer, 1999; Funke, 1995), die andere Hälfte wurde mittels syntaktischer Kontraste für sprachliche Muster sensibilisiert (vgl. Funke, 2005; Melzer, 2011). Vor Beginn und nach Abschluss des Lernkurses wurde mittels schriftlicher Tests festgestellt, ob es einen Leistungszuwachs bei den Teilnehmenden gab. Zu den gleichen Zeitpunkten wurden

die Schüler*innen bei der Bearbeitung einer Aufgabe, bei der Entscheidungen bezüglich der Groß- und Kleinschreibung getroffen werden sollten, aufgezeichnet und zur Verbalisierung ihrer gedanklichen Prozesse aufgefordert. Die dabei entstandenen Verbalprotokolle wurden im Anschluss einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Ziel ist es, auf dieser Grundlage einerseits den Umgang mit syntaktischen Strukturen im Aufgabenbearbeitungsprozess zu rekonstruieren, andererseits über den Vergleich der beiden Messzeitpunkte Rückschlüsse auf erfolgte Lernprozesse zu ziehen.

Literatur:

Bangel, M., Rautenberg, I. & Weth, C. (2020). Syntaxorientierte Didaktik der Großschreibung. Ein Forschungsüberblick. *Didaktik Deutsch*, 48, S. 55–70.

Funke, R. (1995). Das Heben des Wortschatzes. Nomen im Kontext sehen. *Praxis Deutsch*, (129), S. 57–60.

Funke, R. (2005). Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Zum grammatischen Wissen von Schülerinnen und Schülern. Niemeyer.

Melzer, F. (2011). Direktes Umgehen mit syntaktischen Strukturen: ein Unterrichtsansatz für die Sekundarstufe I. In C. Noack & J. Ossner (Hrsg.), *Grammatikunterricht und Grammatikterminologie*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 79 (S. 159–180). Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

Röber-Siekmeyer, C. (1999). *Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung*. Klett.

Wahl, S., Rautenberg, I. & Helms, S. (2017). Evaluation einer syntaxbasierten Didaktik zur satzinternen Großschreibung. *Didaktik Deutsch*, 42, S. 32–52.

Sektion 10

Anke Michel (*Leibniz Universität Hannover*)

13. Ein kognitionsgrammatischer Zugang zur Nominalgruppe für den Deutschunterricht

Im Vortrag soll anhand erster empirischer Befunde ausgelotet werden, welches Potenzial neuere Erkenntnisse der Kognitiven Grammatik für sprachliche Lehr-/Lernkontexte bieten. Am Beispiel partizipialattribuierter Nominalgruppen wird diskutiert, inwiefern kognitionsgrammatische Sprachbeschreibungen bei der Erklärung von Erwerbsschwierigkeiten und für die Konzeption geeigneter Vermittlungswege zu spezifischen sprachlichen Lerngegenständen nutzbar gemacht werden können.

Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass sprachliche Erwerbsprozesse komplexer grammatischer Strukturen (sowohl bezogen auf implizites Wissen und sprachliches Können als auch auf explizites Wissen) selbst nach dem Eintritt in die Sekundarstufe nicht als abgeschlossen gelten können (vgl. z.B. Dąbrowska, 2012; Otten, 2021). Obwohl mit neuen Herausforderungen im Zuge des Erwerbs und der Verarbeitung von Wissen in der Sekundarstufe meist auch komplexere sprachliche Anforderungen verbunden sind, ist noch nicht ausreichend empirisch geklärt, welche Strukturen rezeptiv und produktiv leichter fallen und welche eine größere Herausforderung darstellen. Eine zuverlässige Musterverfügbarkeit hinsichtlich komplexer sprachlicher Strukturen ist die Grundlage für Verstehensprozesse im Fachunterricht, aber z.B. auch für das Anwenden von Strategien im Rechtschreibunterricht. So scheitert ein erheblicher Teil der SuS nach Betzel und Droll (2017) an der Ersatzprobe bei der dass/das-Schreibung, da ihnen kein zuverlässiges Grammatikalitätsurteil gelingt. Ein tieferes und empirisch abgesichertes Verständnis von Lernprozessen auf der Ebene sprachpraktischer Fähigkeiten ist folglich nach wie vor ein zentrales Forschungsdesiderat.

Hier setzt der in diesem Vortrag vorgestellte kognitionsgrammatische Zugang (vgl. Langacker, 2008) an. Er bietet ein Erklärungspotenzial für die unterschiedliche Verarbeitung verschiedener Attributstypen, da Verarbeitungsschwierigkeiten auf allgemeine kognitive Prozesse wie *Fokussieren* oder *Gruppieren* zurückgeführt werden könnten. In einem ersten

Schritt werden die Ergebnisse eigens entwickelter Rezeptionstests diskutiert (Proband*innen: Schüler*innen der 8. Kl., IGS), mittels derer untersucht wurde, welche Partizipialattribute rezeptiv besonders anspruchsvoll sind. In einem nächsten Schritt soll eine Intervention vorgestellt werden, in der Form-Funktions-Zusammenhänge über eine Kopplung sprachlicher Strukturen mit kognitionsgrammatischen Visualisierungen verdeutlicht werden (vgl. auch Becker et al., 2023). Das Interventionskonzept kombiniert dabei explizite Vermittlungsansätze (Erklärvideos) mit impliziten Ansätzen (strukturierte Inputfluten nach Madlener-Charpentier, 2022). Grundlage der Intervention ist die Vermutung, dass eine Visualisierung der sprachlich vermittelten Fokussierungshinweise innerhalb von Partizipialattributen eine lernförderliche Wirkung hat.

Literatur:

Becker, T., Hagemeyer, C. & Michel, A. (2023). Wortgruppe. *Der Deutschunterricht*, 2023(3), S. 38–48.

Betzel, D. & Droll, H. (2017). Dass das so schwierig ist, ... Beobachtungen zur das/dass-Thematisierung in Lehrwerken und zu den Schwierigkeiten von Lernenden mit den Ersatzproben. In K. Siekmann, I. M. Del Corvacho Toro & R. Hoffmann-Erz (Hrsg.), *Stauffenburg Festschriften. Schriftsprachliche Kompetenzen in Theorie und Praxis: Festschrift für Günther Thomé* (S. 87–100). Stauffenburg Verlag.

Dąbrowska, E. (2012). Different speakers, different grammars: Individual differences in native language attainment. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 2(3), S. 219–253.

Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford University Press.

Madlener-Charpentier, K. (2022): Aufmerksamkeitslenkung durch strukturierte Inputfluten: Gelingensbedingungen impliziten und expliziten inzidentellen Zweitsprachlernens. In K. Madlener-Charpentier & G. Pagonis (Hrsg.), *Aufmerksamkeitslenkung und Bewusstmachung in der Sprachvermittlung. Kognitive und didaktische Perspektiven auf Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache* (S. 67–98). Narr Francke Attempto.

Otten, T. (2021). „So hört sich der Satzbau besser an“: eine Untersuchung metasprachlichen Wissens von Schüler/innen verschiedener Schulformen und -stufen. Dissertation, Leibniz Universität Hannover.

Sektion 10

Carolin Hagemeier (Leibniz Universität Hannover)

14. Nominaler Ausbau beim schriftlichen Erklären: Wie wirkt Focus on Form auf die Fähigkeit zur sprachlichen Informationsverdichtung?

Im geplanten Beitrag sollen erste empirische Ergebnisse eines Promotionsprojekts vorgestellt und diskutiert werden, das im Rahmen einer Interventionsstudie die Wirksamkeit von gezielter Aufmerksamkeitslenkung auf sprachliche Strukturen für die Unterstützung des Schreibens informierender Texte in der Sekundarstufe I in den Blick nimmt.

Im Fokus steht der Ausbau von Nominalgruppen durch Präpositionalattribute, Genitivattribute und Nominalisierungen als Mittel zur sprachlichen Informationsverdichtung und seine Funktion beim schriftlichen Erklären von Sachverhalten. Bisherige Lernerkorpusanalysen (u.a. Gamper, 2022; Schellhardt & Schroeder 2015) zeigen, dass Jugendliche im Verlauf der Sekundarstufe I zwar zunehmend attributiv verdichtete Nominalgruppen beim Schreiben nutzen, dass der Anteil der satzwertig ausgebauten Nominalgruppen und der Attributtypen, die die Integration von Satzinhalten auf Wortgruppen-Ebene ermöglichen, insgesamt aber gering ist. Besonders bei erklärenden Sprachhandlungen ist der Gebrauch ausgebauter Nominalgruppen jedoch in hohem Maße funktional, da u.a. die Verwendung von kausalisierenden Textprozeduren wie *X führt zu Y* (Feilke & Rezat, 2021) die Produktion von Nomen und zugehörigen Attributen nach sich zieht. Langlotz (2021) zeigt anhand von Schülertexten aus den Jahrgangsstufen 5 und 9 die sprachhandlungsspezifischen Funktionen des nominalen Ausbaus auf und plädiert für eine unterrichtliche Förderung mittels Modelltexten und einer gezielten Aufmerksamkeitslenkung auf sprachliche Strukturen. Die empirische Evaluation einer solchen Förderung ist bislang jedoch ein Forschungsdesiderat.

Das Promotionsprojekt setzt an dieser Stelle an und umfasst eine Interventionsstudie mit Schüler:innen aus sprachlich heterogenen Klassen der Jahrgangsstufe 8 an Gesamtschulen. Dafür wurde ein Prä-Post-Test entwickelt, der neben einer Schreibaufgabe geschlossene Produktionsaufgaben enthält, mit denen systematisch Nomen-Attribut-Verbindungen eliziert

werden. Das Studiendesign besteht aus einer Kontrollgruppe und zwei Interventionsgruppen, in denen verschiedene Varianten eines in den Kontext des informierenden Schreibens eingebetteten *Focus on Form* (Long & Robinson, 1998) zu ausgebauten Nominalgruppen durchgeführt werden. Ziel ist es, einerseits den Einfluss der verschiedenen Vermittlungsansätze auf die Fähigkeit zur sprachlichen Informationsverdichtung zu untersuchen und andererseits die Erkenntnisse bisheriger Korpusanalysen durch ein multi-methodisches Erhebungsinstrument zu erweitern.

Im Vortrag werden nach einer theoretischen und empirischen Verortung des Promotionsvorhabens die Testinstrumente und erste Ergebnisse vorgestellt sowie Herausforderungen bei der Datenauswertung diskutiert.

Literatur:

Feilke, H. & Rezat, S. (2021). Textprozeduren und der Erwerb literaler Kompetenz. *Der Deutschunterricht*, 5, S. 69–79.

Gamper, J. (2022). Ausbau nominaler Strukturen in der Sekundarstufe I. Eine textkorpusanalytische Studie. *KorDaF* 2(2), S. 13–42.

Langlotz, M. (2021). Nicht nur Nomen – Schulischer Grammatikerwerb am Beispiel der Nominalgruppe. 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. 147–174). ESV.

Long, M. H. & Robinson, P. (1998). Focus-on-Form: Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Hrsg.), *Focus-on-Form in classroom second language acquisition* (S. 15–21). Cambridge University Press.

Schellhardt, C. & Schroeder, C. (2015). Nominalphrasen in deutschen und türkischen Texten mehrsprachiger SchülerInnen. In K.-M. Köpcke & A. Ziegler (Hrsg.), *Deutsche Grammatik in Kontakt: Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht* (S. 241–261). De Gruyter.

Sektion 10

Johanna Campean (Johannes Gutenberg-Universität Mainz)

15. Effekte des Prototypen- und Grenzgänger-Ansatzes auf das Wortartenwissen von Schüler:innen

Im Beitrag werden Ergebnisse eines Promotionsprojekts vorgestellt, das sich mit den Potenzialen und Effekten des Prototypen- und Grenzgänger-Ansatzes in der schulischen Wortartenlehre befasst.

In der Schule wird i.d.R. suggeriert, dass Wortarten homogene und scharf voneinander abgegrenzte Kategorien sind, deren Vertreter alle Merkmale der jeweiligen Kategorie erfüllen (Geilfuß-Wolfgang & Ponitka, 2020; Rauh, 2000). Zudem erscheint das lexikalisch-semantische Merkmal oft dominant (Granzow-Emden, 2019; Gehrig, 2014). Diese Kategorisierungspraxis führt zu verzerrtem und missverstandenen Wissen über Wortarten, das sich negativ auf die satzinterne Großschreibung auswirkt (Rautenberg & Wahl, 2019; Menzel, 2008). Eine Alternative stellen der Prototypen- und der Grenzgänger-Ansatz dar (Geilfuß-Wolfgang & Ponitka, 2020; Storrer, 2007). Nach dem Prototypen-Ansatz erfüllen nicht alle Vertreter einer Kategorie alle Kategorienmerkmale in gleichem Maße, sodass es „bessere“, d.h. typischere, und „schlechtere“, d.h. weniger typische Vertreter gibt (z.B. erfüllt *Hammer* alle in der Schule behandelten Merkmale eines Nomens, *Hunger* als abstraktes Singularetantum nicht). Der Grenzgänger-Ansatz führt noch weiter: Wörter einer bestimmten Wortart können in gewissen syntaktischen Kontexten Merkmale einer anderen Wortart übernehmen und dadurch (teilweise) in diese hinüberwandern (z.B. *süß* > *süßen* oder *Hammer* > jugendspr. *hammer*). Beide Ansätze sind zwar sprachwissenschaftlich etabliert, ihr Übertrag auf den Grammatikunterricht steht jedoch aus.

Ziel des Promotionsprojekts ist es daher, das Potenzial der beiden Ansätze für die schulische Praxis mittels einer quasi-experimentellen Interventionsstudie mit Vergleichsgruppen und Prä-Post-Follow-up-Messung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 zu untersuchen. Fokussiert wird die

Frage, welche Effekte eine eigenständige Unterrichtseinheit zu typischen und untypischen Vertretern und Grenzgängern bei Nomen, Verben und Adjektiven auf das Wortartenwissen von Schüler:innen hat – im Vergleich zu regulärem Wortartenunterricht.

Wortartenwissen bezeichnet dabei nicht nur Faktenwissen (z.B. *Welche Merkmale haben Nomen?*) und die traditionellen Bestimmungsaufgaben, sondern bezieht auch Konzeptionelles Wissen (Vorstellungen über Wortarten, z.B. *Ein Nomen muss alle Nomen-Merkmale erfüllen.*), Metakognitives Wissen (z.B. *Ich muss die Wörter immer genau einer Wortart zuordnen.*) und die satzinterne Großschreibung als automatisiertes Prozedurales Wissen über Wortarten ein (Dämmer, 2019; Anderson et al., 2001).

Die Datenerhebung erfolgte zwischen Januar und September 2023 in 15 Klassen; erste Ergebnisse deuten auf ein tieferes bzw. umfassenderes Wortartenwissen der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe hin.

Im Vortrag soll gezeigt werden,

- a) welche Effekte die jeweiligen Interventionen auf die einzelnen o.g. Dimensionen des Wortartenwissens haben

und

- b) ob auf Zusammenhänge zwischen den Wissensdimensionen zu schließen ist.

Literatur:

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (Hrsg.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. Longman.

Dämmer, J. (2019). *Grammatisches Fachwissen von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch im Verlauf des ersten Studienseesters*. Schneider Hohengehren.

Gehrig, A. (2014). *Wortarten: ein Vergleich von Schulbuch und Grammatik*. Schneider Hohengehren.

Geilfuß-Wolfgang, J., & Ponitka, S. (2020). Der einfache Satz. Narr.

Granzow-Emden, M. (2019). Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten, 3. Aufl., Narr
Francke Attempto.

Menzel, W. (2008). Grammatik-Werkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten
Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe, 3. Aufl., Klett-Kallmeyer.

Rauh, G. (2000). Wi(e)der die Wortarten! Zum Problem linguistischer Kategorisierung.
Linguistische Berichte, 184, S. 485–507.

Rautenberg, I., & Wahl, S. (2019). Der Einfluss der Nominalgruppenstruktur auf die Groß-
/Kleinschreibung – eine empirische Untersuchung im 2. und 6. Schuljahr. Didaktik
Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, 24(46),
S. 83–101.

Storrer, A. (2007). Grenzgänger. Problemfelder aus didaktischer Sicht. In L. Hoffmann (Hrsg.),
Handbuch der deutschen Wortarten (S. 905–924). de Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110217087>