



Corso di dottorato di ricerca in:

Studi linguistici e letterari

in convenzione con l'Università degli Studi di Trieste

Ciclo XXXII

Titolo della tesi

**Verständnis und Verwendung von Bildungssprache -
Eine Feldstudie in der Grundschule**

Dottoranda

Dorina Larissa Danecke

Supervisore

Prof. Sonja Kuri

**Anno di discussione
2021**

Verständnis und Verwendung von Bildungssprache - Eine Feldstudie in der Grundschule

Università degli Studi di Udine

vorgelegt von

Dorina Larissa Danecke

aus Berlin-Hermsdorf, Deutschland

Betreuerin: **Prof. Dr. Sonja Kuri**

März 2021

Verständnis und Verwendung von Bildungssprache - Eine Feldstudie in der Grundschule

Il compito della scuola è di fornire le stesse opportunità educative a tutti i bambini - indipendentemente dal loro paese di origine, dalle loro condizioni di vita sociali, culturali ed economiche - e di promuoverne lo sviluppo. Le diverse capacità di apprendimento dovrebbero essere bilanciate e le disparità dovrebbero essere contrastate (Stanat, 2006). Tuttavia, numerosi studi condotti in Germania su larga scala (come PISA, IGLU o TIMSS) sottolineano ripetutamente le disparità nel successo scolastico legate all'immigrazione e/o a fattori sociali (Rjosk et al., 2017; Wendt & Schwippert, 2017). Come fattore decisivo è stata identificata la mancanza di competenze e abilità linguistiche del linguaggio colto, la cosiddetta Bildungssprache (cfr. p. es. Gogolin 2013; Heppt et al., 2016). Considerando il fatto che la Bildungssprache rappresenta un prerequisito fondamentale per poter partecipare alla vita scolastica con esiti positivi, ma non viene esplicitamente insegnata (cfr. ad esempio Feilke, 2012), negli ultimi anni sono stati intrapresi numerosi studi per esaminare i processi di apprendimento. Solitamente le caratteristiche della Bildungssprache vengono suddivise secondo i suoi aspetti lessicali e semantici, grammaticali e discorsivi (cfr. p. es. Gogolin/Lange, 2011). Sulla base di dati empirici, si cerca di esaminare gli aspetti processuali per determinare dove bisognerebbe apportare cambiamenti, in modo da compensare le disparità tra i gruppi sociali.

La presente ricerca mira a dare un contributo all'analisi delle abilità linguistiche della Bildungssprache negli alunni di una scuola elementare. Per rendere giustizia alle complesse esigenze che richiede tale studio, l'analisi è stata effettuata secondo i vari aspetti della Bildungssprache, da prospettive diverse, e con approcci metodologici complementari. Con gli alunni è stato svolto un test scritto per poter valutare la conoscenza in ambito lessicale, basandosi su un elenco di termini che erano stati identificati come appartenenti alla Bildungssprache nell'ambito di una ricerca su larga scala - l'iniziativa di ricerca Diagnostica linguistica e Promozione linguistica: FiSS (cfr. p. es. Köhne et al., 2015). La valutazione quantitativa (che doveva tenere conto del piccolo numero di partecipanti) ha mostrato un tasso medio di successo del 74%, che è risultato tuttavia distribuito in modo non uniforme tra i termini e i diversi sottogruppi sesso, origine linguistica e background educativo. Poiché la valutazione ha evidenziato forti fluttuazioni nelle distribuzioni, si è ritenuto necessario svolgere ulteriori indagini; è stato dunque esaminato se vi fosse una relazione tra la frequenza dei termini in classe e il numero di risposte corrette nel test,

con l'obiettivo di verificare se la comprensione da parte degli studenti delle rispettive parole fosse rilevante per la comunicazione insegnamento-apprendimento. A tal fine sono state esaminate le lezioni registrate e trascritte; il risultato è stato sorprendente, poiché anche termini utilizzati spesso in classe hanno creato difficoltà ai bambini. D'altra parte, numerose espressioni che non erano state usate durante le lezioni venivano impiegate correttamente dalla maggior parte dei bambini. Questa indagine ha fornito ulteriori spunti di riflessione interessanti e confermato studi analoghi precedenti. Un altro obiettivo della presente ricerca era rilevare l'uso attivo delle risorse della *Bildungssprache* nei diari di lettura scritti in classe da determinati alunni (che consistevano in due lettere). Per la valutazione quantitativa e qualitativa sono state esaminate dettagliatamente nei testi le categorie struttura, contenuto, lingua e stile (con particolare riferimento alla leggibilità dei testi). Dall'analisi si è potuto dedurre che gli alunni faticavano a usare adeguatamente il linguaggio formale scritto. Nelle varie categorie sono state individuate, in particolare, difficoltà nella creazione di coerenza, nel contenuto e nel riferimento linguistico a un destinatario non familiare e nell'uso di parole appartenenti alla *Bildungssprache* o morfologicamente complesse. Tenendo conto del background linguistico familiare, è stato anche dimostrato che i testi degli alunni monolingui erano classificati più in alto in tutte le categorie rispetto a quelli dei loro compagni di classe multilingue. Tuttavia, tenendo conto dei risultati nel loro complesso, si è rilevato, tra l'altro, che spesso non mancava l'assimilazione delle informazioni, ma che tutti gli alunni faticavano a integrarle coerentemente. Ciò va di pari passo con i requisiti per la punteggiatura (elementare), il cui raggiungimento potrebbe garantire una migliore leggibilità. È stato anche notato che spesso venivano commessi errori quando si utilizzavano elementi linguistici complessi o appartenenti alla *Bildungssprache*. Così è stato possibile dimostrare che i bambini tendevano a fare uno sforzo per utilizzare le risorse linguistiche della *Bildungssprache*, ma spesso non sapevano come usarle correttamente. A livello linguistico si è evidenziata invece una scarsa variazione nel modo di esprimersi. Nel complesso, i risultati ottenuti completano e confermano gli esiti di studi precedenti, dai quali si può dedurre il ruolo essenziale dell'insegnante, che assume anche la funzione di un modello linguistico (cfr. p.es. Anselm, 2017), e l'importanza di un lavoro sul vocabolario (della *Bildungssprache* e non), incorporato nelle azioni linguistiche di ascolto, conversazione, lettura e scrittura (cfr. Kühn, 2007).

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Bildungssprache und ihre Relevanz im Schulunterricht	9
2.1	Bildungssprache: Definitionen und Konzepte	10
2.1.1	Soziologische und soziolinguistische Perspektiven	10
2.1.2	Erziehungswissenschaftliche Perspektive	12
2.1.3	Linguistische Perspektive	14
2.2	Bildungssprache im Schulunterricht	18
2.2.1	Bildungssprache und Schulsprache	19
2.2.2	Bedeutung der Bildungssprache im schulischen Kontext	21
2.3	Resümee	25
3	Bildungssprachliche Kompetenzen in der Grundschule: Die BiSpra Forschungsprojekte	27
3.1	Übersicht der Projekte BiSpra I und II	28
3.2	Bildungssprachlicher Wortschatz	30
3.2.1	Zielsetzung	30
3.2.2	Korpusbasis	30
3.2.3	Selektierung der Ausdrücke	33
3.3	Linguistisches Teilprojekt	34
3.3.1	Rezeptives Wortschatzwissen	34
3.3.2	Itemaufbau	35

3.3.3	Durchführung und Ergebnisse	38
3.4	Psychologisch-erziehungswissenschaftliches Teilprojekt	39
3.4.1	Bildungssprachliches Hörverstehen - BiSpra I	40
3.4.2	Bildungssprachliches Hörverstehen - BiSpra II	44
3.4.3	Bildungssprachliches Konnektorenverständnis - BiSpra I	47
3.4.4	Bildungssprachliches Konnektorenverständnis - BiSpra II	51
3.5	Resümee	54
3.6	Hamburg-Bamberger BiSpra-Liste	55
4	Bildungssprachlicher Test	60
4.1	Aufgabenentwicklung	61
4.1.1	Auswahl des Testverfahrens und der Testbegriffe	61
4.1.2	Aufbau der Items	63
4.2	Durchführung des Tests	65
4.2.1	Hintergrundinformationen	65
4.2.2	Aufgabenstellung	66
4.3	Auswertung der Tests	67
4.3.1	Übersicht	67
4.3.2	Gesamtergebnisse	72
4.4	Ergebnisse Subgruppen	78
4.4.1	Geschlecht	79
4.4.2	Sprachliche Herkunft	80
4.4.3	Bildungshintergrund	82
4.5	Zusammenfassung	84
4.6	Analyse im Unterrichtskontext	85
5	Methodik zur Auswertung der Lesetagebücher	93
5.1	Begriffsklärung	94

5.1.1	Textbegriff	94
5.1.2	Textsorten	94
5.1.3	Textbeurteilung	95
5.1.4	Schreibkompetenz	96
5.2	Aufgabenstellung	97
5.3	Auswertungskategorien	99
5.3.1	Aufbau	99
5.3.2	Inhalt	99
5.3.3	Sprache und Stil	102
5.4	Auswertungsverfahren	106
5.4.1	Kriterien Aufbau	107
5.4.2	Kriterien Inhalt	108
5.4.3	Kriterien Sprache und Stil	112
5.5	Zusammenfassende Übersicht	119
6	Auswertung der Lesetagebücher	120
6.1	Auswertungskategorien und Auswertungsverfahren	121
6.2	Auswertung	122
6.2.1	Einzelauswertung - Persönlicher Brief	123
6.2.2	Gesamtauswertung - Persönlicher Brief	135
6.2.3	Einzelauswertung - Formeller Brief	138
6.2.4	Gesamtauswertung - Formeller Brief	151
6.3	Vergleich beider Textsorten	154
6.4	Vergleich mit bildungssprachlichem Test	157
6.5	Vergleich nach sprachlicher Herkunft	158
7	Fazit	160

A Materialien	187
A.1 Durchgeführter BiSpra-Test	188
A.2 Auswertung der Distraktoren im BiSpra-Test	194
A.3 Vorkommen der Begriffe im Unterricht	198
A.4 Unterrichtstranskripte zu Kapitel 4.6	205
A.4.1 Das Beispiel „Bestehen“	205
A.4.2 Das Beispiel „Markieren“	210
A.4.3 Das Beispiel „Vervollständigen“	213
A.4.4 Das Beispiel „Ersetzen“	218
A.5 Lesetagebücher	223

Kapitel 1

Einleitung

Schule hat die Aufgabe allen Kindern, unabhängig von ihrem Herkunftsland, ihren sozialen, kulturellen und ökonomischen Lebensumständen, gleiche Bildungschancen zu gewähren und sie in ihrer Entwicklung zu fördern. Unterschiedliche Lernvoraussetzungen sollten ausgeglichen und Disparitäten entgegengewirkt werden (vgl. Stanat, 2006). Allerdings wird in großangelegten Studien wie PISA, IGLU oder TIMSS wiederholt auf soziale und zuwanderungsbezogene Disparitäten im Bildungserfolg hingewiesen (vgl. z.B. Rjosk et al., 2017; Wendt & Schwippert, 2017). Als ausschlaggebender Faktor hierfür sind insbesondere fehlende (bildungs-)sprachliche Kompetenzen identifiziert worden (Gogolin 2013; Siebert-Ott 2013), deren Erwerb besonders für Heranwachsende aus bildungsfernen oder zugewanderten Familien eine große Hürde darstellt (Gogolin & Lange, 2011). Während Kinder aus (deutschsprachigen) bildungsnahen Elternhäusern in der Regel in ihrem familiären Alltag ausreichend bildungssprachliche Fähigkeiten erwerben, sind Kinder aus sozial benachteiligten Verhältnissen (mit oder ohne Migrationshintergrund) wesentlich auf die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen im Rahmen des Schulunterrichts angewiesen.

Die Ursachen, die zur Entstehung und Aufrechterhaltung der vorliegenden Disparitäten beitragen, sind vielfältig und können sowohl auf institutionelle als auch auf individuelle Einflussfaktoren und deren komplexe Wechselwirkungen zurückgeführt werden (vgl. zusammenfassend Diehl, Hunkler & Kristen, 2016). Angesichts der wesentlichen Bedeutung von sozioökonomischer Situation und Bildungsnähe des Elternhauses für den schulischen Erfolgchancen der Kinder (vgl. Gogolin, 2013a: 7), sind in den letzten Jahren zahlreiche Studien unternommen worden, um Lernprozesse in Bildungsinstitutionen genauer zu untersuchen. Ein zentrales Anliegen dieser Forschungsarbeiten besteht darin, auf Grundlage empirischer Daten zu ermitteln, auf welchen Ebenen in der Unterrichtspraxis Veränderungen vorgenommen werden müssten, um die Benachteiligungen sozialer Gruppen zu

vermeiden. Somit rückte der Fokus in den vergangenen Jahren auf die Erforschung jener (bildungs-)sprachlichen Formen, die eine Schlüsselqualifikation für die Aneignung schulischen Wissens darstellen (vgl. u.a. Uccelli et al., 2015; Heppt et al., 2016; Schuth et al., 2017). Im deutschsprachigen Raum liegen nun erste empirische Befunde vor, die nahelegen, dass bildungssprachliche Kenntnisse¹ für schulische Leistungen tatsächlich relevanter zu sein scheinen als Alltagssprachliche Kenntnisse (vgl. z.B. Heppt, Henschel & Haag, 2016; Schuth, Köhne & Weinert, 2017). Zudem wurde durch eine Reihe von Studien belegt, dass bildungssprachliche Anforderungen nicht nur Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache, sondern auch ausschließlich deutschsprachigen SchülerInnen größere Schwierigkeiten bereiten als Alltagssprachliche Anforderungen (vgl. z.B. Eckhardt, 2008; Heppt, Stanat, Dragon, Berendes & Weinert, 2014). Um den schulbezogenen sprachlichen Erfordernissen gerecht werden zu können, muss demnach der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen bereits in der Grundschule durch gezielte Förderung in die Wege geleitet werden (vgl. z.B. Heppt et al., 2020). Geeignete Fördermaterialien und -strategien müssen dabei auf akkuraten Bestimmungen der sprachlichen Fertigkeiten der SchülerInnen basieren. Hinweise auf diese Fähigkeiten können beispielsweise theoriebasierte Verfahren in Testform liefern, die auf Grundlage empirischer Kriterien erarbeitet werden (vgl. ebd., 2020). Zahlreiche Studienprojekte zielen darauf ab, den vorherrschenden Mangel an standardisierten und praxistauglichen Testinstrumenten zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen zu beheben. So hat sich Bildungssprache in den letzten Jahren zu einer Art „Leitvokabel“ (Feilke 2012: 4) im aktuellen bildungspolitischen und fachdidaktischen Diskurs entwickelt. Hierbei wird ihrer ambivalenten Rolle Rechnung getragen; so wird sie einerseits als das „kulturelle Kapital“ (Feilke, 2012: 9) gewürdigt, andererseits als „Hürde“ (ebd., 2019: 1) für das inhaltliche Verständnis eingeschätzt. Die wesentliche Problematik besteht darin, dass Bildungssprache in der Schule nicht explizit gelehrt wird, aber die Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht darstellt; so spricht Feilke von der „vergessenen‘ Sprache des Lernens“ (ebd., 2012: 4). Diese Erkenntnis rückte in den vergangenen Jahren die Frage nach einer zukünftigen sprachlichen Gestaltung des Unterrichtsalltags in den Vordergrund (vgl. u.a. Becker-Mrotzek et al., 2013; Schmölzer-Eibinger & Thürmann, 2015; Anselm & Werani, 2017).

Im deutschsprachigen Raum wurde das Verständnis um die wesentliche Bedeutung von Bildungssprache durch das Modellprogramm FörMig - Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (2004 - 2009) geprägt. Das Programm hatte sich unter anderem zum Ziel gesetzt „Bildungsbenachteiligungen von Schülerinnen und Schülern aufgrund ihrer Herkunft abzubauen“.² Aufbauend auf den erzielten Ergebnissen konnten zahlreiche neue Projekte eingeleitet werden, so u.a. die „Forschungsinitiative Sprachförde-

¹Kenntnisse und Kompetenzen werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet.

²Vgl. <http://www.foermig-berlin.de/>

rung und Sprachdiagnostik“ (FiSS), die in zwei Studienabschnitten in den Zeiträumen von 2009-2016 angelegt war. Im Rahmen dieser Großstudie befasste sich eine Forschergruppe mit einem Teilprojekt das sich dem Themenkomplex bildungssprachlicher Kompetenzen, also Anforderungen, Sprachverarbeitung und Diagnostik widmete (BiSpra). Im Laufe dieses Projekts wurde eine Wortliste für den angewandten bildungssprachlichen Wortschatz in der Grundschule ausgearbeitet (vgl. Köhne et al., 2015: 67). Diese Liste basiert auf der Auswertung eines umfangreichen Korpus’ mündlicher und schriftlicher Grundschulsprache und wurde mithilfe theoretisch fundierter Auswahlkriterien zusammengestellt (vgl. Köhne et al, 2015a: 1).

In den letzten Jahren hat sich der Fokus bei der Betrachtung des Konstrukts Bildungssprache verschoben. Während zu Beginn der empirischen Forschung der Schwerpunkt auf sprachlichen Oberflächenmerkmalen lag (vgl. z.B. Gogolin et al., 2007; Ahrenholz 2010; Hövelbrinks 2014), wird heutzutage eine umfassendere Betrachtung bevorzugt. So umfasst das Konstrukt Bildungssprache verschiedene Ebenen, die üblicherweise in lexikalische und semantische sowie grammatische und diskursive Merkmale unterteilt werden können (vgl. Gogolin/Lange, 2011: 112). Eine systematische Erforschung dieses Komplexes ist nicht unproblematisch, da sich das sprachliche Register „entwicklungs-, kontext- als auch inputabhängig“ (Tietze et al., 2016: 5) gestaltet und kein statisches Konstrukt darstellt. Bei der Untersuchung bildungssprachlicher Fähigkeiten ist außerdem zu berücksichtigen, dass zwischen rezeptiven und produktiven sowie medial mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten unterschieden werden muss.

Anliegen dieser Arbeit

Diese Arbeit möchte einen Beitrag zur Grundlagenforschung im Bereich bildungssprachlicher Kenntnisse von GrundschülerInnen leisten. Ein zentrales Anliegen besteht darin, bildungsbezogene sprachliche Fähigkeiten von SchülerInnen einer sechsten Grundschulklasse im Rahmen einer Feldstudie zu ermitteln. Die Kenntnisse bildungssprachlicher Begriffe werden mithilfe eines bildungssprachlichen Tests erhoben. Dahingegen wird die zielführende Verwendung bildungssprachlicher Mittel anhand einer quantitativ informierten qualitativen Analyse von SchülerInnentexten untersucht (vgl. z.B. Bubenhofer, 2013). Die Auswertung wird auf dem Basiskatalogs zur mehrdimensionalen kriterialen Textbewertung von Becker-Mrotzek & Böttcher (2006) und dem Kriterienraster von Blatt/Ramm/Voss (2008) basieren. Einer quantitativen Analyse dient die Open-Source-Software AntConc³, während eine qualitative Auswertung mithilfe eines konzipierten Auswertungsverfahrens stattfinden wird.

³Das Programm AntConc, ein Konkordanz-Programm zur Korpusanalyse, kann kostenfrei unter <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/> heruntergeladen werden.

Datengrundlage und Rahmenbedingungen der Feldstudie

Die Datenerhebung erfolgte im Deutschunterricht einer staatlich anerkannten Privatschule mit ergänzender Förderung und Betreuung in Berlin. Die Klasse wurde von 7 Schülerinnen und 14 Schülern besucht, von denen 6 Kinder einen Migrationshintergrund aufwiesen und (nach eigenen Angaben) im Elternhaus zwei oder drei Sprachen sprechen. Die Datengrundlage setzt sich zusammen aus zwei Korpora:

- Einem Fundus von ausgewählten SchülerInnen-texten, die in Form von Lesetagebüchern⁴ zur Lektüre des Buches „Löcher. Die Geheimnisse von Green Lake“ (1998) des amerikanischen Kinderbuchautors Louis Sachar im Zeitraum von fünf Monaten erstellt wurden. Die Lesetagebücher wurden am Ende des Schuljahres eingesammelt und vom Lehrer bewertet. Insgesamt standen den Kindern 25 unterschiedliche Aufgaben zur Wahl, von denen sie 16 Aufgaben bearbeiten sollten.
- Einem mit der Klasse durchgeführten schriftlichen bildungssprachlichen Test im Multiple-Choice-Format, der auf einer Wortschatzliste bildungssprachlicher Begriffe basiert, die im Rahmen des Verbundprojekts *Bildungssprachliche Kompetenzen - Anforderungen Sprachverarbeitung und Diagnostik (BiSpra I und II)* ausgearbeitet wurde.

Ferner liegen authentische Audioaufzeichnungen von insgesamt 18 Schulstunden vor, die transkribiert und bei der Auswertung der Korpora unterstützend herangezogen wurden. Bei der Transkription wurde auf prosodische Feinheiten verzichtet, da sie für die vorliegende Untersuchung als nicht notwendig erachtet wurden. Die Aufzeichnungen des Unterrichts sind begrenzt auf die Monate August 2019 bis Februar 2020⁵.

Im Rahmen der Feldstudie wurde die Klasse als Objekt der Untersuchung in ihrer „natürlichen, alltäglichen Umgebung“ (Mayring 2002: 19) betrachtet, mit dem zugrundeliegenden Gedanken, „den Gegenstand in möglichst natürlichem Kontext zu untersuchen, um Verzerrungen durch Eingriff der Untersuchungsmethoden bzw. durch die wirklichkeitsferne Außenperspektive zu vermeiden“ (ebd.: 55). So wurde eine offene, nicht teilnehmende Beobachtung durchgeführt (Lamnek, 2016: 547), bei der sowohl Lehrkraft, als auch SchülerInnen im Vorfeld informiert wurden, Teil einer Forschungsstudie zu sein, ohne jedoch über ihre genaue Absicht in Kenntnis gesetzt worden zu sein. Das sprachliche Unterrichts-

⁴Aufgrund der Covid-19 Pandemie erledigten die Kinder einen Großteil der Aufgaben zu Hause. Es kann also nicht ausgeschlossen werden, dass die Eltern den Kindern bei der Bearbeitung halfen.

⁵Im Vorfeld war beabsichtigt, die Untersuchungsgruppe das gesamte Schuljahr (August 2019 - Juni 2020) zu beobachten. Aufgrund der Covid-19 Pandemie musste die Untersuchung vor Ort vorzeitig, d.h. Ende Februar 2020, abgebrochen werden.

geschehen wurde mittels zweier Audio-Aufnahmegeräte festgehalten. Für alle Forschungsaktivitäten wurden schriftliche Einverständniserklärungen seitens der Eltern eingeholt.

Methodik

Das Datenmaterial der vorliegenden Untersuchung wird aus zwei Perspektiven oder genauer, „aus der Perspektive von zwei Methoden“ (Schneider, 2014: 21) betrachtet. Das bedeutet, es wird im Sinne des sogenannten Triangulationsansatzes vorgegangen. Hierbei werden „[...] je nach Fragestellung und des zu untersuchenden Problems empirische Methoden im Forschungsansatz und -setting miteinander so kombiniert, dass die Stärken beider Ansätze zum Zuge kommen“ (Stegmann und Schwab, 2012: 14). Der Vorteil einer Kombination qualitativer und quantitativer Methoden liege darin, eine „breitere tiefere und vielfältigere“ (Treumann, 2018: 70) Erkenntnis zu gewinnen, als dies bei der Anwendung lediglich einer Methodenklasse der Fall sei (vgl. ebd., 2018: 70). Flick (2007) nimmt in seiner Definition des Triangulationsansatzes Bezug auf die Komplementarität qualitativer und quantitativer Forschungsergebnisse. Er sieht das große Potenzial der Methodenkombination insbesondere darin, „unterschiedliche Perspektiven zu verbinden und möglichst unterschiedliche Aspekte des untersuchten Gegenstandes zu thematisieren“ (ebd., 1995: 433). So erfolgt im Rahmen der vorliegenden Arbeit der empirische Zugang zur Erfassung der bildungssprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen mittels einer Kombination beider Methoden. Ebenso wird bei der Auswertung der Verwendung bildungssprachlicher Mittel seitens der Lehrkraft vorgegangen. Die quantitativen Methoden werden im Rahmen der Auswertung dazu verwendet „Belege für bestimmte vermutete Phänomene zu finden und deren Distribution im Korpus zu erfassen“ (Bubenhofer, 2013: 134). Der Untersuchungsgegenstand der quantitativen Inhaltsanalyse bilden dabei die Texte, „die die Untersuchungseinheiten selbst hervorgebracht haben oder diese repräsentieren“ (Lamnek 2010: 545). Das Ziel der Auswertungen besteht darin, das gegebene „Wortmaterial hinsichtlich bestimmter Aspekte (stilistische, grammatische, inhaltliche, pragmatische Merkmale) zu quantifizieren“ (Bortz/Döring, 2006: 149). Das daraus entstandene Kategoriensystem dient schließlich als Grundlage für die folgende „konkrete Kodierung“ (Bortz/Döring, 2006: 325), unter der, „die Zuordnung von Textteilen zu Kategorien (ebd., 2006: 153) zu verstehen ist.

Ein großer Vorteil der quantitativen Inhaltsanalyse liegt in den klassischen Gütekriterien einer „objektiven, validen und reliablen Datenerhebung“ (Uhl, 2016: 327). Für eine objektive Analyse sind im Zuge der Kodierung großer Mengen von Datenmaterial korpuslinguistische Computer-Tools von großem Nutzen. So erfolgt im Rahmen der vorliegenden Untersuchung die quantitativ ausgerichtete Untersuchung des aufgezeichneten Unterrichts und der Texte der SchülerInnen mithilfe der Open-Source-Software AntConc. Die Validität

wird durch eine fachwissenschaftliche bzw. fachdidaktische Begründung aller zu prüfenden Merkmale eines Kategoriensystems gewährleistet. Dieses basiert auf dem Basiskatalog zur mehrdimensionalen kriterialen Textbewertung von Becker-Mrotzek & Böttcher (2006) und dem Kriterienraster von Blatt/Ramm/Voss (2008). Eine hohe Reliabilität wird durch eine klare und genaue Beschreibung der Kodierung der jeweiligen Kategorien erreicht. In einem sogenannten Kodierleitfaden (vgl. Uhl, 2016: 327) sind die genau auszuwertenden Kriterien und ebenso das Verfahren festgehalten. Da die quantitative Inhaltsanalyse „eher als Erhebungstechnik, denn als Auswertungstechnik wie im qualitativen Paradigma“ (Mayring, 2002: 114) dient, empfiehlt es sich zur Beantwortung gewisser Fragestellungen nicht ausschließlich auf ein rein quantitativ ausgerichtetes Verfahren zu vertrauen, sondern quantitative und qualitative Verfahren miteinander zu kombinieren. Der Ansatzpunkt der qualitativen Inhaltsanalyse besteht nun darin, Texte systematisch zu analysieren, indem das „Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ wird (Mayring, 2002: 114). In dem entworfenen Kategoriensystem, das schließlich als Ausgangspunkt für die Interpretation der Texte dient, sind diejenigen Aspekte festgelegt worden, die für die Auswertung des Materials relevant erscheinen und herausgefiltert werden sollen. Das System besteht aus mehreren Kategorien, Unterkategorien, Kategoriendefinitionen und Ankerbeispielen, die gemeinsam den in den Texten enthaltenen latenten Sinn darstellen (Mayring, 2002).

Aufbau der Arbeit

Eingeleitet wird die vorliegende Arbeit durch eine Diskussion der theoretischen Grundlagen von Bildungssprache (Kapitel 2). Es folgt eine Beschreibung vorausgegangener Feldstudien (Kapitel 3) und Auswertungen des bildungssprachlichen Tests (Kapitel 4). Anschließend wird die Methodik der Untersuchung der Lesetagebücher (Kapitel 5) vorgestellt und die Texte ausgewertet (Kapitel 6). Die Arbeit schließt mit einem Fazit (Kapitel 7). Zur besseren Übersicht werden zahlreiche Tabellen der quantitativen Ergebnisse ausgliedert und mit einem Verweis im Anhang aufgeführt. Im Text werden nur die für die Auswertung signifikanten Tabellen, Graphiken und Abbildungen dargestellt.

Der theoretische Einstieg in das Thema erfolgt im zweiten Kapitel „Bildungssprache und ihre Relevanz im Schulunterricht.“ Das Konstrukt Bildungssprache wird zunächst (Kap. 2.1) aus verschiedenen Perspektiven - Soziolinguistik, Erziehungswissenschaft und Linguistik betrachtet. Daraufhin wird auf die grundlegende Bedeutung von Bildungssprache im schulischen Kontext eingegangen (Kap. 2.2). Zu diesem Zweck erfolgt eine sorgfältige Abgrenzung von Bildungssprache und Schulsprache unter Einbeziehung von Fachsprache. Anschließend wird auf die von Morek & Heller (2012) vorgenommene Subdifferenzierung der Bildungssprache in ihren epistemischen, kommunikativen und sozial-

symbolischen Funktionen eingegangen und die Verwendung im schulischen Kontext kritisch betrachtet. Ein Resümee schließt das Kapitel ab (Kap. 2.3).

Das dritte Kapitel „Bildungssprachliche Kompetenzen in der Grundschule: Die BiSpra Forschungsprojekte“ widmet sich den im Rahmen der Forschungsinitiative Sprachförderung und Sprachdiagnostik (FiSS) durchgeführten Forschungsprojekten. Besondere Aufmerksamkeit wird dem Verbundprojekt Bildungssprachliche Kompetenzen - Anforderungen Sprachverarbeitung und Diagnostik (BiSpra I und II) geschenkt. Es werden zuerst Ziele und Aufbau von BiSpra I und BiSpra II erläutert und eine Übersicht über die einzelnen Teilprojekte gegeben (Kap. 3.1 und 3.2). Daraufhin wird ausführlich auf die Genese der bildungssprachlichen Wortschatzliste eingegangen, die als Ergebnis aus dem Teilprojekt Linguistik hervorgegangen ist (Kap. 3.3) und Grundlage des im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Test war. Anschließend wird auf das psychologisch-erziehungswissenschaftliche Teilprojekt eingegangen, das sich zum Ziel gesetzt hatte, zu ermitteln, welche bildungssprachlichen Merkmale Grundschulkindern deutscher und nicht-deutscher Familiensprache unterschiedlicher sozialer Herkunft besondere Schwierigkeiten bereiten (Kap. 3.4). Bei der Darstellung der einzelnen Projekte wird auf die jeweiligen Zielsetzungen sowie Durchführung und Ergebnisse eingegangen. Das Kapitel schließt mit einem kurzen Resümee (Kap. 3.5) und der vollständigen Abbildung der Hamburg-Bamberger BiSpra-Liste (Kap. 3.6).

Der Hauptteil der vorliegenden Arbeit beginnt mit Kapitel 4 „Bildungssprachlicher Test“. Zuerst wird die Aufgabenentwicklung des Tests zur Erfassung bildungssprachlicher Fähigkeiten der SchülerInnen dargestellt und die Auswahl des Testverfahrens sowie der Testbegriffe erläutert (Kap. 4.1). Anschließend wird die Durchführung des Tests und die Aufgabenstellung detailliert beschrieben (Kap. 4.2). Daraufhin wird die Auswertung der Tests vorgenommen, zunächst für die Gesamtheit aller SchülerInnen. Zudem wird der Frage nachgegangen, ob, und wenn ja, in welchem Maße sich das Vorkommen der Begriffe im Unterrichtsverlauf auf das Testergebnis ausgewirkt hat (Kap. 4.3). Anschließend wird ein Vergleich der Ergebnisse zwischen verschiedenen Subgruppen - männlich und weiblich, einsprachig und mehrsprachig - gezogen und ein möglicher Einfluss der Bildungsnähe des Elternhauses überprüft (Kap. 4.4). Sämtliche Ergebnisse werden mit denen des BiSpra-Projekts verglichen. Abschließend erfolgt in Kapitel 4.5 eine kompakte Zusammenfassung der Resultate des bildungssprachlichen Wortschatztests. Basierend auf den Testergebnissen werden in Kapitel 4.6 nach bestimmten Kriterien ausgewählte Begriffe in ihrem kontextuellen Vorkommen im Unterricht ausgewertet.

Kapitel 5 „Methodik zur Auswertung der Lesetagebücher“ widmet sich den Grundlagen des Auswertungsverfahrens der Lesetagebücher. Zunächst werden für das Auswertungsverständnis zentrale Begriffe eingeführt (Kap. 5.1). Anschließend werden die den Texten

zugrunde liegenden Aufgabenstellungen erläutert und kritisch diskutiert (Kap. 5.2). Daraufhin werden die Auswertungskategorien der Lesetagebücher vorgestellt (Kap. 5.3). Diese folgen im Wesentlichen dem Basiskatalog zur mehrdimensionalen kriterialen Textbewertung von Becker-Mrotzek & Böttcher (2006) und dem Kriterienraster von Blatt/Ramm/Voss (2008) und umfassen Aufbau, inhaltliche Aspekte sowie sprachliche und stilistische Kategorien. Die aus diesen Kategorien erwachsenden Auswertungskriterien sowie das Auswertungsverfahren selbst werden in Kapitel 5.4 beschrieben. Abschließend werden sämtliche für die Auswertung relevanten Kriterien übersichtlich dargestellt (Kap. 5.5).

In Kapitel 6 „Auswertung der Lesetagebücher“ findet die Analyse ausgewählter Lesetagebücher hinsichtlich (bildungs-)sprachlicher Elemente auf medial schriftlicher Ebene statt. Zunächst werden kurz die Auswertungskategorien in Erinnerung gerufen und das Auswertungsverfahren der zwei Textsorten dargestellt (Kap. 6.1). Daraufhin erfolgt die Auswertung persönlicher und formeller Briefe (Kap. 6.2), die von den SchülerInnen als Aufgaben zur Reflexion des Leseprozesses erstellt wurden. Einer vergleichenden Auswertung der Ergebnisse beider Textsorten widmet sich Kapitel 6.3 mit dem Ziel, Leistungsunterschiede bei der Aufgabenbearbeitung der unterschiedlichen Textsorten zu identifizieren. Die Auswertung schließt mit der Überprüfung eines Zusammenhangs zwischen der Qualität der Texte unter Einbeziehung der Fehlerquote im bildungssprachlichen Test (Kap. 6.4) und der sprachlichen Herkunft (Kap. 6.5).

Die vorliegende Arbeit wird in Kapitel 7 mit einem Fazit abgeschlossen, in dem das methodische Vorgehen der Studie und die erzielten Ergebnisse der Untersuchungen abschließend diskutiert und Forschungsdesiderata sowie didaktische Anregungen formuliert werden.

Kapitel 2

Bildungssprache und ihre Relevanz im Schulunterricht

Im deutschen Sprachraum hat sich der von der Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin (z.B. 2006, Gogolin et al., 2011) vorgeschlagene Begriff der Bildungssprache für die in schulischen Lehr-Lernkonzepten verwendete Sprache durchgesetzt. Gemäß Gogolin indiziert der Ausdruck „die Spezifik der im Schul- und Bildungskontext benutzten Redemittel“ (2012: 162), die „auch in diesem Kontext erworben bzw. vermittelt werden müssen“ (2012: 162). Der Terminus selbst, sowie zahlreiche relevante Konzepte, aus denen unser gegenwärtiges Verständnis von Bildungssprache erwächst, sind hingegen schon wesentlich länger bekannt. So differenzierte beispielsweise der Philosoph und Soziologe Jürgen Habermas bereits 1977 zwischen Umgangssprache und Bildungssprache. Bildungssprache unterscheidet sich von Umgangssprache, so Habermas, insbesondere durch ihr hohes Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit und einem Wortschatz, der fachspezifisches Vokabular umfasse (ebd., 1977).

Diverse soziologische, erziehungswissenschaftliche und linguistische Studien haben auf unser heutiges Verständnis von Bildungssprache Einfluss genommen. Im Folgenden werden zuerst die unterschiedlichen Konzeptualisierungen von Bildungssprache dargestellt und es wird versucht offenzulegen, in welchem Maß die ursprünglichen Konzeptionen in aktuellen Diskussionen noch vertreten sind. Anschließend wird auf das Verhältnis von Bildungssprache und Schule eingegangen. Nachdem eine Übersicht von Bildungssprache in Abgrenzung zu Schulsprache erfolgt, wird die Bedeutung der Bildungssprache im schulischen Kontext erläutert.

2.1 Bildungssprache: Definitionen und Konzepte

Gegenwärtig existiert keine einheitliche Definition des Begriffs *Bildungssprache*; er wird abhängig vom fachlichen Hintergrund und der jeweiligen Fragestellung unterschiedlich verwendet (vgl. Heller/Morek, 2012: 17). Der Terminus Bildungssprache fand bereits im 19. und 20. Jahrhundert Verwendung für die „hohe und reine‘ (Aus-)Sprache der Gebildeten und besseren Schichten“ (Gogolin et al., 2013: 11). Im Hinblick auf das Konzept Bildungssprache lassen sich fachgebietsabhängig verschiedene Perspektiven unterscheiden, die im Folgenden dargestellt werden. Zunächst wird ein Blick auf die soziologischen und soziolinguistischen Studien geworfen, um anschließend auf die erziehungswissenschaftlichen Ansätze einzugehen, in diesem Zusammenhang insbesondere auf das Quadrantenmodell des kanadischen Wissenschaftlers Jim Cummins. Abschließend erfolgt ein ausführlicher Überblick über die Merkmale des bildungssprachlichen Registers in Abgrenzung zur Alltagssprache, der insbesondere die Resultate linguistischer Untersuchungen der letzten Jahre einbezieht.

2.1.1 Soziologische und soziolinguistische Perspektiven

Bereits gegen Ende des 18. Jahrhunderts verwendete der Philosoph Moses Mendelssohn das Konzept Bildungssprache in abgewandelter Form - „Büchersprache“ . Unter Büchersprache verstand er jene Sprache, die sich unter anderem durch einen gehobenen Wortschatz auszeichnete und die nur schwer vom „gemeine[n] Haufe[n]“ (Mendelssohn, 1784: 193) verstanden wurde, sondern überwiegend vom Bildungsbürgertum verwendet wurde, das mit den abstrakten Begrifflichkeiten der Aufklärung vertraut war. Der Ausdruck Bildungssprache wird in der deutschsprachigen Literatur seit knapp 90 Jahren verwendet (z.B. Drach, 1928). Die Bedeutung des Begriffes unterlag jedoch einem inhaltlichen Wandel. So unterschied der deutsche Sprecherzieher Erich Drach noch im Jahre 1928 mit dem Begriff „Bildungssprache“ die (Aus-)Sprache von der Hochsprache und der Mundart der gesellschaftlichen Unterschicht (ebd.: 193). In seiner Definition wird folglich nicht nur auf die sprachlichen, sondern auch die sprecherischen Merkmale, die Aussprache, eingegangen. Heutzutage wird dieser Aspekt in Bezug auf Bildungssprache allerdings nicht mehr thematisiert. In der soziolinguistischen Forschung der 1960er Jahre erfährt das Konzept Bildungssprache neue Impulse durch die Arbeiten des Soziologen Basil Bernstein. Der britische Forscher richtet seine Aufmerksamkeit auf schichtspezifische Unterschiede im Sprachgebrauch und deren Wichtigkeit für gesellschaftliche Teilhabe und führt die Begriffe „formal language“ (Bernstein, 1959: 312) (formelle Sprache) und „public language“ (ebd.: 311) (allgemein gesprochene, soziale Sprache) ein. Die formelle Sprache sei unter anderem gekennzeichnet durch grammatikalisch komplexe Satzstrukturen sowie eine

häufige Verwendung von kausalen und temporalen Präpositionen und unpersönlichen Personalpronomen. Die allgemein gesprochene, soziale Sprache charakterisiere sich hingegen durch einfache Satzstrukturen, gehäufte Verwendung von kurzen Anweisungen und Fragen, wie auch durch einen limitierten Gebrauch von Adjektiven und Adverbien (Berendes et al., 2013: 18). Einige Jahre später - basierend auf der These, dass Sprachstruktur in engem Zusammenhang mit gesellschaftlicher Struktur stehe - prägt Bernstein die Begrifflichkeiten „restricted code“ (restringierter Sprachcode) und „elaborated code“ (elaborierter Code) (Bernstein 1971: 221). Der restringierte Sprachcode, die Sprache der Unterschicht, sei, so Bernstein, gekennzeichnet durch simple Sprachstrukturen sowie einen begrenzten Gebrauch von Adjektiven und Adverbien und durch ein geringfügig differenziertes Vokabular. Der elaborierte Code, die Sprache der Mittel- und Oberschicht, charakterisiere sich hingegen durch höhere sprachliche Explizitheit - „im Sinne detaillierter, kontextentbunden verständlicher Textentfaltung und begrifflicher Präzision“ (Morek/Heller, 2012: 68). Bernstein geht davon aus, dass Kinder der Mittel- und Oberschicht sozialisationsbedingt beide Sprachcodes beherrschten und somit in der Lage seien, effektiv und flexibel, je nach situationalen Anforderungen, zwischen diesen wechseln zu können. Kinder der Unterschicht, der *lower working class*, hingegen erlernten lediglich den restringierten Code, der, so Bernstein, ungünstige Voraussetzungen schaffe, den sprachlichen Anforderungen zu genügen, denen sie im schulischen Kontext begegnen (Bernstein 1964). Die Beherrschung des elaborierten Codes sei, so Bernstein, maßgeblich für einen schulischen Erfolg, wie aus diesem Zitat hervorgeht:

As a child progresses through school it becomes critical for him to possess, or at least to be oriented toward, an elaborated code if he is to succeed (ebd.: 67).

Ähnlich wie Bernstein beschäftigt sich 1982 der französische Soziologe Pierre Félix Bourdieu damit, wie das Sprachregister unterschiedlicher sozialer Gruppen deren Chancen auf gesellschaftliche Partizipation und Einflussnahme beeinflusst. Diesbezüglich führt er an, dass „die Sprachkompetenz, die nach *schulischen* Kriterien bewertet wird, genau wie andere Formen des kulturellen Kapitals vom Bildungsniveau abhängt, das nach Bildungstiteln und sozialem Lebenslauf gemessen wird“ (Bourdieu, 2005: 69). Es ist die Rede von „sprachlichem Kapital“, worunter er die Verteilung von Macht und verschiedenen Zugangsmöglichkeiten zu gesellschaftlichen Ressourcen, abhängig von der Valorisation und Nützlichkeit sprachlicher Repertoires, versteht (vgl. ebd., 1990: 31 ff.). Bourdieu weist 1971 in dem Werk *Les héritiers* („Die Illusion der Chancengleichheit“) gemeinsam mit seinem Kollegen Jean-Claude Passeron nach, dass das Bildungswesen, zumal das höhere, nicht etwa helfe die sozialen Ungleichheiten und Klassenprivilegien abzubauen, sondern im Gegenteil entscheidend dazu beitrage, diese zu erhalten. Er ist somit einer der weni-

gen Autoren, die sich nicht ausschließlich auf den formellen Aspekt und die Verwendung von Bildungssprache fokussieren, sondern sich auch mit dem persönlichen Verhältnis des Sprechers zur Sprache kritisch auseinandersetzen:

In der Distanz zwischen der Muttersprache und der durch die Schule geforderten Sprache und gleichzeitig in den sozialen Bedingungen [...] liegt also die Wurzel für die unterschiedlichen Einstellungen zur Bildungssprache, die ehrfürchtig oder frei, verkrampft oder lässig [...] sein können. Sie bilden eines der eindeutigsten Kennzeichen für die soziale Stellung des Sprechenden (Bourdieu & Passeron, 1971: 112).

Auch heutzutage wird Bildungssprache einerseits als „kulturelles Kapital“ (Feilke, 2012: 9) aufgefasst, andererseits als „Hürde“ (ebd., 2019: 1) für das inhaltliche Verständnis. Der Sprachwissenschaftler Helmuth Feilke betont in seinem Aufsatz die soziale Funktion der Bildungssprache als „Geheimsprache der Bildungsinstitutionen“ (ebd., 2019: 1), die als „Visitenkarte für den Schulerfolg“ (ebd., 2019: 1), ausschließlich höheren sozialen Schichten zugänglich sei (ebd., 2019: 1). Der Zugang zur Bildungssprache bleibe auch heute noch vor allem bildungsbenachteiligten Schülerinnen und Schülern erschwert (vgl. Becker-Mrotzek/Roth, 2017: 22). So werden in der Schule oftmals gewisse sprachliche Formen vorausgesetzt, die für die Aneignung schulischen Wissens unabdingbar sind, jedoch nicht gelehrt werden; in diesem Zusammenhang spricht Feilke auch von einer „vergessenen‘ Sprache des Lernens“ (Feilke 2012: 4). Wie das Konzept Bildungssprache hingegen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive betrachtet wird, soll in den nachfolgenden Ausführungen kurz umrissen werden.

2.1.2 Erziehungswissenschaftliche Perspektive

Der erziehungswissenschaftliche Ansatz wurde insbesondere von dem kanadischen Pädagogen Jim Cummins geprägt, der sich 1984 in seinem Werk *Bilingualism and special education* mit den spezifischen Anforderungen sprachlicher Äußerungen auseinandergesetzt hat. Er interpretiert dabei das kognitive Anspruchsniveau der Sprache und deren kontextuelle Einbettung in den sozialen Bereich als essentielle Merkmale des Sprachgebrauchs (vgl. Cummins, 1984: 139). Seine Überlegungen hat er graphisch in Form eines Quadrantenmodells dargestellt (siehe Abb. 2.1):

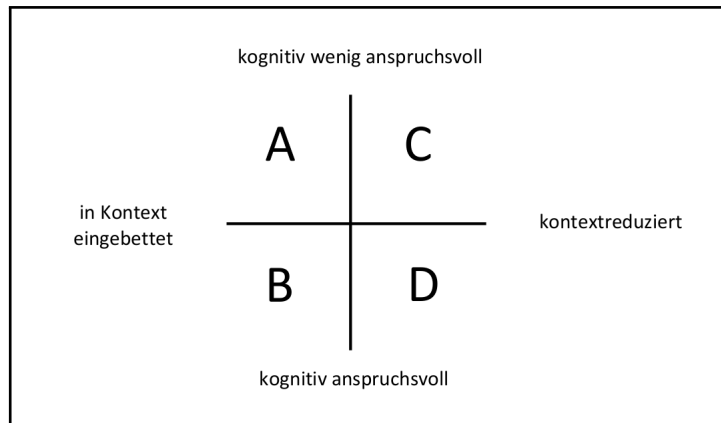


Abbildung 2.1: Matrix zu kognitivem Anspruchsniveau und kontextueller Einbettung von Sprache (nach Cummins, aus Berendes et al., 2015: 20).

Dem Quadranten A lassen sich so zum Beispiel kommunikative Aktivitäten zuordnen, in denen der Austausch kognitiv wenig anspruchsvoller Informationen im Vordergrund steht und die Kommunikation in ihrem sprachlichen Kontext eingebettet werden kann. Hierbei dienen Gestik, Mimik, Intonation, visuelle Hinweisreize oder auch geteiltes Vorwissen als Kontextinformationen, durch die die Interpretation der sprachlich übermittelten Informationen erleichtert wird. Das Fehlen solcher Informationen zeichnet den Quadranten D aus, dem kognitiv anspruchsvolle und kontextreduzierte Äußerungen zugewiesen werden. Sprachliche Fähigkeiten, die dem Quadranten A zuzuordnen sind, werden nach Cummins als „Basic Interpersonal Communication Skills“ (BICS) bezeichnet, Fähigkeiten, die hingegen dem Quadranten D zugehörig sind, als „Cognitive Academic Language Proficiency“ (CALP) (Cummins, 1979: 202). Der Begriff BICS wird von Cummins anfänglich in einem ausschließenden Sinn definiert, so werden jene Aspekte von Sprach- bzw. Kommunikationskompetenz berücksichtigt, die empirisch von CALP abgegrenzt werden können. Unter CALP wiederum fallen alle Sprachkompetenzen, die mit kognitiven Kompetenzen und akademischer Leistung - beispielsweise in Form von Schulerfolg - korreliert werden können (vgl. ebd., 1979: 198 ff.). Diesem Kontext lassen sich zum Beispiel Alltagsgespräche zuordnen, zu deren Bewältigung die laut Cummins basalen Gesprächsfähigkeiten (BICS) genügen. Cummins ordnet den Quadranten A somit der sogenannten „conversational proficiency“ zu (vgl. ebd., 2000: 67 f.). Der Quadrant A wird als Basis betrachtet, in der die optimale Entwicklung von sprachlichen, kognitiven und wissenschaftlichen Fähigkeiten beginnt. In der Erstsprache erfolgt dies im Rahmen der familiären Sozialisation. Darauf basieren dann sämtliche weitere Bereiche, die im schulischen Kontext beansprucht werden (vgl. Gibbons, 1998: 99 ff.). Die Kompetenzen steigern und verbessern sich über die Standards des Bereichs B, um schließlich über den Bereich C zum Quadranten D zu gelangen, der, so Cummins, das Ziel der Sprachentwicklung darstelle (vgl. Cummins, 2000: 67 ff.). Da in allen Bereichen der Wissensvermittlung, so auch in schulischen Lehr-Lern-Situationen,

das bildungssprachliche Register überwiege, müsse es, so Cummins, die Hauptaufgabe der Schule sein, die Kinder an Bildungssprache heranzuführen (vgl. ebd.: 68 f.). Während ein Großteil anderer Konzeptualisierungen von Bildungssprache davon ausgeht, dass schulbezogene Sprache auch außerhalb der Schule zum Erwerb und der Weitergabe von Wissen eingesetzt wird, sind die von Cummins als CALP bezeichneten Fähigkeiten auf den schulischen Kontext begrenzt. So handle es sich bei CALP um „primarily the language that children acquire in school and which they need to use effectively if they are to progress successfully through the grades“ (ebd., 2008: 73).

Durch Cummins Überlegungen zu BICS und CALP wurde das Bewusstsein zur Differenzierung zwischen Alltags- und Bildungssprache verstärkt, wodurch er wesentlich zum derzeitigen Begriffsverständnis von Bildungssprache beigetragen hat. Genaue Angaben über die spezifischen sprachlichen Fähigkeiten, durch die sich CALP kennzeichnet, formulierte er allerdings nicht (vgl. z.B. Snow/Uccelli, 2009: 113 f.).

Das Akronym BICS wird unter anderem ins Deutsche übersetzt mit „grundlegenden Sprachkompetenzen“ (Leisen, 2010: 59 f.) und CALP mit „schulbezogenen kognitiven Sprachkompetenzen“ (ebd.: 59 f.) oder mit „Bildungssprache in der Schule“ (Gogolin, 2006: 82). Durch die beiden letztgenannten Übersetzungen resultiert jedoch gewissermaßen eine Begriffsverengung, da der akademische Sprachgebrauch dadurch auf die Institution Schule restringiert wird. Die Übersetzung „kognitiv-akademische Sprachbeherrschung“ (Knapp, 1997: 228) des Sprachwissenschaftlers Werner Knapp hingegen orientiert sich mehr am Original und schließt somit auch den Sprachgebrauch im universitären Bereich ein. Wie das Konzept Bildungssprache aus linguistischer Perspektive konzeptualisiert wird, soll im nächsten Abschnitt ausführlich besprochen werden.

2.1.3 Linguistische Perspektive

Zunächst soll ein bündiger Einblick in die konzeptionellen und funktionellen Grundlagen von Bildungssprache gegeben werden. Daraufhin wird ein kurzer Überblick über die Abgrenzung von Bildungssprache zur Alltagssprache aus linguistischer Perspektive geschaffen; hierbei wird auf diverse spezifische Charakteristika auf ihren unterschiedlichen Ebenen eingegangen. Da allerdings für die deutsche Bildungssprache noch keine empirisch fundierten Beschreibungen vorliegen, wird die Zusammenstellung der lexikalischen und semantischen Eigenschaften sowie der grammatischen und diskursiven Merkmale auf den Kriterien von ausgewählten Publikationen des aktuellen Forschungsstands basieren. Auch Gogolin und Lange empfehlen eine Klassifizierung von bildungssprachlichen Merkmalen nach den oben genannten Merkmalen, um damit nicht nur eine Systematisierung, sondern gleichermaßen eine Abgrenzung zu anderen Sprachregistern vorzunehmen (vgl. Gogolin/Lange, 2011: 112).

Das Konzept Bildungssprache wurde aus linguistischer Perspektive unter anderem durch Bernsteins 1971 präsentierte Differenzierung zwischen ‚elaborientem‘ und ‚restringiertem Code‘ und den von Cummins eingeführten, bereits im letzten Kapitel erläuterten Begriffspaar ‚BICS‘ und ‚CALP‘ aus dem Jahre 2000 geprägt. Maßgeblichen Einfluss nahm zudem Michael A.K. Hallidays Theorie der ‚Functional grammar‘ von 1994, die besagt, dass die Situation, in der sich die Sprechenden befinden, die äußere Form der Sprache bedinge und demgemäß in unterschiedlichen Kontexten spezifische sprachliche Fähigkeiten erforderlich seien (vgl. Gogolin/Lange, 2011: 110). Bei der Betrachtung bezüglich der Funktion von Sprache verwendet der englische Sprachwissenschaftler das Konzept eines sprachlichen Registers: „register is what a person is speaking, determined by what he is doing at the time“ (Halliday, 1978: 110). Gemäß Halliday handelt es sich bei einem Register um die Verwendung bestimmter lexikalischer und grammatischer Merkmale, die je nach situativem Kontext variieren. Laut Halliday wird die Wahl des Registers durch drei Kontextfaktoren bestimmt: Durch das Thema („field“), über das gesprochen oder geschrieben wird, durch die Beziehung der an der Interaktion beteiligten SprecherInnen und ZuhörerInnen bzw. SchreiberInnen und LeserInnen („tenor“) und durch die Erwartung, wie bestimmte Textsorten und Kommunikationssituationen organisiert sein sollen, zum Beispiel monologisch vs. dialogisch, mündlich vs. schriftlich, also die Rolle der Sprache in der jeweiligen Situation („mode“) (Halliday, McIntosh & Stevens, 1964).

Eine eindeutige und allgemeingültige Abgrenzung zwischen Bildungssprache und Alltagssprache ist aufgrund einer bisher geringen empirischen Befundlage schwierig (vgl. z.B. Eckhardt, 2008: 73, Berendes et al., 2013: 24) und werde auch, so Becker-Mrotzek und Roth, in absehbarer Zeit nicht realisierbar sein (vgl. ebd., 2017: 23). Es lassen sich jedoch zahlreiche Merkmale des bildungssprachlichen Registers in Abgrenzung zur Alltagssprache auf unterschiedlichen Ebenen erkennen, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Im Bereich der Lexik und Semantik charakterisiere sich Bildungssprache, so Feilke (2012: 5 f.), in Abgrenzung zur Alltagssprache, durch ein formelles Sprachregister, das zwar auch im Alltag, aber insbesondere in Bildungskonzepten Verwendung finde. Ebenso weisen Morek und Heller darauf hin, dass man gleichermaßen im Alltag mit anspruchsvollen sprachlichen Anforderungen konfrontiert werden könne, und nennen als Beispiele Textformen wie Kochrezepte, Spielanleitungen oder Gebrauchsanweisungen (vgl. Feilke, 2012, Morek/Heller, 2012). Gogolin und Lange (2011: 113f.) nehmen eine zusätzliche Unterteilung des bildungssprachlichen Wortschatzes vor, den sie in einen allgemeinen und einen bildungssprachlichen gliedern. Bei letzterem lassen sich differenzierte und abstrahierende Ausdrücke, Nominalisierungen und eine vermehrte Verwendung von Komposita sowie Fachbegriffen erkennen. Als kennzeichnend für den bildungssprachlichen Wortschatz nennen die beiden Sprachwissenschaftlerinnen zudem zahlreiche abstrakte mehrdeutige Begriffe, deren Bedeutung sich je nach Verwendungskontext verändere. Der sogenannte allgemeine bildungssprachliche Wortschatz beinhalte Ausdrücke, deren Beschreibung und

Erläuterung fächerübergreifend erfolge, während sich der fachspezifische bildungssprachliche Wortschatz hingegen durch Begriffe charakterisiere, die größtenteils nur in einzelnen Fächern Verwendung finden.

Aufgrund der Tatsache, dass sich eine strikte Trennung zwischen Bildungs- und Alltagssprache nicht vornehmen lässt, werden die Register üblicherweise entlang eines Kontinuums lokalisiert, das sich durch eine zunehmende sprachliche Komplexität kennzeichnet (vgl. Berendes et al, 2013: 24).

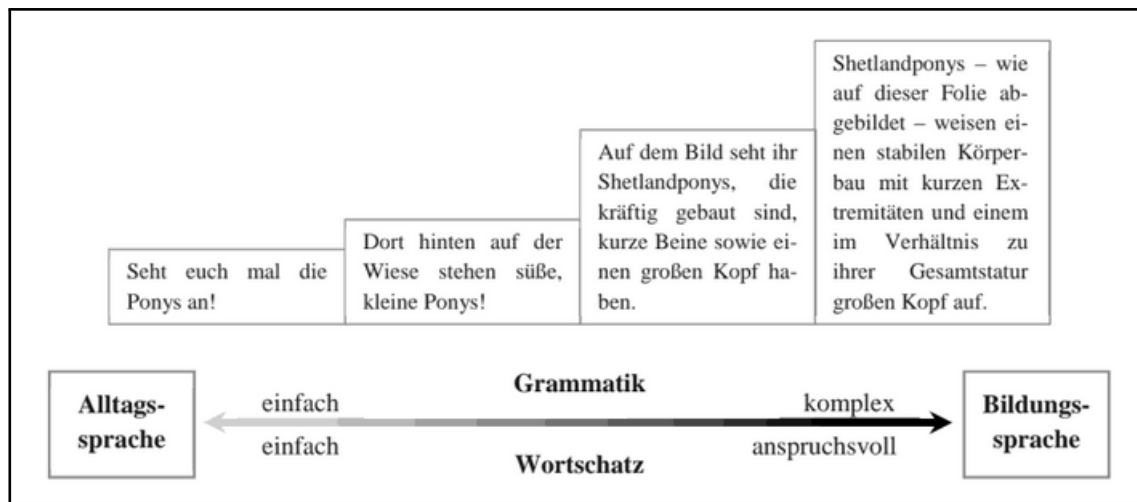


Abbildung 2.2: Kontinuum von Alltagssprache zur Bildungssprache (Berendes et al., 2015: 25).

Wie aus Abbildung 2.2 hervorgeht, können sowohl bildungssprachliche Mittel in gewissem Umfang auch in der Alltagssprache erscheinen und auch in bildungssprachlich geprägten Texten lassen sich alltagssprachliche Begriffe erkennen. Dies begründet Feilke damit, dass es sich bei der Bildungssprache um eine historisch herausgebildete Sprachform handelt, die somit einen integrativen Bestandteil des Sprachsystems darstellt (vgl. Feilke, 2012: 6). Die Sprachwissenschaftlerin Riebling (2013: 134) gibt die folgenden Beispiele¹ zur Charakterisierung der lexikalisch-semanticen Ebene:

- normierte Fachbegriffe (z.B. *rechtwinklig*, *Dreisatz*)
- Komposita (z.B. *Säulendiagramm*)
- Substantivierungen (z.B. *das Fremde*)
- differenzierende und abstrahierende Ausdrücke (z.B. *nach oben transportieren* statt *raufbringen*)
- nominale Zusammensetzungen (z.B. *Winkelmesser*)

¹Diverse Quellen liegen dieser Übersicht zugrunde, u.a. Ahrenholz 2010: 16, Gogolin et al., 2011: 12 und 20 ff., Leisen, 2010: 49.

- unpersönliche Ausdrücke (z.B. *man, lässt sich*)
- Operatoren (z.B. *beschreiben, erläutern*)
- Präfix- und Suffixverben, darunter viele mit untrennbarem Präfix und mit Reflexivpronomen (z.B. *erhitzen, sich entfalten, sich beziehen*)
- Verben, die Vermehrung oder Verminderung zum Ausdruck bringen (z.B. *vergrößern, abnehmen*)
- Verben mit komplexen Bedeutungsstrukturen (z.B. *gehen* im Sinne von funktionieren, *finden* im Sinne von Meinung äußern)
- Verben mit passivischer Bedeutung (z.B. *erhalten, bekommen, erfolgen*)
- Form- und Strukturwörter:
 - Adverbien (z.B. *dort, dagegen, deswegen*)
 - Konjunktionen (z.B. *seitdem, insofern, während*)
 - Präpositionen (z.B. *infolge, aufgrund, anstatt*)
- ungeläufige Adjektive (z.B. *stilles Wasser, ätzende Flüssigkeit*)
- Genitivattribute (z.B. *der Freund meines Bruders*)
- Konjunktiv
- Imperativformen

Weitere Merkmale der Bildungssprache fallen in den Bereich der Morphosyntax, das heißt in den Zwischenbereich der Formen- und Satzlehre. Die morphosyntaktischen Eigenschaften von Bildungssprache verweisen, laut Gogolin und Neumann (vgl. 2009: 269), insbesondere auf die Verwendung elaborierter Formen des Ausdrucks von Zeit und räumlicher Lage, durch deren Einsatz eine deklarative, argumentative sowie explanative Vermittlung von Inhalten und Standpunkten ermöglicht wird. Die jeweilige Perspektive der redenden oder schreibenden Person wird dabei explizit zum Ausdruck gebracht, wodurch eine klare Unterscheidung zwischen Faktizität und Möglichkeit gegeben ist. Becker-Mrotzek und Roth (vgl. 2017: 23) nennen diesbezüglich Nebensatz- und Passivstrukturen, die Verwendung des Indikativ vs. Konjunktiv, konditionale und kausale Sätze, satzwertige Infinitive, sowie komplexe Nominalisierungen und das Auftreten syntaktischer Verdichtungen in Nominal- und Verbalphrasen als entscheidende Phänomene. Weiterhin führt Feilke (2012: 8) die „explizite Konnexion“ von Satzteilen oder Sätzen an. Hierbei werden mithilfe von expliziten Verknüpfungsmitteln, sogenannten Konnektoren, zur Einordnung von temporalen und konzessiven Relationen, Haupt- und Nebensätze zu komplexen Satzgefügen

zusammengesetzt (Berendes et al., 2013: 23). Dies geschieht auch in der Alltagssprache, jedoch in wesentlich geringerem Maße. Durch die Verwendung von Passivkonstruktionen (zum Beispiel „es gibt“, „man macht“) wird eine Verallgemeinerbarkeit durch Entpersonalisierung erzeugt. Partizipialattribute (Feilke 2012: 5) (wie beispielsweise „die glimmende Zigarette“) sowie das Einsetzen von sub- und koordinierenden Konjunktionen, die logische Beziehungen zum Ausdruck bringen, bilden komplexere syntaktische Strukturen als in der Alltagssprache (vgl. Berendes et al., 2013: 24 f.). Dadurch können auch aus dem Kontext gelöste Inhalte dargestellt werden, während bei der Verwendung von Alltagssprache indes eine kontextgebundene Verwendung erforderlich ist (Feilke, 2012: 6). Feilke weist darauf hin, dass die Reduktion der Kontextgebundenheit mit dem kognitiven Anspruch der sprachlichen Äußerung in Beziehung steht, wodurch sowohl das Verständnis, als auch die Verwendung von Bildungssprache bereits ein „kognitiv abstrahierendes Sprachdenken [...] voraussetzt“ (ebd., 2012: 6). Dies gelte ebenso für die spezifischen Sprachhandlungen, die sogenannten Operatoren, wie beispielsweise analysieren, interpretieren und erörtern, die dem bildungssprachlichen Register zuzuordnen sind und bei deren Verwendung gewisse Konventionen beachtet werden müssen (vgl. ebd., 2012: 12).

Kennzeichnend für die diskursiven Merkmale der Bildungssprache ist nach Reich eine klare Festlegung von SprecherInnenrollen und SprecherInnenwechsel, wie sie beispielsweise in Bildungsinstitutionen bei der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion im Unterricht zu erkennen ist. Charakteristisch sind des Weiteren ein hoher Anteil monologischer Formen, so zum Beispiel bei Vorträgen, Referaten oder Aufsätzen. Des Weiteren führt der Germanist das Einhalten textsortenspezifischer stilistischer Konventionen hinsichtlich Struktur und Modus, wie etwa Sachlichkeit und logische Gliederung an (vgl. Reich, 2008, zitiert nach Gogolin/Lange, 2011: 113f.). Gleichmaßen zählen eine explizite Markierung der Kohäsion mithilfe der Wiederaufnahme zentraler Begriffe, sowie der Verwendung von Pronomina und rückverweisenden Adverbien zu den diskursiven bildungssprachlichen Merkmalen (vgl. Reich, 2008, zitiert nach Gogolin/Lange, 2011: 113f.). Aufgrund der bisher aufgeführten Merkmale wird Bildungssprache auch dem schriftsprachlichen Gebrauch zugeordnet, die medial jedoch gleichmaßen im schriftlichen wie im mündlichen (vgl. Gogolin/Lange, 2011: 111) - insbesondere bei monologischen Sprechakten (vgl. Berendes et al., 2013: 25) - eingesetzt wird.

2.2 Bildungssprache im Schulunterricht

Nachdem das Konzept Bildungssprache aus unterschiedlichen Perspektiven einführend betrachtet wurde, soll im Folgenden die Rolle der Bildungssprache im Schulunterricht erörtert werden. Zunächst erfolgt eine sorgfältige Abgrenzung von Bildungssprache und

Schulsprache unter Einbeziehung von Fachsprache. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Definitionen des Linguisten Helmuth Feilke gelegt. Im Anschluss daran wird die grundlegende Bedeutung von Bildungssprache im schulischen Kontext erläutert. In diesem Zusammenhang wird ausführlicher auf die von Morek und Heller vorgenommene Subdifferenzierung der Bildungssprache in ihre epistemische, kommunikative und sozial-symbolische Funktion eingegangen und im schulischen Kontext kritisch betrachtet.

2.2.1 Bildungssprache und Schulsprache

Im Bildungsbereich wird gemeinhin eine spezifische Sprachform gefordert, die im englischsprachigen Fachdiskurs als ‚academic language‘ und ‚academic discourse‘ bekannt ist (vgl. Gogolin/Lange, 2011: 110). Mit der doppelten Bedeutung des deutschen Terminus Bildungssprache, der die analoge Form zu den englischen Begriffen ‚academic language‘ und ‚academic discourse‘ bildet, setzen sich u.a. Gogolin und Lange auseinander. Sie verstehen unter Bildungssprache im deutschsprachigen Kontext sowohl die Sprache, in der die Bildungseinrichtungen organisiert sind, gleichzeitig aber auch „eine spezielle Ausprägung des Deutschen“ (ebd.: 9). Demzufolge beinhaltet das Konzept Bildungssprache nicht eine allgemeine Sprachfähigkeit, sondern weist auf einen bestimmten Teil sprachlicher Fähigkeiten hin, auf ein spezifisches Register, das „in Kontexten formaler Bildung besonders relevant ist“ (ebd., 2011: 107). Für die deutsche Sprache liegt allerdings bis dato noch keine exhaustive und empirisch begründete Beschreibung jener sprachlichen Merkmale vor, die sowohl im Unterricht als auch in den Lehrwerken gehäuft auftreten und als kennzeichnend für die im schulischen Kontext verwendete Bildungssprache gelten können (vgl. bspw. Ahrenholz, 2010, 2013; Ahrenholz & Maak, 2012; Becker-Mrotzek et al., 2013; Schmölzer-Eibinger, 2013).

Gogolin und Lange betrachten Bildungssprache als eigenes Register, das sowohl in Beziehung, aber gleichzeitig auch in Abgrenzung zu anderen Begriffen stehe (vgl. Gogolin/Lange, 2010: 12). Ebenso verhalte es sich mit Schulsprache, die von den beiden Wissenschaftlerinnen auf der einen Seite als Sprache definiert wird, die in der Schule Verwendung findet, auf der anderen Seite hingegen als ein Auszug der Bildungssprache, der ausschließlich auf den schulischen Kontext beschränkt ist. Auch der Begriff Fachsprache wird von ihnen als eine „Teilmenge von Bildungssprache“ betrachtet, als „spezielle Ausprägung von Sprache, die zur effizienten und präzisen Kommunikation unter Fachleuten dient“ (ebd.). Die bestimmte Form der Fachsprache, die im schulischen Bereich Verwendung findet, sei, so die Germanistin Dirim (2015: 40) durch das jeweilige Unterrichtsfach bedingt. Kennzeichnend für die Schul- und fachsprachlichen Elemente des bildungssprachlichen Registers seien, so Gogolin und Lange, die spezifischen terminologischen Eigenschaften des Vokabulars (vgl. ebd., 2011: 112). Dahingegen grenzt Feilke Schulsprache und Bildungssprache

voneinander ab. Während es sich bei Bildungssprache, so der Sprachwissenschaftler, um „historisch einzelsprachlich ausgeprägte Sprachmittel“ (Feilke, 2012: 6) handle, die sich „über mehrere Jahrhunderte ausgebildet“ (ebd.) hätten und dementsprechend Teil des Sprachsystems seien, bezöge sich Schulsprache wesentlich stärker allein auf die Institution Schule. Schulsprache sei folglich, im Gegensatz zur Bildungssprache, kein Teil der Sprachsondern der Schulgeschichte, da sie in didaktischer Absicht konstruiert wurde. Im engeren Sinne versteht er unter Schulsprache: „[. . .] auf das Lehren bezogene und für den Unterricht zu didaktischen Zwecken gemachte Sprach- und Sprachgebrauchsformen, aber auch Spracherwartungen“ (Feilke, 2012: 5). Denn in der Schule existierten, so Feilke, bestimmte Sprach- und Sprachgebrauchsformen, die lediglich in diesem Umfeld verwendet würden, bzw. dort relevant seien. Auf dieser Annahme beruht seine sogenannte „Schulnormen-These“:

Schulische Sprachnormen sind im Blick auf das Qualifikationsziel Normen sui generis, d.h. eigenen Rechts. [. . .] Gelernt wird zunächst nicht für das Leben, sondern für die Schule. Schwierigkeiten des Erwerbs sind nicht Schwierigkeiten des Erwerbs von Sprachnormen schlechthin, sondern des Erwerbs der spezifischen Sprach- und Sprachgebrauchsnormen des Systems Schule (Feilke, 2012a: 154).

In der Begriffsbedeutung sei Feilke zufolge Schulsprache von den im englischen Sprachraum verwendeten Bezeichnungen „academic language“ , „schooled language“ oder „language of schooling“ zu differenzieren. Da sich hinter diesen Konzepten eher die für die Bildungsprozesse typischen Sprachformen und Sprachfunktionen verbergen, werde Schulsprache quasi bedeutungsgleich mit dem Terminus Bildungssprache. Der bildungssprachliche Code jedoch umfasse, laut Feilke, diverse Funktionen und Varianten, die sich nicht ausschließlich auf den situativen Kontext der Schule beschränkten (vgl. ebd., 2019a: 1). Demnach solle Schulsprache vielmehr mit Blick auf ihre didaktischen Funktionen bestimmt und als Gesamtheit der sprachbezogenen Praktiken und Erwartungen definiert werden (vgl. ebd., 2012: 5). Zahlreiche schulsprachliche Erwartungen, wie beispielsweise das Verfassen einer Erörterung seien, so Feilke, durch das Merkmal der Transitorik bestimmt (vgl. ebd., 2015: 128). Das bedeutet, dass diese transitorischen Sprachformen zwar für den Wissenserwerb essenziell sind, jedoch an Bedeutung verlieren, sobald dieser erfolgreich abgeschlossen ist, sie sind in diesem Sinne nicht das Ziel von Lernprozessen, sondern das Mittel (vgl. ebd., 2019: 2). Demgemäß pointiert er: „Außerhalb der Schule schreibt niemand Erörterungen“ (ebd., 2012:5).

Ein weiterer Ansatz wird von den Sprachwissenschaftlern Vollmer und Thürmann vertreten. Sie verstehen unter ‚Schulsprache‘ und ‚schulsprachlichen‘ Kompetenzen einerseits „diejenigen Sprachfähigkeiten, die innerhalb der dominanten Sprache einer Schule im Rah-

men eines eigenen Unterrichtsfachs vermittelt werden“ (Vollmer & Thürmann, 2010: 108) andererseits aber „auch das für den Fachunterricht typische Sprachregister [...]“ (ebd.) Schulsprache kennzeichne sich durch ihr „spezifisches Register, das sich generell mithilfe von Adjektiven wie prägnant, präzise, vollständig, komplex, strukturiert, objektiv, distanz, emotionsfrei, eindeutig, situationsungebunden und dekontextualisiert“ (ebd.:109) beschreiben lasse. Begrifflich lehnen sie sich hierbei an Schleppegrell’s „language of schooling“ an, die jedoch im gleichen Zusammenhang weitere Bezeichnungen wie „academic language“ oder „registers of schooling“ verwendet (Schleppegrell 2004).

Die Sprachwissenschaftlerin Riebling bezieht sich bei ihrer Definition von Schulsprache auf die lexikalischen Mittel „zur Organisation des Schullebens und des Unterrichts“ (Riebling, 2013: 134), und nennt als Beispiel im schulischen Alltag verwendete Operatoren wie *analysieren*, *interpretieren* und *erörtern* (vgl. ebd.). Ihre Bestimmung nähert sich somit der sogenannten „classroom-language“ von Feilke, die „das Basisvokabular zur praktischen Organisation des Unterrichts“ (2012: 7) beinhaltet.

Die beiden Germanistinnen Morek und Heller indessen betrachten neben der kommunikativen Funktion der im Unterricht verwendeten (Bildungs-)Sprache, auch ihre epistemische und sozial-symbolische Funktion. Ihrer Meinung nach fungiere Bildungssprache als Ausdruck sozialer Zugehörigkeit, und übernehme eine gesellschaftliche Funktion in Form einer „Eintritts- und Visitenkarte“ (Morek/Heller 2012: 70), die jedoch gleichzeitig eine „ungleichheitsreproduzierende Funktion“ (ebd.: 77) impliziere. Auf diese Funktion von Bildungssprache soll im nächsten Abschnitt unter Einbeziehung ihrer Bedeutung im schulischen Kontext näher eingegangen werden.

2.2.2 Bedeutung der Bildungssprache im schulischen Kontext

Die Germanistinnen Heller und Morek setzen sich in ihrer Arbeit explizit mit der Funktion von Bildungssprache als „zentrales Mittel der Selbstdarstellung“ (ebd., 2012: 79) und „der sozialen Positionierung“ (ebd.: 80) auseinander. Die identitätsstiftenden Funktionen der (Bildungs-)Sprache unterteilen sie in *epistemisch*, im Sinne eines „Werkzeug des Denkens“ (ebd.: 70), als *kommunikativ*, also als „Medium von Wissenstransfer“ (ebd.), und als *sozial-symbolisch*. Speziell den schulischen Kontext betreffend betonen sie, dass sprachliches und fachliches Lernen eng miteinander verbunden sind und deshalb nicht separiert betrachtet werden sollten (ebd.: 67). Des Weiteren weisen sie darauf hin, dass es sich bei der von ihnen vorgeschlagenen Subdifferenzierung der Bildungssprache um einen heuristischen Ansatz handle, und die erwähnten Funktionen für gewöhnlich miteinander verwoben auftreten. Die Sprachwissenschaftlerinnen beklagen, dass in jüngster Zeit Bildungssprache, auch aufgrund der Thesen Bourdieus², häufig zu einem „sprachlichen Herrschaftsinstru-

²Siehe auch Kapitel 2.1.1.

ment“ reduziert worden sei. In ihrer Funktion als Medium von Wissenstransfer bezögen sich jedoch die zahlreichen bildungssprachlichen lexikalischen und morphosyntaktischen Mittel auf die jeweilige spezifische kommunikative Funktion der Diskurse bzw. Texte, so die Germanistinnen. Sie dienten somit einer fremden ZuhörerInnen- und LeserInnenschaft in sogenannten dekontextualisierten Kontexten der Vermittlung kognitiv anspruchsvoller Informationen (ebd.: 71). Eine LeserInnen- und ZuhörerInnenschaft, die in ebensolchen Kontexten Genauigkeit, Expertenschaft und Autorität erwarte, in denen das kommunikative Ziel es sei: „to present information authoritatively, in a highly structured fashion“ (Schleppegrell, 2001: 451). Auch Halliday erkennt bereits 1993 einen wichtigen Zusammenhang zwischen sprachlichem Handeln und Denk- und Lernprozessen, als er postuliert, „that learning science is the same thing as learning the language of science“ (Halliday, 1993: 84). Er geht davon aus, dass mit dem Erwerb der Bildungssprache („scientific language“) gleichermaßen fachliche Verfahrensweisen und Konzepte erworben werden, die eine Auseinandersetzung und kommunikative Bearbeitung gewisser fachlicher Gegenstände also erst möglich machen. Sprachliches Lernen und kognitive Entwicklung stünden hierbei, so Halliday, in engem Verhältnis zueinander. Demnach erfülle die Sprache, die von LehrerInnen und SchülerInnen in Bildungskontexten „[...] for the purpose of acquiring new knowledge and skills [...], imparting new information, describing abstract ideas, and developing students conceptual understanding“ (Chamot/O'Malley, 1990: 40) verwendet wird, mehrere fundamentale Funktionen gleichzeitig. Ebenso betont Feilke, dass die im schulischen Kontext angewandte Bildungssprache immer auch die „Sprache des Lehrens und Lernens“ darstelle, sie sei eine „didaktisch genutzte Sprache“ (Feilke, 2012: 6), wobei ein „abstrahierendes Sprachdenken“ (ebd.) bereits für ihre Verwendung erforderlich sei. Zur Ausführung spezifischer Sprachhandlungen werden, so Feilke, im Schulunterricht Operatoren, wie beispielsweise *analysieren*, *interpretieren* und *erörtern* benutzt, bei deren Verwendung gewisse Konventionen beachtet werden müssen. Und eben solche sprachlichen Handlungen, die von Feilke als kommunikative und kognitive Problemlöseverfahren bezeichnet werden, erfordern für eine erfolgreiche Durchführung gewisse sprachliche Mittel, Formulierungsmuster, und sind an bestimmte Texttypen gebunden. Eine korrekte Ausführung der mit den verschiedenen Operatoren verknüpften Handlungen erweist sich als notwendige Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht. Feilke weist in diesem Zusammenhang auf die von zahlreichen SchülerInnen wahrgenommene Problematik hin, dass vermeintlich gleiche Operatoren in den einzelnen Fächern zu einer sprachlich unterschiedlichen Bedeutung gelangen und erläutert das anhand des Operatoren *interpretieren* im Fach Mathematik, Geschichte und Deutsch (vgl. ebd., 2012: 12). Eben diese sozial-symbolische Funktion der Bildungssprache in Form einer Eintritts- und Visitenkarte wird in der Kulturosoziologie Bourdieus kritisiert. Aus diesem Grund sieht er in der Bildungssprache das Explanans für die Persistenz sozialer Diskrepanzen und

Bildungsungleichheiten bzw. für die existierenden Privilegien spezifischer Klassen³. Ebenso unterstreichen Gogolin und Lange in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass „die sprachlichen Anforderungen in den Bildungseinrichtungen vom Repertoire der alltäglichen mündlichen Sprache“ (vgl. Gogolin/Lange, 2011: 9) divergierten und alltagssprachliche Kenntnisse nicht ausreichten, um in der Schule erfolgreich zu sein, da „besondere sprachliche Fähigkeiten“ (ebd., 7) sogenannte „bildungssprachliche Fähigkeiten (ebd.)“ unerlässlich seien. Gleichmaßen beklagen die Germanisten Becker-Mrotzek und Roth, dass Bildungssprache in ihrer funktionellen Rolle als „Medium der Aneignung schulischen Wissens [...] im Unterricht jedoch nur selten explizit vermittelt und daher im Zugang erschwert“ (vgl. Becker-Mrotzek/Roth 2017: 22) sei. In gleicher Weise moniert auch Feilke, dass „die Schule die Beherrschung bestimmter sprachlicher Formen als selbstverständlich voraussetzt, den Umgang mit dieser Sprache aber nicht als Lerngegenstand ansieht,“ (vgl. Feilke, 2012: 4) und weist dabei genau auf die Problematik hin, die auch Eckhardt beanstandet: Die Kommunikation in Lehr-/Lernsituationen folge eigenen Gesetzmäßigkeiten (vgl. Eckhardt, 2008: 49) und setze dabei die Verwendung des bildungssprachlichen Registers voraus ohne es zu lehren. Morek und Heller machen ebenso darauf aufmerksam, dass implizit gewisse Erwartungen an die sprachlichen Fähigkeiten der SchülerInnen gestellt werden, die jedoch größtenteils weder im Fach- noch im Sprachunterricht den Lernenden ausdrücklich vermittelt werden (vgl. Morek/Heller, 2012: 11).

Auch Schleppegrell stellt diesbezüglich fest: „Expectations for how their responses to school-based tasks should be linguistically structured and presented are seldom made explicit to students [...]“ (2001: 134). Sie weist somit ebenfalls auf die Problematik hin, dass von den SchülerInnen verlangt wird, Bildungssprache zu verstehen, um die in Lehrwerken, während der Unterrichtskommunikation und bei den Aufgabenstellungen gestellten Aufgaben überhaupt bearbeiten zu können (vgl. ebd.). Vollmer und Thürmann gehen sogar so weit, dass sie Bildungs- bzw. Schulsprache auch als „Geheimsprache“ der Bildungs- und Lebenschancen zuteilenden Institution Schule bzw. als ihr eigentliches, aber geheimes Curriculum betrachten, das bislang kaum transparent und eindeutig kodifiziert ist und an dem sich viele Lernende mächtig reiben oder gar scheitern“ (Vollmer/Thürmann, 2010: 109). In diesem Zusammenhang wird die enge Verbindung zwischen Bildungssprache und Wissensaneignung wie auch Wissenspräsentation deutlich. Das bedeutet, dass Sprache in der Schule eine doppelte Funktion zugewiesen wird: Auf der einen Seite fungiert sie als Medium der Wissensvermittlung und Aneignung, auf der anderen Seite dient sie auch als Nachweis des erfolgreich erworbenen Wissens (vgl. Lange, 2012: 126). Eine mangelnde Beherrschung wirkt sich folglich in mehrfacher Hinsicht negativ auf den Bildungserfolg aus, da ein unzureichender Umgang mit Bildungssprache oft als Symptom für einen nicht gelungenen Wissenserwerb interpretiert wird (vgl. Fürstenau/Gomolla, 2011: 188f.). Insbesondere SchülerInnen aus zugewanderten oder sozial benachteiligten Familien

³Siehe Kapitel 2.1.1.

sind davon betroffen, sie verfügen oftmals nicht über die notwendigen Voraussetzungen, um die erforderlichen bildungssprachlichen Kompetenzen im außerschulischen Kontext zu erwerben. Vor diesem Hintergrund haben diverse Untersuchungen, so zum Beispiel von Gogolin et al. aus dem Jahre 2004 *Mathematiklernen im Kontext sprachlich kultureller Diversität* (vgl. Gogolin et al., 2004) gezeigt, dass SchülerInnen nichtdeutscher Herkunftssprache der Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten größere Schwierigkeiten bereitet als SchülerInnen deren Muttersprache Deutsch ist. Jedoch wurde auch klar, dass der Erwerb der Bildungssprache, unabhängig von der Herkunftssprache, eine Herausforderung für alle SchülerInnen darstellt. Es wurde belegt, dass die Problematik sich nicht ausschließlich auf die L2-LernerInnen beschränkt, sondern ebenso deutsche MuttersprachlerInnen davon betroffen sind (vgl. z.B. ebd., Eckhardt 2008). Die jeweiligen Gewichtungen fallen allerdings unterschiedlich aus. Gogolin und ihre Kolleginnen bemerken eine migrationspezifische Benachteiligung aufgrund der sprachlichen Herkunft, wobei auch der sozioökonomische Status dieser Familien im Einwanderungsland dadurch geprägt sei. Im Vergleich dazu bekräftigt beispielsweise Eckhardt, dass in ihrer Untersuchung aus dem Jahre 2008, *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg: Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*, nicht der Migrationsstatus, sondern der familiäre Kontext und die soziale Herkunft ausschlaggebend seien (vgl. Eckhardt, 2008: 150 ff.).

Die aus den zahlreichen Untersuchungen hervorgegangene wachsende Intention bildungssprachliche Fähigkeiten zu fördern, veranlassten zu einer „Neuprägung“ des Ausdrucks Bildungssprache, wobei man sich dabei an den (sozio-) linguistischen und pädagogischen Forschungen aus dem angelsächsischen Sprachraum bediente. Dort wurden bereits in den 1970er Jahren wissenschaftliche Studien mit dem Ziel angelegt, Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien sprachlich zu unterstützen (vgl. bspw. Gogolin, 2013: 10). Die Ergebnisse zeigten, dass für den Bildungserfolg Sprachkompetenzen unabdingbar sind, die sich von den allgemeinen, für den alltäglichen Gebrauch nötigen Sprachfähigkeiten unterscheiden (vgl. Gogolin/Lange, 2011: 110).

Ein neuartiges Verständnis von Bildungssprache und ihrer Bedeutsamkeit wurde insbesondere durch die Entwicklung des Modellprogramms *FörMig - Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (2004 – 2009) geschaffen, das sich unter anderem zum Ziel gesetzt hatte und hat, „Bildungsbenachteiligungen von Schülerinnen und Schülern aufgrund ihrer Herkunft abzubauen“.⁴ Die Ergebnisse aus FörMig sind in verschiedenen Projektverbänden aufgenommen, und zahlreiche neue Projekte „zur Förderung der empirischen Bildungsförderung“ eingeleitet worden. Dazu zählt insbesondere das vom Deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierte Projekt „Forschungsinitiative Sprachförderung und Sprachdiagnostik“ (FiSS), das in zwei Studienabschnitten in den Zeiträumen von 2009 – 2012/2013 und 2012 – 2015/2016 angelegt

⁴vgl. Förmig Internetseite Berlin: <http://www.foermig-berlin.de/>

war. Im Rahmen dieser Großstudie befasste sich eine Forschergruppe mit dem Themenkomplex *Bildungssprachliche Kompetenzen - Anforderungen Sprachverarbeitung und Diagnostik (BiSpra)*.

2.3 Resümee

Das erste Kapitel widmete sich dem Konstrukt Bildungssprache und seiner Relevanz im Schulunterricht. Zuerst wurde auf das Problem einer fehlenden einheitlichen Definition von Bildungssprache hingewiesen und beschrieben, aus welchen Strömungen unser gegenwärtiges Verständnis von Bildungssprache erwächst. So wurde der Begriff Bildungssprache im deutschsprachigen Raum von Gogolin (vgl. Gogolin, 2007; Gogolin/Lange, 2011) mit Bezugnahme auf Bernsteins Erkenntnisse zu „elaborierten“ und „restringierten“ Codes (z.B. Bernstein, 1971), Cummins Differenzierung von „BICS“ und „CALP“ (vgl. Cummins 2008) und Hallidays Theorie der ‚Functional grammar‘ (1994) eingeführt. Unter Bildungssprache versteht sie ein konzeptionell schriftliches sprachliches Register, das sich im Laufe der Bildungskarriere zunehmend domänenspezifisch ausdifferenziert (zur Entwicklung des Begriffs vgl. z.B. Gogolin/Duarte, 2016). Oft würden SchülerInnen in Bildungsinstitutionen mit diesem sprachlichen Register konfrontiert, das für die Aneignung des schulischen Wissens zwar unabdingbar sei, jedoch nicht gelehrt werde. So wird Bildungssprache einerseits als „kulturelles Kapital“ (Feilke, 2012), andererseits als „Hürde“ (ebd., 2019) für das inhaltliche Verständnis gedeutet. Aufgrund der geringen empirischen Befundlage ist allerdings bis heute keine eindeutige und allgemeingültige Abgrenzung zwischen Bildungssprache und Alltagssprache möglich (vgl. Eckhardt, 2008, Berendes et al., 2013). Zur Abgrenzung der beiden Sprachregister können allerdings zahlreiche Merkmale herangezogen werden, die auch für die Untersuchungen im Rahmen dieser Arbeit von essentieller Bedeutung sein werden. So wird hinsichtlich lexikalischer und semantischer Aspekte Bezug auf Feilke, Morek & Heller (2012), sowie Gogolin und Lange (2011) genommen. Kennzeichnend für den bildungssprachlichen Wortschatz seien demnach u.a. differenzierte und abstrahierende Ausdrücke, Nominalisierungen, eine vermehrte Verwendung von Komposita und nicht-fachspezifischen Ausdrücken. Hinsichtlich der syntaktischen Aspekte von Bildungssprache wird wiederum auf Feilke Bezug genommen, der auf die „explizite Konnexion“ (ebd., 2012: 8) von Satzteilen und Sätzen verweist. Ein weiterer Aspekt ist das Einhalten textsortenspezifischer stilistischer Konventionen hinsichtlich Struktur und Modus, wie etwa Sachlichkeit und logische Gliederung (Reich, 2008). Wiederum nach Reich ist Bildungssprache auch gekennzeichnet durch die Markierung der Kohäsion durch Wiederaufnahme zentraler Begriffe, der Verwendung von Pronomina und rückverweisenden Adverbien.

In diesem Kapitel wurde anschließend die grundlegende Bedeutung von Bildungssprache im schulischen Kontext erläutert und die entscheidende Rolle soziokultureller und sprachlicher Faktoren für den schulischen Erfolg betont. Dahingehend wurden die Studien von Gogolin et al. (2004) und Eckhardt (2008) herangezogen und auf das Projekt Bildungssprachliche Kompetenzen - Anforderungen Sprachverarbeitung und Diagnostik (BiSpra) hingewiesen. Auf den Testinstrumenten und Ergebnissen dieser Feldstudien wird die Untersuchung bildungssprachlicher Kenntnisse von SchülerInnen im Verlauf der vorliegenden Arbeit basiert sein. Auf die im Rahmen von BiSpra durchgeführten Forschungsprojekte wird im folgenden Kapitel ausführlich eingegangen.

Kapitel 3

Bildungssprachliche Kompetenzen in der Grundschule: Die BiSpra Forschungsprojekte

Die im Rahmen des Unterrichtsdiskurses von Lehrkräften verwendete (Bildungs-) Sprache divergiert oftmals von jener, die von SchülerInnen im Alltag produziert und rezipiert wird. Demgemäß treffen Lernende in bildungssprachlichen Kontexten häufig auf Begriffe, deren Bedeutung entweder unklar ist, oder die aufgrund ihrer Zweideutigkeit zu Missverständnissen führen, wodurch der Lern- bzw. Lehrprozess behindert werden kann. Der bildungssprachliche Wortschatz eines Kindes sei nicht nur ein essenzieller Teil seiner Sprachkompetenz, er spiele, so Köhne et al. zudem eine maßgebliche Rolle für seine Schulkarriere (vgl. Köhne et al., 2015: 67). Der Bedeutung der Bildungssprache im Schulunterricht wurde in Deutschland seit 2009 in der *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FiSS)* nachgegangen. Über einen Zeitraum von sechs Jahren ermöglichte diese im Rahmen der *Empirischen Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung* die Durchführung zahlreicher Forschungsprojekte. Dadurch sollte ein Defizit an theoretisch und empirisch fundierter Feldforschung bezüglich der gesprochenen Sprache von LehrerInnen, der Interaktion mit den Kindern und der Sprache der Kinder unterschiedlichen Alters in diversen Lebensbereichen, behoben werden. Die aus den Projekten gewonnenen Informationen können, so Köhne et al., als wichtiges Fundament für die sich modifizierenden lexikalischen Anforderungen bei der Wissensvermittlung in Bildungsinstitutionen dienen (vgl. ebd., 2015a: 1f). Innerhalb der Projekte, die verschiedene Disziplinen, wie Sprachwissenschaft, Psychologie und Empirische Bildungsforschung umschließen, wurde von einer Gruppe von ForscherInnen des Verbundprojektes *Bildungssprachliche Kompetenzen - Anforderungen Sprachverarbeitung und Diagnostik (BiSpra I und II)* eine Wortliste für den in der Grundschule angewandten

bildungssprachlichen Wortschatz ausgearbeitet (vgl. Köhne et al., 2015: 67). Diese basierte auf der Auswertung eines Korpus' mündlicher und schriftlicher Grundschulsprache und wurde mithilfe geeigneter, theoretisch fundierter Auswahlkriterien zusammengestellt (vgl. Köhne et al., 2015a: 1). Im Rahmen des vorliegenden Kapitels werden zunächst in Kapitel 3.1 und 3.2 die Ziele und der Aufbau von BiSpra I und II erläutert sowie eine Übersicht über die einzelnen Teilprojekte gegeben. Anschließend wird in Kapitel 3.3 auf das Hamburger Teilprojekt eingegangen, in dessen Rahmen die sogenannte *Hamburg-Bamberger BiSpra-Liste* entstanden ist, auf der die zahlreichen Testaufgaben basieren, die von Forschergruppen unter der Leitung von Prof. Dr. Angelika Redder entworfen wurden, um das bildungssprachliche Wortschatzwissen von Grundschulkindern zu erfassen. Im Anschluss daran wird in Kapitel 3.4 auf das Bamberger Teilprojekt eingegangen, in der das rezeptive Wortschatzwissen von SchülerInnen vierter und fünfter Klassen erfasst wurde. Daraufhin werden die anderen Teilprojekte vorgestellt, die das bildungssprachliche Hörverstehen und das Konnektorenverständnis von SchülerInnen analysiert haben. Die Untersuchungen zielten somit auf diejenigen bildungssprachlichen Merkmale ab, die in der Fachliteratur „als zentrale Charakteristika der Bildungssprache gelten“ (vgl. Weinert et al., 2012) und denen in schulischen Lehr-Lern-Prozessen eine wesentliche Bedeutung beigemessen wird. Es werden die jeweiligen Zielsetzungen, der Aufbau der diversen Items, sowie die Durchführung und die Ergebnisse erläutert. Es folgt in Kapitel 3.5 ein Resümee der beschriebenen Studien, um daraufhin mit der Hamburg-Bamberger BiSpra-Liste und dem häufigsten Dutzend bildungssprachlicher Begriffe in Kapitel 3.6 abzuschließen. Der im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführte Test zur Erfassung der bildungssprachlichen Fähigkeiten der SchülerInnen (vgl. Kap. 4) wird sich an den Testverfahren der BiSpra Projekte orientieren und die zu überprüfenden Begriffe stammen gänzlich aus der Hamburg-Bamberger BiSpra-Liste.

3.1 Übersicht der Projekte BiSpra I und II

Ausgehend von der Prämisse, dass die Beherrschung von Bildungssprache eine essentielle Voraussetzung für den schulischen Erfolg bietet, der Erwerb von Bildungssprache aber insbesondere SchülerInnen mit Migrationshintergrund und/oder aus bildungsfernen Familien vor eine besonders große Herausforderung stellt¹, verfolgte das interdisziplinär angelegte Projekt mehrere Ziele. Die erste Projektphase, BiSpra I, die sich über einen Zeitraum von 2010–2013 erstreckte, setzte sich aus einem psychologisch-erziehungswissenschaftlichen

¹So weisen die großen Schulleistungsvergleichsstudien PISA (PISA-Konsortium Deutschland, 2007), IGLU (Bos et al., 2007) und TIMSS (Bos et al., 2008) und Untersuchungen im Rahmen von Förmig (Gogolin et al., 2003) darauf hin, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund größere Schwierigkeiten beim Verstehen schulischer Texte haben als ihre monolingualen MitschülerInnen.

Teilprojekt in Bamberg und Berlin unter der Leitung von Sabine Weinert und Petra Stanat, und einem linguistischen Teilprojekt in Hamburg unter der Leitung von Angelika Redder zusammen. In enger Zusammenarbeit der jeweiligen Teilprojekte sollten in der ersten Projektphase

bildungssprachliche Anforderungen und deren Bewältigung im Unterricht differenziert beschrieben sowie bildungssprachliche Merkmale, die spezielle Hürden für Kinder mit unterschiedlichem familiären und sprachlichen Hintergrund darstellen, identifiziert werden (Weinert et al., 2013: 4).

Ferner sollte eine bildungssprachliche Wortschatzliste ausgearbeitet und die „Entwicklung linguistisch und (sprach-)entwicklungspsychologisch fundierter Aufgaben zur Erfassung von bildungssprachlichen Kompetenzen“ (ebd.) erfolgen. Die zweite Projektphase, die über einen Forschungszeitraum von 2013–2015 verlief, knüpfte unmittelbar an den aus BiSpra I gewonnenen Erkenntnissen an. BiSpra II gliederte sich in zwei Teilprojekte, einem psychologischen in Bamberg und einem erziehungswissenschaftlichen Teilprojekt in Berlin, die weiterhin unter der Leitung von Sabine Weinert und Petra Stanat standen. Darüber hinaus kooperierte die Arbeitsgruppe von Angelika Redder der Universität Hamburg über einen Zeitraum von sechs Monaten mit den anderen beiden Gruppen, um eine linguistische Fundierung der Erfassung des bildungssprachlichen Wortschatzwissens gewährleisten zu können. Im Laufe der zweiten Projektphase sollte

ein linguistisch und (sprach-)entwicklungspsychologisch fundiertes Instrument zur Erfassung bildungsbezogener sprachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der Primarstufe entwickelt und validiert sowie die Bedeutung entsprechender Fähigkeiten für den Schulerfolg empirisch geprüft werden (ebd., 2016: 3).

Insbesondere ging es hierbei um die Dokumentation von „Kompetenzen des funktional-integrativen Hörverstehens bildungssprachlich anspruchsvoller Texte sowie auf Sprachkomponenten bezogene bildungssprachliche Fähigkeiten (Wortschatz, Verständnis von Satzverbindungen)“ (ebd.), die anschließend in einer Messwiederholungsstudie für die Jahrgangsstufen zwei bis vier validiert wurden. Des Weiteren waren die Forschergruppen darauf bedacht, „Erkenntnisse über die Entwicklung und prognostische Bedeutung von bildungssprachlichen Kompetenzen“ (ebd.) zu erlangen, um gegebenenfalls gezielte Förderungen veranlassen zu können. Im Folgenden wird zunächst auf die Genese der bildungssprachlichen Wortschatzliste näher eingegangen, die sich im Rahmen des Teilprojekts Linguistik vollzogen hatte.

3.2 Bildungssprachlicher Wortschatz

Häufig wird in der Fachliteratur eine Unterscheidung zwischen alltagssprachlichen, bildungssprachlichen und fachsprachlichen Ausdrücken vorgenommen (vgl. z.B. Ahrenholz, 2010; Runge, 2013). Das fachsprachliche Vokabular kennzeichnet sich durch bestimmte Wörter, die ausschließlich in einer bestimmten Disziplin Verwendung finden, wie beispielsweise *Hypotenuse*, und Wörter die zwar in unterschiedlichen Disziplinen genutzt werden, jedoch eine jeweils spezifische Bedeutung haben, so zum Beispiel *Wert* in der Mathematik oder Ethik. Bei fachsprachlichen Ausdrücken wird davon ausgegangen, dass sie in Bildungskontexten üblicherweise bei ihrer Einführung erklärt werden, da sie zumindest einem Teil der SchülerInnen unbekannt sein dürften. Anders verhält es sich mit dem Wortschatz der Bildungssprache, der selten im Unterricht speziell thematisiert wird (siehe. Kap. 2.2.2) jedoch eine essentielle Rolle in der Vermittlung von Wissen spielt (vgl. Köhne et al., 2015: 70). Um den Mangel einer zulänglichen Abgrenzung des bildungssprachlichen vom nicht bildungssprachlichen Wortschatz insbesondere innerhalb von Bildungskontexten zu kompensieren, wurde ein Pool bildungssprachlich relevanter Ausdrücke zusammengestellt. Das Ergebnis ist die sogenannte Hamburg-Bamberger Wortschatzliste, deren Entstehung im Folgenden dargestellt wird. Zunächst wird die Zielsetzung erläutert und eine Übersicht über die Korpusbasis gegeben, um letztendlich auf die Selektierung der einzelnen Wörter einzugehen, aus denen sich die Liste zusammensetzt.

3.2.1 Zielsetzung

Das BiSpra-Projekt hatte sich zum Ziel gesetzt eine empirische Grundlage zu schaffen, um den bildungssprachlichen Wortschatz in Bildungskontexten einzugrenzen und zu erfassen. Deshalb galt es zunächst herauszufinden, welche Wörter dort überhaupt Verwendung finden. Das heißt, es musste eine Abgrenzung und Bestimmung jener Wörter vorgenommen werden, die speziell dem bildungssprachlichen Ausdrucksrepertoire zuzuordnen sind. Dies geschah im Rahmen von BiSpra I mithilfe einer Sammlung von authentischen Belegen, durch empirische Analysen von Unterrichtskommunikation und anhand von Videographien und Transkriptionen (vgl. Köhne et al., 2015: 71). Diese Methodik wird im nächsten Abschnitt detailliert erläutert.

3.2.2 Korpusbasis

Um jene Ausdrücke zu bestimmen, die im schulischen Kontext als bildungssprachlich bezeichnet werden können und als besonders relevant gelten, war es zunächst notwendig,

Quellen zu beschaffen, die einen Überblick liefern, welche Wörter im schulischen Kontext Verwendung finden. Im Rahmen des BiSpra-Projekts stellte der *Hamburger Korpus* von BiSpra I aus dem Teilprojekt Linguistik die Basis zur Erarbeitung der Wortschatzliste der sich aus den folgenden mündlichen sowie schriftlichen authentischen Sprachdaten zusammensetzte:

- Authentischer Unterrichtsdiskurs (LehrerInnen und SchülerInnen, HIAT-Transkripte)
 - 1. und 2. Jahrgang (Projekt MüWi², 36 Tageskorpora an fünf Grundschulen in Hamburg © Redder)
 - 4. und 5. Jahrgang (Projekt BiSpra/Teilprojekt Linguistik, 126,5 Stunden Videographien von mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtseinheiten an Grund- und Stadtteilschulen und Gymnasien in Hamburg © Redder)
- Elizitierte Mündlichkeit von SchülerInnen durch Quasi-Experimente (vor allem mündliche Wiedergabe stummer Videoclips)
 - 1. und 2. Jahrgang (Projekt MüWi, © Redder)
 - 4. und 5. Jahrgang (Projekt BiSpra I, Teilprojekt Linguistik, © Redder)
- Arbeitsblätter und Schulbücher der Jahrgänge vier bis sechs (Projekt BiSpra I/Teilprojekt Linguistik)

Dieser Hamburger Korpus fungierte als Basiskorpus, aus ihm wurden anschließend fünf Wortlisten mit Frequenzen erstellt, die jeweils auf authentischer mündlicher Sprache, experimentell elizitierter Schülerdiskurse und schriftlichen Korpora unterschiedlicher Klassenstufen basierten, wobei die einzelnen Wortlisten mit unterschiedlichen Materialien erweitert wurden³. Auf diesem Weg entstand das *Hamburg-Bamberger Korpus*, das in seiner Gesamtheit die folgenden Quellen umfasst (Köhne et al., 2015: 75):

²„Das Projekt „Mündliche Wissensprozessierung und -konnektierung“ (MüWi) wurde im Rahmen der bundesweiten „Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung FiSS“ vom Ministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Auftrag gegeben. In dem auf drei Jahre angelegten Forschungsvorhaben (Laufzeit: Januar 2009 bis Dezember 2011) soll Aufschluss darüber erbracht werden, welche sprachlichen Fähigkeiten Schülerinnen und Schüler der ersten und zweiten Klasse haben (müssen), um neues schulrelevantes Wissen aufzubauen und mit bereits bestehendem Wissen zu verknüpfen.“ Weitere Informationen: <https://www.slm.uni-hamburg.de/germanistik/personen/redder/projekte/muewi.html>.

³Wortliste 1 (authentische mündliche Sprache; Klassenstufe 1-3) wurde erweitert um Wörter aus transkribierter Lehrersprache der Jahrgänge 1 – 3 (381 Transkripte von 59 Lehrkräften in Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachkunde (jeweils ca. 30 Minuten) zu drei Messzeitpunkten) aus dem DFG-Großprojekt „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter“ (Längsschnittstudie BiKS-3 - 10; entwicklungspsychologisches Teilprojekt; Leitung Sabine Weinert). Wortliste Nr. 5 wurde angereichert mit Wörtern aus Quellen, zu denen nur Wortlisten vorlagen (weitere Aufgabenblätter und Schulbücher). (Vgl. Köhne et al., 2015: 75).

- Unterrichtsdiskurs Klassen 1–3 (HIAT-Transkripte MüWi, transkribierte Lehreräußerungen BiKS)
- Unterrichtsdiskurs Klassen 4–5 (HIAT-Transkripte BiSpra I)
- elizitierte Sprache Klassen 1–2 (HIAT-Transkripte MüWi)
- elizitierte Sprache Klassen 4–5 (HIAT-Transkripte BiSpra I)
- rezeptive schriftliche Materialien (Arbeitsblätter und Schulbücher BiSpra I/ Teilprojekt Linguistik, Arbeitsblätter und Schulbücher BiSpra II/Teilprojekt Psychologie)

Die Gesamtwortliste beinhaltet sowohl mündliche und schriftliche Quellen der SchülerInnen und LehrerInnensprache. Aus mehr als 2700 Transkripten bietet sie mit ihren knapp 700.000 Wörtern (= Token; ca. 30.000 Types) eine umfangreiche authentische Quelle in der Schule verwendeter Sprache (vgl. ebd.: 76). Eine graphische Übersicht der Zusammensetzung aller Quellen soll das umfangreiche Hamburg-Bamberger-Korpus von BiSpra II anschaulich illustrieren:

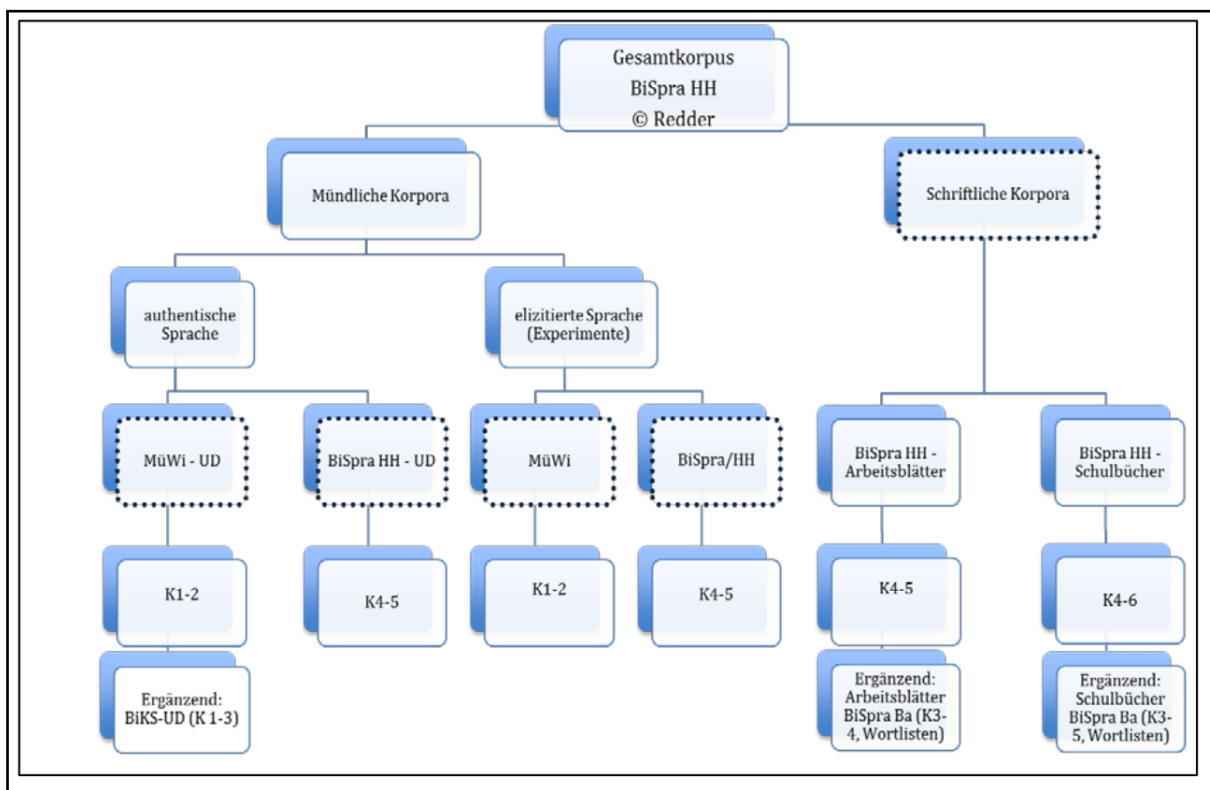


Abbildung 3.1: Übersicht über das Hamburg-Bamberger-Korpus von BiSpra II (Köhne et al., 2015: 76).

3.2.3 Selektierung der Ausdrücke

Da sich nicht alle im schulischen Kontext verwendeten Wörter dem bildungssprachlichen Vokabular (vgl. ebd., 2015: 76) zuordnen lassen, musste von der Forschergruppe zunächst eine Auswahl getroffen werden. Aus den fünf Wortlisten wurde deshalb eine linguistisch und sprachpsychologisch fundierte Übersicht der als bildungssprachlich einzustufenden Wörter zusammengestellt. Da den WissenschaftlerInnen kein Vergleichskorpus zur Verfügung stand, basierte ihre Selektion auf aktuellen Vorschlägen der Forschungsliteratur (z.B. Redder, 1982; Ehlich & Rehbein, 1986; Becker-Mrotzek, 2009; Redder et al., 2013) und linguistischen Operationalisierungen, die sich auf langjährige Fachkenntnisse im Bereich der empirischen Sprachanalyse stützen konnten (vgl. u.a. Townsend et al., 2012; Hövelbrinks, 2014; Uccelli et al., 2015). Um in die Kategorie bildungssprachlicher Ausdrücke zu gelangen, mussten folgende Anforderungen erfüllt werden:

- Charakterisierung der Ausdrücke als fachübergreifend und nicht fachspezifisch (zwingendes Auswahlkriterium)
- Mindestens zweifaches Auftreten im Hamburg-Bamberger Korpus
- Große Bedeutung für die Bewältigung der Aufgaben im Schulalltag (sogenanntes Instruktionvokabular, verbale oder nominale Bezeichnungen, die sprachliches oder nicht sprachliches Handeln erforderlich machen, wie beispielsweise *erklären*, *vergleichen*, *Übersicht geben*)
- Bei isolierter Betrachtung potenziell missverständlich aufgrund ambiger oder mehrdeutiger Bedeutung, da sie neben alltäglicher auch über abstraktere Bedeutung aufweisen, u.a. *abgeben*, *durchgehen*, *scheinen*
- Morphologisch komplexe Wörter (zum Beispiel Präfixverben, die aus einem Präfix wie *er-*, *ver-* oder *be-* und einem Verb bestehen, das im Alltag regelmäßig verwendet wird, wie *setzen*, *stellen* oder *legen*)
- Partizipien, Adjektive und Adverbien, die die Bedeutung einzelner Ausdrücke bzw. ganzer Satzzusammenhänge beeinflussen, wie zum Beispiel *folgend*, *quasi*, *beziehungsweise*
- Besondere trennbare Verben (Partikelverben), deren Verständnis häufig anspruchsvoll ist, da die beiden Verbs Teile durch unbegrenzt hohe Anzahl an anderen Wörtern getrennt sein können, wie in dem Satz *Er zählt alle Unklarheiten, die ihm auffallen, auf*
- Derivierte Nomina, wie beispielsweise *Anweisung*, *Bereich* und *Übergang* (vgl. ebd.: 77 f.)

Auf Basis dieser Kriterien wurde die Hamburg-Bamberger BiSpra-Liste zusammengestellt. Sie besteht aus insgesamt 118 Wörtern und setzt sich aus 26 Partikelverben, 22 Präfixverben, 8 anderen Verben, 28 Nomina, 34 Adjektiven und Adverbien zusammen. Die Liste wurde 2015 im FiSS-Ergebnis-Band der Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung erstmals öffentlich zugänglich gemacht (vgl. ebd.: 90f). Da die meisten Ausdrücke ihre konkreten Bedeutungen allerdings erst durch ihr semantisches Umfeld erlangen, wurden die Items zur Überprüfung des bildungssprachlichen Wortschatzwissens in Form von Texten gestaltet, in die die zu testenden Ausdrücke integriert waren. Der Aufbau und die Abläufe der Testaufgaben werden in den folgenden Abschnitten ausführlich dokumentiert.

3.3 Linguistisches Teilprojekt

Zunächst wird auf einen weiteren Bereich des linguistischen Teilprojekts eingegangen, in denen das rezeptive Wortschatzwissen von Viert- und FünftklässlerInnen getestet wurde, um anschließend das psychologisch-erziehungswissenschaftliche Teilprojekt vorzustellen. In diesem Zusammenhang werden die Items zur Erfassung des bildungssprachlichen Hörverstehens und des Konnektorenverständnisses der GrundschülerInnen dargestellt, dabei werden die Zielsetzung, der Aufbau der Items, die Durchführung und die jeweiligen Ergebnisse beschrieben.

3.3.1 Rezeptives Wortschatzwissen

In diesem Abschnitt wird das Hamburger Teilprojekt vorgestellt, das unter der Leitung von Angelika Redder (Universität Hamburg) einen linguistischen Schwerpunkt hatte und authentische videographierte Unterrichtsdiskurse in naturwissenschaftlichen Fächern vierter und fünfter Klassen analysierte. Das Ziel der Untersuchung bestand darin, die rezeptiv schriftlichen Fähigkeiten der sogenannten *Alltäglichen Wissenschaftssprache* (AWS) (Ehlich, 1995: 340) von Schülerinnen der vierten und fünften Jahrgangsstufe zu erfassen. Im Rahmen der ersten Förderphase wurden Testitems entwickelt, mit denen im Multiple-Choice-Format bildungssprachliche Fähigkeiten von SchülerInnen erfasst wurden. In einer Pilotierungsstudie sollte zunächst untersucht werden, ob sich geschlechterspezifische Differenzen bei Items zu naturwissenschaftlichen Texten aufgrund unterschiedlicher Interessensgebiete finden und ob sich Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen der SchülerInnen und ihrer familiären Bildungsnähe erkennen lassen. Aus linguistischer Perspektive sollte hingegen geklärt werden,

inwieweit die semantischen Fähigkeiten der SchülerInnen im Bereich der Verbstämme in Präfix- und Partikelverben mit denen im Bereich der Präfixe und Partikeln allein übereinstimmen, oder ob die einzelnen Teile dieser Verben getrennt voneinander zu betrachten sind (Uessler et al., 2013: 52).

Des Weiteren galt zu überprüfen, ob die Annahme, „dass die deutsche Satzklammer (bei trennbaren Verben und Reflexivverben) eine Rolle bei der Lösung der Items spielen könnte“ (ebd.) bestätigt werden kann.

3.3.2 Itemaufbau

Für die Entwicklung der Testaufgaben wurden sowohl mündliche Äußerungen von SchülerInnen und LehrerInnen, als auch schriftliche Materialien in Form von Aufgabenblättern, Schulbüchern und weiteren Begleitmaterialien der Fächer Sachkunde, Gesellschaftskunde und Naturwissenschaften linguistisch ausgewertet und im Hinblick auf ihre bildungssprachlichen Ausdrücke analysiert (vgl. Köhne et al., 2015: 71). Aus den Texten⁴ wurden jene Ausdrücke und Phrasen gewählt, die der Alltäglichen Wissenschaftssprache⁵ zuzuordnen sind, da sie

in ihrer Bedeutung von der Alltagssprache verengend oder erweiternd abweichen oder weil der symbolische Anteil des Ausdrucks durch operative Prozeduren (z.B. Präfixe) so weit verändert wurde, dass eine Umorganisation des sprachlichen Wissens erforderlich ist, um die Bedeutung des Ausdrucks zu erfassen (Uessler et al., 2013: 54).

Das in alltagssprachlichen und bildungssprachlichen Wortschatz unterteilte Material wurde daraufhin in unterschiedliche Schwierigkeitsstufen gegliedert. Daraus wurde ein Itempool gebildet, mithilfe dessen zwischen SchülerInnen mit guten und weniger guten bildungssprachlichen Kompetenzen unterschieden werden konnte. Der Gruppe mit niedrigstem Schwierigkeitsgrad wurden diejenigen Ausdrücke zugeordnet, bei denen man davon

⁴Unter dem Begriff Text werden sowohl die mündlichen als auch die schriftlichen Äußerungen verstanden.

⁵Die Forschergruppe des Hamburger Teilprojekts versteht unter Alltäglicher Wissenschaftssprache aus der Alltagssprache abgeleitete sprachliche Einheiten, die in der fachlichen/bildungssprachlichen Kommunikation eine andere, spezifizierte Bedeutung haben, als in der Alltagssprache, wie beispielsweise *Ableitung/ableiten*. Diese werden in Lehr-Lern-Diskursen, aufgrund ihres unscheinbaren Auftretens, weder von den Lehrenden noch von den Lernenden als unbekannt identifiziert, und können aufgrund dessen zu unerwarteten Schwierigkeiten führen. Vgl. http://www.fiss-bmbf.uni-hamburg.de/public/pdf/poster/Poster_BiSpra_TP_Linguistik_100_Jahre_Germanistik_Dez.2010.pdf. Die Alltägliche Wissenschaftssprache sei ein Teil der Bildungssprache. Die Forschergruppe plädiert dafür, auf den Ausdruck „Bildungssprache“ als wissenschaftliche Kategorie zu verzichten (vgl. Uessler et al., 2013: 48).

ausging, dass sie den SchülerInnen der getesteten Altersgruppe bekannt waren und bei denen keine grundlegenden Veränderungen durch operative Prozeduren vorgenommen werden mussten, wie beispielsweise *der Sonnenstrahl*. In die Gruppe mit mittelschweren Ausdrücken wurden jene Ausdrücke sortiert, deren Bedeutung durch Herleitung leicht einzustufen ist, so zum Beispiel *befestigen*. Der Gruppe der eher schwierigen Ausdrücke wurden jene zugewiesen, die den SchülerInnen zwar in ihrer konkreten, allerdings nicht in ihrer abstrakten Bedeutung bekannt sein dürften, so zum Beispiel *eintreten*. Als schwierig wurden ebenso Ausdrücke eingestuft, deren Bedeutung sich durch eine Präfigierung verändert, wie beispielsweise *entsprechen*. Der entstandene Itempool setzt sich schließlich aus 102 Items unterschiedlicher Schwierigkeitsstufen zusammen, wobei präfigierte Verben, aufgrund ihrer essentiellen Rolle im Unterricht für SchülerInnen der untersuchten Altersklasse, einen Schwerpunkt bildeten. Folglich bestand ungefähr 70% des Itempools aus Präfixverben und Partikelverben in unterschiedlichen Wortverbindungen, zum Teil mit Reflexivpronomen und in Funktionsverbgefügen. Items, mit denen die Kompetenzen bezüglich der Substantive getestet wurden, setzen sich aus Komposita, Derivationen oder einer Kombination aus beiden zusammen. In einem zweiten Testteil wurde das Verständnis von Präfixen, Präpositionen und Partikeln mithilfe von Items mit Präfix- und Partikelverben in unterschiedlichen Wortverbindungen überprüft. Da die genaue Bedeutung der zu testenden Ausdrücke erst durch ihr semantisches Umfeld erwachsen kann, waren die Testitems so gestaltet, dass die jeweiligen Begriffe kontextuell eingebettet waren. Die Themen entsprachen inhaltlich jenen der Schulbücher der vierten und fünften Klassenstufe des naturwissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts: *die Gartentulpe*, *die Hauskatze*, *die Dinosaurier* und *das Mittelalter*. Das Präsens dominierte als Zeitform für die ersten beiden Themenbereiche, während die Texte zu den Dinosauriern und dem Mittelalter im Präteritum verfasst worden waren. Um die rezeptiv schriftlichen Fähigkeiten der SchülerInnen erheben zu können, wurden ihnen Lückentexte vorgesetzt, die sie mit den zu untersuchenden Ausdrücken füllen sollten, dabei standen ihnen jeweils vier zur Wahl. Als Distraktoren wählte die Forschergruppe Begriffe, die zwar ähnlich, jedoch mit dem restlichen Satzgefüge semantisch nicht vereinbar waren und deshalb nicht synonym verwendet werden konnten. Mithilfe des Tests sollte insbesondere herausgefunden werden, ob die SchülerInnen in der Lage sind semantische Abweichungen eines Ausdrucks zu erkennen. Zu diesem Zweck wurden bei den Substantiven lediglich einzelne Wortbestandteile variiert; zum Beispiel wurden im folgenden Item bei den letzten beiden Distraktoren der erste bzw. der zweite Wortteil verändert:

Forscher versuchten herauszufinden, in _____ die Dinosaurier ausgestorben sind.

- **welcher Reihenfolge**
- welchem Durchlauf
- welcher Rangfolge
- welcher Reihenwirkung

Abbildung 3.2: Beispiel für ein Item mit einem Kompositum (Uessler et al., 2013: 56).

Um das Verständnis von Partikelverben zu erfassen, konstruierte die Forschergruppe die Testitems so, dass Verbstamm und Präposition eine Satzklammer bildeten und nur durch die Flexionsform des Verbstammes ergänzt werden musste. Dabei konnten die jeweiligen Distraktoren von den SchülerInnen ausgeschlossen werden, da der Verbstamm nicht mit der Präposition in der rechten Verbklammer kombinierbar war. Die anderen beiden Distraktoren waren so gestaltet, dass sie aufgrund des semantischen Umfelds als potentielle Lösungsmöglichkeit ausgeschlossen werden mussten, obwohl sie mit dem jeweiligen Partikel kompatibel gewesen wären, wie aus dem folgenden Beispiel hervorgeht:

Die Sauerstoffproduktion _____ allerdings nur ein, wenn es Tag ist. In der Nacht kann die Pflanze keinen Sauerstoff herstellen, weil sie dafür das Sonnenlicht braucht.

- geht
- beginnt
- **tritt**
- wandert

Abbildung 3.3: Beispiel für ein Item mit einem trennbaren Verb (Uessler et al., 2013: 57).

Bei den Distraktoren, die bei den Items im Hinblick auf trennbare Reflexivverben verwendet wurden, verhält es sich ähnlich. Die SchülerInnen fanden jeweils einen Distraktor, der zwar reflexiv verwendbar war und zudem eine semantische Ähnlichkeit zu der richtigen Lösung aufwies, sich jedoch nicht mit dem Partikel vereinigen ließ. Eine weitere Antwortmöglichkeit wäre zwar mit dem Partikel kompatibel gewesen, dahingegen nicht reflexiv verwendbar. Der dritte Distraktor wiederum war sowohl mit dem Partikel vereinbar und konnte zudem auch reflexiv verwendet werden, passte allerdings nicht in das semantische Umfeld des Satzes:

Anders ist es bei Großkatzen wie Löwen. Sie _____ sich zu größeren Gruppen zusammen, um gemeinsam zu jagen und die Jungen großzuziehen.

- verbinden
- **schließen**
- kommen
- fügen

Abbildung 3.4: Beispiel für ein Item mit einem trennbaren Reflexivverb (Uessler et al., 2013: 57).

Im zweiten Testteil wurden die gleichen Texte wie aus dem ersten Testteil verwendet, diese jedoch umgewandelt. Der Verbstamm im Finitum blieb nun zwar lesbar, aber die SchülerInnen mussten die Präfixe bzw. Präpositionen oder Partikel ergänzen. Auf diese Weise sollte ein Vergleich zwischen dem ersten und zweiten Testteil gezogen werden, um zu überprüfen,

ob es einen Zusammenhang zwischen den schülerseitigen semantischen Basisqualifikationen im Bereich der Präfixe und Präpositionen einerseits und den semantischen Fähigkeiten im Bereich der Verbstämme andererseits gibt (Ueseler et al., 2013: 58).

Die Tests mithilfe der soeben beschriebenen Items erfolgten im Rahmen von zwei Testteilen, auf deren Durchführung und Ergebnisse im Folgenden eingegangen wird.

3.3.3 Durchführung und Ergebnisse

Vor Beginn der Studie wurden Fragebögen konzipiert, um den sprachlichen Hintergrund der SchülerInnen zu erfassen. Die Kinder sollten ihr Geburtsland und das ihrer Eltern angeben und die Sprache benennen, mit der sie üblicherweise mit ihren Familienmitgliedern sprechen. In die Kategorie *mehrsprachig* wurden jene Kinder aufgenommen, die innerhalb der Familie mindestens eine weitere Sprache außer Deutsch sprachen, unabhängig davon, ob nur ein oder beide Elternteile eine zusätzliche Sprache verwendeten. In die Kategorie *Einsprachig Deutsch* hingegen kamen jene Kinder, die mit ihren Eltern oder Geschwistern ausschließlich Deutsch sprachen. Um den Bildungshintergrund sowie den sozio-ökonomischen Status der Familien zu ermitteln, sollten die SchülerInnen angeben, ob die Eltern ihnen bezahlten Nachhilfe- oder Musikunterricht zuteil werden ließen. Darüber hinaus sollten die Kinder Auskunft geben, ob ihnen „Gute-Nacht-Geschichten“ vorgelesen oder erzählt worden waren sowie die Anzahl der Bücher im elterlichen Haushalt benennen, da beide Faktoren als potentielle Indikatoren für gute rezeptive Sprachfähigkeiten betrachtet wurden (vgl. Redder et al., 2013: 52 f.).

Bei der anschließend ausgeführten Pilotstudie nahmen 388 SchülerInnen teil, 236 davon kamen aus der vierten Jahrgangsstufe und 152 besuchten die fünfte Klasse. Bei den SchülerInnen der vierten Jahrgangsstufe wuchs knapp über 50% mit mehr als einer Sprache auf, bei den FünftklässlerInnen war der Anteil der monolingual deutsch aufwachsenden Kinder mit 76,3% sehr hoch.⁶ Im Hinblick auf den Bildungshintergrund gaben 87% aller

⁶Das liege, nach Angaben der Forschungsgruppe daran, dass es sich bei allen der 5. Klassen erfassten SchülerInnen um GymnasiastInnen handelte, und diese somit „bereits nach ihren Fähigkeiten vorselektiert“ waren, woraus sich, in den Augen der WissenschaftlerInnen, ein Problem ergebe, da somit keine Diversität der Schulformen vorliege (vgl. Redder 2013: 54).

SchülerInnen an, dass ihnen früher vorgelesen wurde, und in 53% der Elternhäuser waren mehr als 20 Bücher vorhanden. Die Stichprobengröße für den zweiten Testteil setzte sich aus 374 Kindern zusammen.

Die Pilotierung der Testitems wurde an zwei unterschiedlichen Tagen in jeweils zwei Schulstunden durchgeführt, die die SchülerInnen bei Bedarf vollständig zur Bearbeitung der Testaufgaben nutzen konnten. In der benötigten Zeit ließen sich bereits signifikante Unterschiede erkennen: Während einige GymnasiastInnen schon nach 30 Minuten abgaben, brauchten andere Kinder, insbesondere der vierten Jahrgangsstufe, fast zwei Stunden zur vollständigen Bearbeitung der Items. Die Leistungen beider Subgruppen wurden im Hinblick auf die Variablen *Geschlecht* (männlich/weiblich), *sprachlicher Hintergrund* (einsprachig deutsch/mehrsprachig), *Vorlesen* (es wurde vorgelesen/es wurde nicht vorgelesen) und *Bücher im Haushalt* (0-20 Bücher im Haushalt/mehr als 20 Bücher im Haushalt) untersucht. Bei der Variable *Geschlecht* ließ sich in beiden Jahrgangsstufen für beide Testteile kein signifikanter Leistungsunterschied erkennen. Beim *sprachlichen Hintergrund* waren jedoch in beiden Jahrgangsstufen sowohl beim ersten als auch beim zweiten Testteil signifikante Unterschiede zugunsten der monolingualen SchülerInnen bemerkbar. Bei beiden Testteilen zeigten sich bei den SchülerInnen der vierten Jahrgangsstufe auch bei den Variablen *Vorlesen* und *Bücher im Haushalt* wesentliche Differenzen. Jene SchülerInnen, denen vorgelesen worden war, zeigten bessere Leistungen als ihre MitschülerInnen, denen nicht vorgelesen worden war, und die Kinder, in deren Haushalt mehr als 20 Bücher vorhanden waren, schnitten besser ab als diejenigen, deren Eltern weniger Bücher besaßen. In der fünften Jahrgangsstufe zeigte sich lediglich im zweiten Testteil ein leicht signifikanter Unterschied in Bezug auf die Variable *Bücher im Haushalt*. Bei der Variable *Vorlesen* konnte kein erheblicher Leistungsunterschied für beide Testteile festgestellt werden. Die Forschergruppe plädierte in dieser Kategorie aufgrund niedriger Fallzahlen (10 von 146 SchülerInnen, denen nicht vorgelesen wurde, 30 von 147 SchülerInnen in deren Haushalt weniger als 20 Bücher vorhanden sind) allerdings für eine Überprüfung der Ergebnisse in einer erneuten Erhebung (vgl. Uessler et al., 2013: 61 f.). Im psychologisch-erziehungswissenschaftlichen Teilprojekt untersuchten die Forschergruppen die bildungssprachlichen Fähigkeiten von Grundschulkindern in weiteren Bereichen, die nun näher erläutert werden.

3.4 Psychologisch-erziehungswissenschaftliches Teilprojekt

Das Ziel dieses Teilprojekts bestand darin zu untersuchen, welche bildungssprachlichen Merkmale Grundschulkindern deutscher und nicht-deutscher Familiensprache unterschied-

licher sozialer Herkunft (Bildungsnähe des Elternhauses, sozioökonomischer Status) besondere Schwierigkeiten bereiten. Mithilfe der Hamburg-Bamberger BiSpra-Liste wurden sowohl Texte und Items zur Erfassung des Hörverstehens als auch Aufgaben zur Überprüfung des Konnektorenverständnisses konzipiert. Bevor diese Items vorgestellt werden, wird zunächst ein detaillierter Überblick über die Hörverstehensaufgaben in der ersten und zweiten Projektphase von BiSpra gegeben.

3.4.1 Bildungssprachliches Hörverstehen - BiSpra I

Zielsetzung

Das Bamberger Teilprojekt entwickelte gemeinsam mit dem Berliner Teilprojekt kurze Hörverstehentexte und dazugehörige Items, um festzustellen, wie SchülerInnen deutscher und nicht-deutscher Familiensprache mit sprachlich unterschiedlich anspruchsvollen Texten umgehen. Dafür wurde das Dissertationsprojekt von Eckhardt (2008) als Grundlage für den Subtest der Aufgaben verwendet. Die Autorin führte 2008 im Rahmen ihres Projekts mehrere quasi-experimentelle Studien zum Hörverstehen durch, um etwaige Leistungsunterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern zu analysieren. In diesem Zusammenhang wurde bei den Texten eine Differenzierung zwischen der Bedeutung des *Inhalts* (alltagssprachlich/schulbezogen), der *Einbettung der Sprache* (kontextualisiert/dekontextualisiert) und den *Anforderungen von Wortschatz und Grammatik* (alltagssprachlich/bildungssprachlich) vollzogen. Diese Studien stießen jedoch bei der Forschergruppe des BiSpra-Projekts auf Kritik, da

Schwächen in der Operationalisierung der bildungssprachlichen Anforderungen dazu [führten], dass sich in der Untersuchung von Eckhardt (2008) bei der Bearbeitung bildungssprachlich komplexer Aufgaben keine besonderen Hürden für Kinder nicht-deutscher Familiensprache zeigten (Weinert et al., 2014: 19).

Es wurde bemängelt, dass die bei Eckhardt verwendeten Hörverstehensaufgaben, mit denen der Einfluss eines anspruchsvollen Vokabulars und einer komplexen Grammatik auf das Verständnis überprüft werden sollte, wesentlich auf Schulbuchtexten und Themen aus den Bereichen Heimat- und Sachkunde basierten. Aufgrund dessen, so argumentiert die Forschergruppe rund um BiSpra, könnten die Inhalte einigen SchülerInnen bereits vertraut gewesen sein, sodass bestehendes Vorwissen die Leistungen bei den Hörverstehensaufgaben möglicherweise verfälscht hätte. Aus diesem Grund knüpft das BiSpra-Projekt zwar an die Untersuchungen von Eckhardt an, jedoch mit dem Vorsatz „den Einfluss bildungssprachlicher Komplexität auf das Hörverstehen möglichst vorwissensunabhängig zu

erfassen (Weinert et al., 2014: 19).

Itemaufbau

Um Effekte des Vorwissens zu vermeiden, gestaltete die Forschergruppe die Hörverstehensaufgaben, die sowohl im Anspruchsniveau des Wortschatzes als auch in der Komplexität der Grammatik systematisch differierten, eigenhändig (vgl. Weinert et al., 2013). So entstanden acht fiktive Texte, in denen unbekannte Kunstwörter verwendet wurden, deren Bedeutungen die SchülerInnen allerdings aus dem Kontext erschließen konnten. Jeder einzelne Text wurde in vier sprachlich unterschiedlichen Versionen angefertigt, die sich jeweils durch lexikalische und grammatische bildungssprachliche Merkmale voneinander unterscheiden:

1. Leichter Wortschatz + komplexe Grammatik
2. Schwerer Wortschatz + komplexe Grammatik (Extremversion I)
3. Leichter Wortschatz + einfache Grammatik (Extremversion II)
4. Schwerer Wortschatz + einfache Grammatik

Die Versionen mit anspruchsvollere Lexik weisen demgemäß eine größere Anzahl an Nominalisierungen und allgemeinem bildungssprachlichem Vokabular auf, als die Texte mit einfachem Wortschatz. In jenen mit einer komplexen Grammatik hingegen finden sich aufwendige Nebensatz- und Passivkonstruktionen (vgl. Weinert et al., 2013: 7).

Durchführung und Ergebnisse

In einer Pilotstudie, die 2010 bei SchülerInnen der dritten Jahrgangsstufe in Berlin und Nürnberg durchgeführt wurde, kamen zunächst die Texte in den beiden Extremversionen, also die mit leichtem Wortschatz und einfacher Grammatik, sowie jene mit schwerem Wortschatz und komplexer Grammatik zum Einsatz. Die Textversionen mit einem bildungssprachlich komplexen Wortschatz enthielten größtenteils Wörter mit drei oder mehr Silben, Nominalisierungen und allgemeine und fachspezifische bildungssprachliche Begriffe. Komplexe Nebensatzgefüge, Passivkonstruktionen sowie deutlich längere Sätze kennzeichnen jene Texte mit bildungssprachlich anspruchsvollere Grammatik (vgl. Heppt et al., 2014: 143; Weinert et al., 2014: 8). Die unterschiedlichen Variationen der Wortschatzschwierigkeit und der Grammatikkomplexität wurden durch eine Expertenbefragung validiert (vgl. Weinert et al., 2014: 33). An der Studie nahmen insgesamt 160

SchülerInnen teil, 73 deutscher Herkunftssprache und 87 nicht-deutscher Herkunftssprache. In diesem Zusammenhang sollte untersucht werden, inwiefern Leistungsunterschiede in den jeweiligen Gruppen (bildungsferner - bildungsnaher, einsprachiger - mehrsprachiger Hintergrund) nachweisbar sind. Jedem Kind wurde entweder die sprachlich einfachere oder die sprachlich komplexere Textversion vorgespielt, wobei die Zuweisung der Versionen per Zufallsprinzip erfolgte. Daraufhin sollten die SchülerInnen Fragen beantworten, die sich, unabhängig von der Textversion, nicht voneinander unterschieden. Im Rahmen dieser Pilotstudie ergab sich folgendes Bild: Die erzielte Leistung beim Hörverstehen wurde sowohl durch den Faktor *Textversion* (sprachlich leicht/einfach vs. sprachlich schwer/komplex) als auch durch den Faktor *Sprachhintergrund* (deutsch vs. nicht-deutsch) beeinflusst. Die Untersuchungen ergaben, dass die Kinder, denen der sprachlich schwerere Text präsentiert wurde, unabhängig von der sprachlichen Herkunft, schlechtere Ergebnisse erzielten, als die Kinder, die den sprachlich leichteren Text zu hören bekommen hatten. Allerdings hatten Kinder nicht-deutscher Herkunftssprache bei beiden Versionen, unbeeinflusst durch die sprachliche Komplexität der Texte, mehr Schwierigkeiten bei der Bearbeitung als Kinder deutscher Herkunftssprache. Anders als von den WissenschaftlerInnen erwartet, konnte bei SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache jedoch kein zusätzlicher Leistungsnachteil bei besonders komplexer Sprache dokumentiert werden, dieser zeigte sich lediglich dann, wenn die Kinder aus sozial benachteiligten Familien stammten. In der darauffolgenden Hauptstudie wurden dann alle vier Textversionen eingesetzt, um die Durchführung differenzierterer Tests auf breiter Basis zu ermöglichen. Des Weiteren sollte in diesem Rahmen überprüft werden, ob die Leistungen im Hörverstehen von SchülerInnen mit diversem sprachlichen Hintergrund durch einen schweren Wortschatz oder eine komplexe Grammatik zusätzlich beeinflusst wurden (vgl. Weinert et al., 2012: 353). Diese Studie setzte sich aus 510 SchülerInnen der zweiten und 540 SchülerInnen der dritten Klassenstufen zusammen. Knapp mehr als die Hälfte der Kinder gab an, im Elternhaus noch mindestens eine weitere Sprache außer Deutsch zu sprechen (Gruppe der Kinder mit nicht-monolingual deutscher Familiensprache⁷), während 44% nach eigenen Angaben zu Hause nur Deutsch sprechen (Gruppe der Kinder monolingual deutscher Familiensprache).

Mithilfe von Fragebögen wurden die Eltern bezüglich des sozialen und bildungsbezogenen Hintergrund der Kinder befragt. Angesichts der Tatsache, dass sich die beiden Sprachgruppen in Bezug auf den *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (HISEI)*, das elterliche Bildungsniveau und auch das Alter erheblich voneinander unterschieden, wurden alle drei Variablen bei der Untersuchung als Kovarianten berücksichtigt. Bei den Tests wurden erneut acht Phantasiegeschichten eingesetzt, deren sprachliche Komplexität dieses Mal jedoch nach folgendem Schema vierfach variiert wurde:

⁷Hierbei handelt es sich um Kinder, die die deutsche Sprache simultan mit einer anderen erworben haben sowie Kinder, die die deutsche Sprache sukzessiv erworben haben.

Einfacher Wortschatz + einfache Grammatik	Auf einmal zieht Sambelo ein Nobibi aus seiner Tasche. Philipp, Mia und Emma finden das Nobibi toll. Nobibis sind technische Geräte. Sie sehen aus wie Bonbons. Kinder machen sie immer dann an, wenn sie fernsehen und ihre Eltern ihnen das verboten haben. Manchmal sieht ein Kind heimlich fern und die Eltern kommen in seine Nähe. Das Nobibi blinkt dann rot. Dadurch warnt es das Kind. Das Kind kann den Fernseher dann noch früh genug ausschalten und niemand merkt etwas.
Einfacher Wortschatz + komplexe Grammatik	Auch das Nobibi, das Sambelo auf einmal aus seiner Tasche zieht, finden Philipp, Mia und Emma toll. Nobibis sind technische Geräte, die aussehen wie Bonbons und die von Kindern immer dann angemacht werden, wenn sie fernsehen, obwohl ihnen das von ihren Eltern verboten wurde. Sobald die Eltern in die Nähe eines Kindes kommen, das heimlich fernsieht, fängt das Nobibi an, rot zu blinken. Dadurch wird das Kind gewarnt und es kann den Fernseher noch früh genug ausmachen, ohne dass jemand etwas merkt.
Anspruchsvoller Wortschatz + einfache Grammatik	Auf einmal zieht Sambelo ein Nobibi aus seiner Tasche. Das Nobibi ruft bei Philipp, Mia und Emma regelrechte Begeisterungstürme hervor. Nobibis sind als Bonbons getarnte technische Apparate. Kinder nehmen sie immer dann in Betrieb, wenn sie trotz eines elterlichen Verbots fernsehen. Manchmal nähern sich die Eltern einem heimlich fernsehenden Kind. Das Nobibi sendet dann zur Warnung rot blinkende Lichtsignale aus. Somit kann das Kind den Fernseher noch rechtzeitig unbemerkt ausschalten.
Anspruchsvoller Wortschatz + komplexe Grammatik	Auch durch das Nobibi, das Sambelo auf einmal aus seiner Tasche zieht, werden bei Philipp, Mia und Emma regelrechte Begeisterungstürme hervorgerufen. Nobibis sind als Bonbons getarnte technische Apparate, die von Kindern immer dann in Betrieb genommen werden, wenn sie trotz eines elterlichen Verbots fernsehen. Sobald sich die Eltern einem heimlich fernsehenden Kind nähern, sendet das Nobibi zur Warnung rot blinkende Lichtsignale aus, sodass das Kind den Fernseher noch rechtzeitig unbemerkt ausschalten kann.

Abbildung 3.5: Vierfache sprachliche Variation eines Beispieltexsts aus BiSpra (Heppt et al., 2014: 143).

Um eine standardisierte Testführung zu gewährleisten, wurden alle Texte und Items von einem professionellen Sprecher eingesprochen. Die Untersuchung wurde in kleinen Gruppen mit jeweils drei bis sechs Kindern durchgeführt, da somit in jeder Klasse eine Bearbeitung aller vier Textsorten ermöglicht wurde. Den Kindern wurden alle acht Texte in je einer der vier Versionen zwei Mal, die dazugehörigen Fragen (Items im Ja-Nein-Format) nur einmal vorgespielt. Es wurden ihnen Testhefte mit Symbolen statt Wortlauten ausgeteilt, um somit eine Erfassung der Hörverstehensleistung unabhängig von der Lesekompetenz durchführen zu können.

Die Analyse der Daten, entgegen der Annahmen der Forschergruppe, ergab keinen messbaren Zusammenhang zwischen dem sprachlichen Hintergrund der Kinder und dem Anforderungsniveau der Texte. Denn auch wenn die SchülerInnen mit nicht-deutscher Familiensprache, die aus ähnlichen sozialen Ausgangslagen stammten wie ihre monolingual deutschsprachigen MitschülerInnen, bei den vier Textversionen geringere Hörverstehensleistungen erzielten, beschränkte sich dies lediglich auf die Texte mit bildungssprachlich anspruchsvollem *Wortschatz*. Bei den Texten mit bildungssprachlich anspruchsvoller *Grammatik* erzielte wiederum weder die Gruppe der Kinder mit monolingual deutscher

Familiensprache noch die Gruppe mit nicht-monolingual deutscher Familiensprache wesentlich geringere Leistungen als bei den Texten mit einfacherer Grammatik (vgl. Heppt et al., 2014: 146; Weinert et al., 2014: 34 ff.).

Die Forschergruppe räumt allerdings ein, dass die erhobenen Daten der Stichprobe nicht repräsentativ seien und zudem keine Differenzierung zwischen bilingualen SchülerInnen und Zweitsprachenlernenden erfolgte, was eine getrennte Analyse nach Sprachgruppen ermöglicht hätte. Ebenso wirft der Einsatz von Phantasiertexten, wodurch ein eventuelles Vorwissen der Kinder eingeschränkt werden sollte, gewisse Fragen auf. Es wird in diesem Zusammenhang nämlich nicht ausgeschlossen, dass ein relevantes inhaltliches Vorwissen Einschränkungen im bildungssprachlichen Verständnis kompensieren könnte. Ebenso solle in weiterführenden Studien der Frage nachgegangen werden, ob sich gewisse Schwierigkeiten beim Erwerb von Bildungssprache erst im Rahmen zunehmender Schullaufbahn zeigten und sich somit additional nachteilig auf die Leistungen bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund auswirkten (vgl. Heppt et al., 2014: 147).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse der ersten Förderphase von BiSpra nicht den theoretischen Annahmen bezüglich der enormen Bedeutung der syntaktischen Kompetenz entsprechen, die als „das Zentrum von konzeptioneller Schriftlichkeit und Bildungssprache“ (Dehn, 2011: 141) betrachtet wird. Die Forschergruppe vermutet allerdings, dass es manchen Kindern möglicherweise gelungen sei, einige der Aufgaben korrekt zu beantworten, ohne dabei jedoch die grammatischen Strukturen wirklich verstanden zu haben. Aus den Aufgaben konnte nämlich nicht klar gedeutet werden, ob die Kinder gewisse Sinnzusammenhänge, die durch die Konnektoren erzeugt worden waren, tatsächlich begriffen hatten. Aufgrund dessen wurden in der zweiten Förderphase des BiSpra-Projekts weitere Hörverstehensaufgaben entwickelt, auf die im nächsten Unterkapitel genauer eingegangen wird.

3.4.2 Bildungssprachliches Hörverstehen - BiSpra II

Zielsetzung

Um das Verständnis bildungssprachlich unterschiedlich anspruchsvoller Texte von Kindern deutscher und nicht-deutscher Familiensprache zu überprüfen, entwickelte die Forschergruppe weitere kurze Hörverstehentexte und Items, die auf den Arbeiten der ersten Projektphase basierten. Potentielle Vorwissenseffekte, die sich auf die Leistung des Verstehens und der Bearbeitung der Aufgaben auswirken könnten, sollten auch hier möglichst gering gehalten werden; so handelte es sich bei den Texten erneut um fiktive Geschichten. Wie bei den bereits in BiSpra I verwendeten Items enthielten diese ebenfalls unbekannte Pseudowörter, deren Bedeutung aus dem Kontext erschlossen werden konnte. Diverse

Texte, die schon in BiSpra I zum Einsatz kamen, wurden beibehalten und in der Validierungsstudie erneut verwendet. Einige der neuen Texte und Items konnten, aufgrund ihres höheren Schwierigkeitsgrads, auch bei älteren Grundschulkindern der vierten Jahrgangsstufe Verwendung finden. Während in der ersten Förderphase die eingesetzten Texte in ihren lexikalischen und grammatischen Anforderungen systematisch variierten, lag der Fokus in der zweiten Phase auf der Entwicklung gezielt anspruchsvoller, bildungssprachlich geprägter Texte (vgl. Weinert et al., 2016: 4 f.).

Itemaufbau

Aufgrund der unerwarteten Ergebnisse der ersten Förderphase, die nahelegten, dass sich in erster Linie der bildungssprachliche Wortschatz und weniger die bildungssprachliche Grammatik auf das Hörverstehen der Kinder auswirkte (vgl. Heppt, et al., 2014), achtete man bei der Entwicklung weiterer Hörverstehensaufgaben besonders auf eine gezielte Erfassung des Verständnis der bildungssprachlichen grammatischen Strukturen. Infolgedessen wurden vornehmlich komplexe Nebensatzstrukturen, lange Nominal- und Präpositionalphrasen, sowie Konnektoren gehäuft in die Hörverstehenstexte eingebracht. Bei der Ausarbeitung weiterer Items wurde darauf geachtet, gezielt das Verständnis des vermittelten Inhalts zu überprüfen, wie anhand der folgenden Beispielaufgabe zu erkennen ist:

BiSpra-Hörverstehensaufgaben

Zwar ist Sambelos Verunsicherung zunächst deutlich zu erkennen, jedoch klärt sich seine Miene umgehend auf, als er Phillip, Mia und Emma entdeckt. Um seiner freudigen Überraschung Ausdruck zu verleihen, führt er seine Hände zu den Schultern und bewegt die angewinkelten Arme im Wechsel auf und ab, während er gleichzeitig schnalzende Zungenlaute erzeugt. Wie Sambelos anschließenden Erläuterungen zu entnehmen ist, habe er dieses Verhalten als Ausdruck seiner Malkigkeit gezeigt, womit auf Kumubila die Freude über ein unerwartetes Wiedersehen bezeichnet wird. Der Begriff der Malkigkeit kann sich sowohl auf Kinder und Jugendliche als auch auf Erwachsene beziehen, sofern diese keine eigenen Kinder haben.

Bildungssprachliche Wörter	Nomalisierungen	Lange Nominal- bzw. Präpositionalphrasen
Konnektoren	Passiv (unpersönliche Formulierungen)	<i>Eingeschobene Relativsätze</i>
Funktionsverbgefüge	Partizipien	

dazugehörige Items

Beispielitem I:	Können sich Sambelos Eltern malkig fühlen?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
Beispielitem II:	Können sich nur Kinder malkig fühlen?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>

Abbildung 3.6: Illustration bildungssprachlicher Merkmale und dazugehöriger Items anhand eines der Hörverstehenstexte (Schuth et al., 2015: 99).

Anhand dieses Beispielitems wird deutlich, dass die Kinder die korrekte Antwort lediglich geben können, wenn ihnen die Bedeutung des Konnektors *sofern* klar ist. Zur korrekten Beantwortung des zweiten Beispielitems müssen sie hingegen die Bedeutung des zweiten Konnektors *sowohl...als auch* kennen (vgl. ebd.)

Um bei den Hörverstehensaufgaben ein möglichst breites Spektrum an bildungssprachlichen Anforderungen abzudecken, berücksichtigte die Forschergruppe zusätzlich zu den allgemeinen Charakterisierungen der Bildungssprache im Deutschen (u.a. Eckhardt, 2008, Gogolin und Lange 2011) ebenso Resultate aus dem englischsprachigen Bereich (u.a. Schleppegrell 2004; Bailey et al., 2007). Dazu gehören unter anderem ein fächerübergreifender bildungssprachlicher Wortschatz, Nominalisierungen und Passivkonstruktionen, Konnektoren, komplexe, eingeschobene Nebensatzkonstruktionen sowie der Einsatz umfangreicher Attribute (vgl. Schuth et al., 2015: 97). Die Auswahl der in den Items verwendeten bildungssprachlichen Ausdrücke beruhte auf länderübergreifenden Bildungsstandards, die die Kompetenzen festlegen, über die SchülerInnen am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Mathematik und Deutsch verfügen sollten (vgl. Stanat et al., 2012). Für die Hörverstehentexte wurden somit jene bildungssprachlichen Begriffe gewählt, die bereits in den Testaufgaben im Rahmen des Ländervergleichs Grundschule 2011 sowie in den Vergleichsarbeiten (VERA-3 Mathematik) zum Einsatz kamen. Aufgrund der Tatsache, dass diese Begriffe in schulischen Lehr-Lernsituationen vermehrt auftreten, ist ihre Beherrschung, nach Meinung der Forschergruppe, für den schulischen Kompetenzerwerb von grundsätzlicher Bedeutung (vgl. Schuth et al., 2015: 97).

Durchführung und Ergebnisse

Im Rahmen einer Pilotierungsstudie wurden im Herbst 2013 die neu entwickelten Hörverstehensaufgaben erprobt. An der Studie nahmen 177 ZweitklässlerInnen, 154 DrittklässlerInnen und 293 ViertklässlerInnen teil, 39% der insgesamt 624 GrundschülerInnen gab an, zu Hause ausschließlich Deutsch zu sprechen. Die aus der Pilotierung gewonnenen Daten wurden verwendet, um ungeeignete Items zu erkennen und diese aus dem Itempool zu entfernen (vgl. Weinert et al., 2016: 23 f.). Somit blieben für die darauf folgende Validierungsstudie 13 Hörtexte und 78 Items bestehen, aus denen Aufgaben für die zweiten, dritten und vierten Klassenstufen erstellt wurden.⁸

An der Stichprobe der Validierungsstudie beteiligten sich zum ersten Messzeitpunkt insgesamt 542 SchülerInnen der zweiten und 603 SchülerInnen der dritten Klassenstufe. Von den insgesamt 1145 SchülerInnen gaben 59% an zu Hause nur oder auch eine andere Sprache als die deutsche zu sprechen. Für die Analyse konnten letztendlich nur die Daten von 1105

⁸Bei Schuth et al. (2015) lassen sich weitere detaillierte Angaben bezüglich der Itemauswahl und Skalenbildung finden.

SchülerInnen verwendet werden, die neben den Ergebnissen des Hörverstehenstests auch Daten zum rezeptiven Wortschatz, rezeptiver grammatischer Fähigkeiten und den kognitiven Grundfähigkeiten beinhalteten.⁹ Die interne Konsistenz wurde anhand von getrennter Untersuchung der Leistungsunterschiede nach Klassenstufe und Sprachhintergrund überprüft und für akzeptabel befunden. Bei der nicht-monolingual deutschsprachigen Gruppe und den ZweitklässlerInnen fallen die internen Konsistenzen allerdings geringfügig ab. Aus diesem Grund geht die Forschergruppe davon aus, dass sich das vorliegende Instrument insbesondere zur Erfassung des globalen Verständnisses bildungssprachlicher Texte von DrittklässlerInnen und von SchülerInnen mit monolingual deutscher Familiensprache eignet. Wie von der Forschergruppe erwartet, lagen die durchschnittlichen Fähigkeiten der deutsch-einsprachigen SchülerInnen über denjenigen der nicht-monolingualen SchülerInnen. Ebenso bestätigte sich die Annahme hinsichtlich der Leistungen der DrittklässlerInnen, die erwartungskonform ein besseres Ergebnis erzielten als die ZweitklässlerInnen. Anhand der ermittelten Effektgrößen wird also davon ausgegangen, dass die Unterschiede bei den gemessenen bildungssprachlichen Fähigkeiten vermutlich eher auf die Klassenstufe als auf den familiären sprachlichen Hintergrund zurückzuführen sind (Schuth et al., 2015: 108).

3.4.3 Bildungssprachliches Konnektorenverständnis - BiSpra I

Zielsetzung

Zusätzlich zu den Hörverstehensaufgaben wurden sprachkomponenten-bezogene Aufgaben entwickelt, die das Konnektorenverständnis von GrundschülerInnen dokumentieren sollten. Die Verwendung komplexer Satzgefüge wird als ein typisches Kennzeichen von Bildungssprache gedeutet. Jene Satzgefüge können unter anderem durch den Gebrauch von Konnektoren entstehen, deren Aufgabe darin besteht, die Zusammenhänge zwischen - für gewöhnlich zwei - Aussagen herzustellen. Auf den theoretischen Überlegungen der Sprachwissenschaftlerin Ferraresi beruhend, lassen sich Konnektoren in temporale (z.B. *nachdem*), kausale (z.B. *aufgrund*), konzessive (z.B. *obwohl*) sowie zweiteilige Konnektoren (z.B. *je - desto*) gliedern (vgl. ebd., 2008). Dass ein entsprechender Umgang mit Konnektoren für die Erfassung von komplexen sprachlichen Zusammenhängen im schulischen Bereich unabdingbar ist, wurde mittlerweile mehrfach belegt und gilt somit als

⁹Der rezeptive Wortschatz der SchülerInnen wurde mithilfe einer gekürzten und adaptierten Version des Peabody Picture Vocabulary Tests (PPVT) erfasst, die sich aus Items des PPVT III und Items des für das Deutsche adaptierten PPVT-R zusammensetzte. Die rezeptiven grammatischen Fähigkeiten wurden hingegen mithilfe einer gekürzten deutschen Version des Grammatikverständnisses (TROG-D) erhoben. Zur Erfassung der kognitiven Grundfähigkeiten dienten die Matrizenaufgaben aus dem Grundintelligenztest - Skala 1 (CFT 1) (vgl. Schuth et al., 2015: 103 f.)

unumstritten (vgl. z.B. Feilke, 2012). Im Rahmen von BiSpra I wurden zur Erfassung des rezeptiven Konnektorenverständnisses von GrundschülerInnen zunächst drei Substudien durchgeführt:

1. In der ersten Studie ging die Forschergruppe der Frage nach, ob sich das Verständnis der unterschiedlichen Konnektorenarten bei SchülerInnen im mittleren Grundschulalter verändert und ob SchülerInnen mit nicht-monolingual deutscher Familiensprache besondere Einschränkungen aufweisen.
2. In der zweiten Studie lag das Ziel darin herauszufinden, ob sich die Kinder bei der Bearbeitung der Aufgaben, die einen Konnektoren enthalten, an dessen Bedeutung orientieren, oder ob sie sich eher auf den Gesamtinhalt der Aussagen konzentrieren, ohne dabei die eigentliche Bedeutung des Konnektors zu beachten (Weltwissensstrategie).
3. In der dritten Studie sollte die Frage geklärt werden, ob die SchülerInnen, die die Weltwissensstrategie anwenden, dies tun, weil sie den Konnektor nicht verstehen oder lediglich ihr Wissen darüber nicht nutzen (vgl. Dragon et al., 2015: 808).

Durchführung und Ergebnisse

An der ersten Teilstudie nahmen 1100 SchülerInnen teil, die aus Berlin und Köln kamen. Von den teilnehmenden SchülerInnen besuchten 548 Kinder die zweite und 562 Kinder die dritte Klasse, 598 gaben an, zu Hause mindestens noch eine weitere Sprache außer der deutschen zu sprechen, 512 Kinder hingegen waren monolingual deutsch aufgewachsen. Die Items, die den Kindern vorgelegt wurden, beinhalteten temporale, kausale und konzessive Konnektoren, mit denen jeweils ein inhaltlich sinnvolles und semantisch konsistentes und ein weniger sinnvolles und semantisch inkonsistentes Item gebildet werden konnte. Die Items wurden den Kindern mithilfe eines Tonträgers vorgespielt, daraufhin sollten sie beurteilen, welches davon sinnvoll bzw. sinnlos war. Die Daten wurde mittels multivariater zweifaktorieller Varianzanalyse ausgewertet, wobei die *Familiensprache* und die *Klassenstufe* als unabhängige Variablen (monolingual deutsch/nicht-monolingual deutsch; zweite/dritte Klassenstufe) und die *Konnektorenarten* (temporal/kausal/konzessiv) als abhängige Variablen galten. Sowohl bei der Variable *Familiensprache*, aber vor allem bei der Klassenstufe zeigten sich signifikante Effekte: Insbesondere bei den kausalen und temporalen Konnektoren erzielten die DrittklässlerInnen deutlich bessere Ergebnisse als die ZweitklässlerInnen. Bei den konzessiven Konnektoren war jedoch hinsichtlich dieser Variable keine wesentliche Differenz erkennbar (vgl. Weinert et al., 2014: 38). Ein Leistungsunterschied aufgrund der *Familiensprache* ließ sich hingegen nicht konstatieren, da

die Ergebnisse der monolingualen und nicht-monolingualen Kinder größtenteils übereinstimmten. Anders ist die Situation bei den kausalen und temporalen Konnektoren, hier schnitten die monolingual deutschsprachigen Kinder deutlich besser ab. Da bei den konzessiven Konnektoren allerdings von allen Kindern schlechte Ergebnisse erzielt worden waren, ging die Forschergruppe davon aus, dass die SchülerInnen bei jenen Items den Konnektor nicht verstanden oder nicht berücksichtigt und deshalb auf ihr Weltwissen zurückgegriffen hatten. Diese Strategie könne, nach Meinung der Forschergruppe, bei kausalen und temporalen Konnektoren tatsächlich zum Erfolg führen, bei konzessiven Konnektoren werde hingegen der Inhalt falsch interpretiert (vgl. Dragon et al., 2015: 812).

In der folgenden Teilstudie wollte die Forschergruppe dieser Vermutung nachgehen. An dieser Studie nahmen 98 ZweitklässlerInnen und 85 DrittklässlerInnen teil, von denen 56 deutscher und 126 nicht-deutscher Herkunftssprache waren. Die Durchführung erfolgte wie im Rahmen der ersten Teilstudie. Die Sätze, die den Kindern in zufälliger Reihenfolge vorgespielt wurden, waren inhaltlich sehr einfach gestaltet, um somit Vorwissenseffekte minimal zu halten. Bei den Urteilsaufgaben war jeder Rahmensatz mit zwei unterschiedlichen Konnektoren zusammengefügt, mit jeweils einem konzessiven und einem anderen, meist mit einem kausalen Konnektor. Bei den insgesamt 20 Rahmensätzen wurden durch den einen Konnektor semantisch konsistente, durch den anderen semantisch inkonsistente Sätze gebildet. Bei der Auswertung der Testergebnisse stellte die Forschergruppe fest, dass die SchülerInnen eher auf die inhaltliche Aussage des Rahmensatzes geachtet hatten, als auf den Konnektor selber. So bewerteten etwa 71% der Kinder beide Items zum jeweiligen Rahmensatz als entweder sinnvoll bzw. sinnlos. Bezüglich der inhaltlichen Konsistenz der Rahmensätze beschrieb die Forschergruppe das Agieren der SchülerInnen wie folgt:

Bei einem inhaltlich *kohärenten Rahmensatz* beurteilten knapp 91% der Kinder beide Items als sinnvoll; nur gut 9% beurteilten beide Items zwar gleich, aber entgegen der nahegelegten Sinnhaftigkeit als sinnlos. Entsprechend beurteilten bei einem *inhaltlich nicht kohärenten Rahmensatz* fast 90% der Kinder die Items beide Male entsprechend der nahegelegten Sinnhaftigkeit als sinnlos, lediglich 10% der Kinder als sinnvoll (Dragon et al., 2015: 815; Hervorhebungen im Original).

Ungeklärt blieb allerdings die Frage, ob die SchülerInnen von der Weltwissensstrategie Gebrauch machten, weil sie den jeweiligen Konnektor nicht verstanden hatten oder lediglich die Aufgabe oberflächlich bearbeitet hatten. Dieser Frage sollte in der dritten Teilstudie nachgegangen werden, an der insgesamt 14 ZweitklässlerInnen und 20 DrittklässlerInnen teilnahmen. Von den an dieser Studie teilnehmenden SchülerInnen sprachen 14 in den ersten drei Lebensjahren nur Deutsch, 16 sowohl die deutsche als auch eine weitere Sprache und 4 eine andere Sprache als die deutsche. Den SchülerInnen wurde ein Test bestehend

aus 12 Lückensätzen mit vier unterschiedlichen Konnektoren zur Wahl vorgelegt. Lediglich ein Konnektor ergab einen sowohl semantisch als auch syntaktisch korrekten Satz, die drei Distraktoren hingegen waren entweder syntaktisch oder semantisch unpassend. Bei der Auswertung der Daten ließ sich dieses Mal kein signifikanter Leistungsunterschied zwischen den Zweit- bzw. DrittklässlerInnen erkennen. Zwar schnitten die älteren Kinder größtenteils besser ab, jedoch war die Varianz zwischen den Items extrem hoch, da die ZweitklässlerInnen 14% bis 79% der Items korrekt beantworteten, die DrittklässlerInnen 5% bis 90%. Am wenigsten Schwierigkeiten hatten die SchülerInnen mit den Aufgaben mit temporalen Konnektoren, die von 63% korrekt beantwortet wurden. Bei den kausalen Konnektoren lag die Prozentzahl bei 53%, während die Aufgaben mit konzessiven Konnektoren am meisten Probleme bereiteten und lediglich von 47% der Kinder richtig bearbeitet worden waren, wobei jedoch auch eine große Varianz innerhalb der Konnektorengruppen zu erkennen war, wie aus Abbildung 3.7 hervorgeht:

Konnektorart	Konnektor	Lösungshäufigkeiten alle Kinder (<i>n</i> = 34)	Lösungshäufigkeiten Klasse 2 (<i>n</i> = 14)	Lösungshäufigkeiten Klasse 3 (<i>n</i> = 20)
temporale Konnektoren	anschließend	35%	29%	40%
	bevor	79%	64%	90%
	nachdem	68%	36%	90%
	während	71%	64%	75%
	gesamt	63% (<i>SD</i> = 25.6)	48% (<i>SD</i> = 20.7)	74% (<i>SD</i> = 23.6)
kausale Konnektoren	aufgrund	59%	79%	45%
	da	53%	36%	65%
	daher	47%	36%	55%
	wegen	53%	64%	45%
	gesamt	53% (<i>SD</i> = 34.1)	54% (<i>SD</i> = 25.7)	53% (<i>SD</i> = 39.7)
konzessive Konnektoren	obwohl	62%	50%	70%
	trotz	41%	14%	60%
	trotzdem	76%	64%	85%
	wenngleich	9%	14%	5%
	gesamt	47% (<i>SD</i> = 28.0)	36% (<i>SD</i> = 21.3)	55% (<i>SD</i> = 29.9)
Gesamt (alle 12 Items)		54% (<i>SD</i> = 24.3)	46% (<i>SD</i> = 16.6)	60% (<i>SD</i> = 27.3)

Abbildung 3.7: Lösungshäufigkeiten der Lückensätze pro Item (vgl. Dragon et al., 2015: 819).

Auffallend ist die Tatsache, dass den SchülerInnen der Umgang mit gebräuchlicheren Konnektoren wie *trotzdem* oder *während* wesentlich leichter fiel als mit jenen, die eher dem bildungssprachlichen Register zuzuordnen sind, so zum Beispiel *wenngleich*, *anschließend* oder *trotz*, die ein Großteil der SchülerInnen nicht korrekt einsetzte. Aufgrund der Differenzen der Lösungshäufigkeiten vermuteten die ForscherInnen, dass sich das Konnektorenverständnis der SchülerInnen im Laufe der Grundschulzeit weiter entwickle, ihr „Wissen

aber noch unvollständig und stark vom jeweiligen Kontext abhängig ist“ (Dragon et al., 2015: 820). Zudem fragten sie sich, ob sich der lediglich auditive Input im Rahmen der ersten beiden Studien negativ auf die Ergebnisse ausgewirkt haben könne, da innerhalb der dritten Teilstudie die Aufgaben auffällig häufig korrekt beantwortet worden waren (vgl. ebd., 2015: 819 f.). Aus den Daten der Haupterhebung, die anschließend im Rahmen von BiSpra II durchgeführt wurde und auf die im folgenden Kapitel näher eingegangen wird, konnten weitere Schlüsse gezogen werden.

3.4.4 Bildungssprachliches Konnektorenverständnis - BiSpra II

Zielsetzung

Die Ergebnisse der im Rahmen von BiSpra I durchgeführten drei Teilstudien legten nahe, dass das Verständnis von Konnektoren für *alle* SchülerInnen eine Herausforderung darstellt (vgl. z.B. Gogolin/Lange, 2010). Zudem fiel der Forschergruppe auf, dass die Kinder offenbar mehr auf die semantische Konsistenz der Inhalte der verschiedenen Satzteile achteten, als auf den Konnektor selbst. In einer anderen Studie erwiesen sich Lückensatzaufgaben, anstelle von Urteilsaufgaben, als geeigneter, diese setzen allerdings eine grundlegende Lesefähigkeit voraus und erschienen dadurch nicht für alle Klassenstufen geeignet. In BiSpra II wurde deshalb ein zusätzliches Aufgabenformat getestet: Mithilfe einer bildlichen Darstellung der Antwortmöglichkeiten sollte der Einfluss der Lesefähigkeit verringert werden und somit auch für ErstklässlerInnen verwendbar sein.

Durchführung und Ergebnisse

Die Lückensatzaufgaben bestanden nun entweder aus zwei Sätzen oder einem Satz mit zwei aufeinanderfolgenden Teilsätzen, wobei sich in jedem Item eine Lücke befand, die mit dem richtigen Konnektor auszufüllen war. Innerhalb der Aufgaben differierten sowohl die Stellung als auch die Wortart des Konnektors im Satz; so passte von den drei Distraktoren einer semantisch aber nicht syntaktisch, zwei passten syntaktisch aber nicht semantisch. Den Kindern wurden insgesamt 24 Lückensätze mit kausalen/konsekutiven, temporalen, konzessiven, konditionalen und modalen Konnektoren sowohl in auditiver als auch in gedruckter Form vorgesetzt:

Konnektortyp (Position Konnektor, Wortart Konnektor, Wortstellung)	Itembeispiel	Antwortmöglichkeiten
kausal/konsekutiv (Satzmedial, Adverb, Verbzweitstellung)	„Es regnet seit Stunden, ___ muss der Spielplatz ganz nass sein“	<i>demnach/aufgrund/davor/ trotzdem</i>
konzessiv (Satzmedial, Adverb, Verbzweitstellung)	Heute kommt Elinas Lieblings- serie im Fernsehen, ___ liest sie lieber ein Buch.	<i>trotzdem/trotz/daher/also</i>
temporal (Satzmedial, Präposi- tion, Verbzweitstellung)	„Paul darf ___ seinem Sturz mit dem Fahrrad nicht mehr am Schulsport teilnehmen.“	<i>seit/seitdem/bei/vor</i>
modal (Satzinitial, Konjunktion, Verbletzstellung)	„Ali überrascht seine Mutter, ___ er Frühstück macht.“	<i>indem/somit/obwohl/solange</i>
konditional (Satzinitial, Kon- junktion, Verbletzstellung)	„___ Anna und Mustafa den Bus verpassen, kommen sie zu spät zur Schule.“	<i>falls/folglich/wenngleich/bis</i>

Abbildung 3.8: Beispielitems des Lückensatzformates (Schuth et al., 2015:102).

Für die bildgestützten Formate hingegen wurden im Rahmen der Untersuchung 25 Items entworfen. Hierbei sollten die Kinder einen unvollständigen Satz durch das Ankreuzen des semantisch korrekten Satzendes vervollständigen. Die Satzenden, die dabei zur Verfügung standen, bestanden lediglich aus einzelnen Wörtern oder kurzen Satzgliedern und einer passenden Abbildung. Auch bei diesem Aufgabenformat bestand jedes Item aus zwei mit einem Konnektor verbundenen Sätzen oder Satzteilen, dessen korrekte Erfassung für das Verständnis des Sinnzusammenhangs unabdingbar war. Besonderes Augenmerk legte die Forschergruppe beim Entwurf der Aufgabenstellung auf das tatsächliche Verstehen des Konnektoren, denn nur dann konnten die SchülerInnen das semantisch sinnvolle Satzende korrekt auswählen. Zudem wurde des Öfteren ein Distraktor eingesetzt, der, bei Missachtung des Konnektors zwar ein semantisch passendes jedoch nicht sinnvolles Satzende ergeben würde (vgl. Schuth et al., 2015: 101 f):

Obwohl Eva am liebsten die Zebras und Elefanten anschaut, geht sie dort heute mit ihrem Bruder zu den ...

	<input type="checkbox"/> Zebras.
	<input type="checkbox"/> Großeltern.
	<input type="checkbox"/> Affen.

Abbildung 3.9: Beispielitem des bildgestützten Formats für das Verständnis von Satzverbindungen (Schuth et al., 2015: 102).

Die Itemauswahl für die Aufgaben bezüglich des Verständnisses von Satzverbindungen mit Konnektoren erfolgte ebenfalls auf Basis der Pilotierungsstudie von BiSpra II. Die Forschergruppe entschied sich letztendlich gegen das bildgestützte Format, zudem wurden weitere zwei ungeeignete Items aus dem Lückensatzformat gestrichen. Hierbei handelte es sich um die Items, bei denen die konzessiven Konnektoren *wenngleich* und *obgleich* getestet worden waren. Sowohl bei den monolingual deutschen als auch mehrsprachigen Kindern lag bei diesen Konnektoren die Lösungswahrscheinlichkeit unterhalb der Ratewahrscheinlichkeit, die bei den vier Antwortoptionen 25% betrug. Das Item mit dem Konnektor *wenngleich* wurde von nur ca. 10% der SchülerInnen korrekt bearbeitet, bei *obgleich* lagen nur ca. 15% richtig, weshalb beide Aufgaben als zu schwierig eingestuft wurden. Bei den übrigen 22 Items entsprachen die Ergebnisse sowohl bei der Kategorie *Klassenstufe* als auch *Sprachgruppe* den Erwartungen der Forschergruppe (vgl. Schuth et al., 2015: 105 f.). Bei den anschließenden Auswertungen der Ergebnisse wurde die interne Konsistenz für den Satzverbindungstest für die zweite und dritte Klassenstufe geprüft und die Leistungsunterschiede separiert nach Klassenstufe und Sprachhintergrund analysiert und als im akzeptablen Bereich liegend bewertet. Den Erwartungen der Forschergruppe gemäß fallen die Werte für nicht-monolingual deutschsprachige SchülerInnen sowie für ZweitklässlerInnen gegenüber den anderen MitschülerInnen ab. DrittklässlerInnen schnitten bei den Aufgaben, wie vermutet, im Vergleich besser ab als ZweitklässlerInnen. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Unterschiede in den gemessenen bildungssprachlichen Fähigkeiten stärker von der Klassenstufe als vom sprachlichen Hintergrund abhängig sind

(vgl. Schuth et al., 2015: 107 f.).

3.5 Resümee

Über einen Zeitraum von sechs Jahren wurden im Rahmen von BiSpra zahlreiche Forschungsprojekte durchgeführt, um die rezeptiven bildungssprachlichen Fähigkeiten von ein- und mehrsprachigen GrundschülerInnen sowohl medial mündlich als auch medial schriftlich zu untersuchen. Diese Studie gliederte sich in unterschiedliche Teilprojekte: ein linguistisches und ein psychologisch-erziehungswissenschaftliches. Innerhalb des linguistischen Teilprojekts wurde eine Wortliste für den in der Grundschule angewandten bildungssprachlichen Wortschatz ausgearbeitet. Diese sogenannte Hamburg-Bamberger BiSpra-Liste basierte auf der Auswertung eines reichen Korpus' mündlicher und schriftlicher Grundschulsprache und setzte sich aus authentischen Sprachdaten zusammen. Sie diente im BiSpra Projekt als Grundlage für die Entwicklung zahlreicher Testitems innerhalb der durchgeführten Studien. Diese basierten auf der Dissertation von Eckhardt (2008), die der Frage nachging, ob SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache der Erwerb von Bildungssprache besondere Schwierigkeiten bereite. Aus ihren Studien ging hervor, dass der Erwerb von Bildungssprache für *alle* SchülerInnen eine große Herausforderung darstelle. Die Forschergruppe von BiSpra nahm jedoch an, dass ein bestehendes Vorwissen vonseiten der SchülerInnen ihre Leistungen bei den Hörverstehensaufgaben möglicherweise verfälscht hatte. Aufgrund dessen wurden die Hörverstehensaufgaben, die im Rahmen des psychologisch-erziehungswissenschaftlichen Teilprojekts Anwendung fanden, in der ersten Projektphase von BiSpra selber gestaltet. Bereits in der Pilotierungsstudie zeigte sich, dass, ebenso wie bei Eckhardt, alle SchülerInnen, unabhängig von der sprachlichen Herkunft, bei sprachlich komplexeren Texten schlechtere Leistungen erzielten (vgl. Weinert et al., 2012). Ein ähnliches Bild ergab sich im Rahmen der Hauptstudie, auch hier konnte kein messbarer Zusammenhang zwischen dem sprachlichen Hintergrund und dem Anforderungsniveau der Texte nachgewiesen werden. Zwar erzielten SchülerInnen mit nicht-deutscher Familiensprache und vergleichbarer sozialer Ausgangslage bei den vier Textversionen geringere Hörverstehensleistungen als ihre monolingual deutschsprachigen MitschülerInnen, jedoch beschränkte sich dies auf Texte mit bildungssprachlich anspruchsvollem Wortschatz. Bei den Texten mit bildungssprachlich anspruchsvollerer Grammatik erzielten beide Gruppen ähnliche Ergebnisse (vgl. Heppt et al., 2014: 146; Weinert et al., 2014: 34 ff.). In der zweiten Förderphase achtete die Forschungsgruppe deshalb bei der Entwicklung weiterer Hörverstehensaufgaben besonders auf eine gezielte Erfassung des Verständnis der bildungssprachlichen grammatischen Strukturen. Erwartungskonform erbrachten DrittklässlerInnen bessere Leistungen als ZweitklässlerInnen

und deutsch-einsprachige SchülerInnen erzielten bessere Ergebnisse als nicht-monolinguale SchülerInnen. Anhand der ermittelten Effektgrößen vermutet die Forschergruppe, dass die Unterschiede bei den gemessenen bildungssprachlichen Fähigkeiten eher auf die Klassenstufe als auf den familiären sprachlichen Hintergrund zurückzuführen sind (Schuth et al., 2015: 108). Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass sich die Herausforderungen von Bildungssprache und damit einhergehende Leistungsnachteile mehrsprachiger SchülerInnen erst im Rahmen zunehmender Schullaufbahn zeigten und dass sich Schwierigkeiten im Bereich des bildungssprachlichen Verständnisses ggf. durch ein relevantes inhaltliches Vorwissen kompensieren ließen (Heppt et al., 2014).

Ähnliche Ergebnisse ergaben die Untersuchungen des Konnektorenverständnisses innerhalb der ersten Teilstudie. Auch hier legten die Ergebnisse nahe, dass die Unterschiede in den gemessenen bildungssprachlichen Fähigkeiten stärker von der Klassenstufe als von der Familiensprache abhängig sind. Ebenso verhält es sich mit kausalen und temporalen Konnektoren, während bei den konzessiven Konnektoren weder im Bezug auf die Klassenstufe noch auf die Familiensprache signifikante Unterschiede festgestellt werden konnten. Weitere Teilstudien ergaben, dass konzessive Konnektoren für alle SchülerInnen eine besondere Herausforderung darstellen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das bildungssprachliche Hörverständnis für *alle* SchülerInnen eine besondere Herausforderung darstellt, wobei die Schwierigkeiten eher auf der Wortschatzebene zu liegen scheinen. Darüber hinaus lässt sich aufgrund der Ergebnisse der Studien vermuten, dass bildungssprachliche Fähigkeiten stärker vom Alter als vom sprachlichen Hintergrund der SchülerInnen abhängig sind (vgl. Heppt et al., 2014, Schuth et al., 2015).

3.6 Hamburg-Bamberger BiSpra-Liste

Die Hamburg-Bamberger BiSpra-Liste setzt sich zusammen aus Transkripten authentischer Unterrichtsdiskurse, elizitierten SchülerInnenäußerungen durch Quasi-Experimente der ersten bis zur fünften Klassenstufe sowie reinen mündlichen LehrerInnenäußerungen. Des Weiteren ist die Wortliste durch schriftliche Lehrmaterialien wie Aufgabenblätter und Schulbücher angereichert worden (vgl. Köhne et al., 2015: 74 f.).

Im Folgenden wird der Bildungssprachliche Wortschatz in den Jahrgängen 1-5 gemäß des Hamburg-Bamberger Korpus (Köhne et al., 2015: 90 f.) aufgelistet:

Partikelverben

- abgeben
- ablesen
- abnehmen
- abschließen
- angeben
- anlegen
- annehmen
- ansetzen
- anzeigen
- aufnehmen
- aufweisen
- durchführen
- durchgehen
- einnehmen
- einstellen
- eintreten
- hervorbringen
- hervorgehen
- hinauswollen (auf etwas)
- nachgehen
- umgehen
- vorgeben
- vorgehen
- wiedergeben
- zusammensetzen
- zustande kommen

Präfixverben

- beschaffen
- bestehen
- bestimmen
- betreffen
- beziehen
- entfallen
- enthalten
- entschließen
- entsprechen
- ergeben
- erscheinen
- erschließen
- ersetzen
- erstellen
- übernehmen
- übertragen
- umfassen
- unterschätzen
- verfallen
- verfolgen
- vermeiden
- vervollständigen

Andere Verben

- führen
- herrschen
- leiten
- liegen
- markieren
- schätzen
- scheinen
- stammen

Nomina

- Anlage
- Anteil
- Anweisung
- Aufbau
- Ausdruck
- Ausgang
- Auslöser
- Bereich
- Bestand
- Bestandteile
- Einheit
- Entschluss
- Gegenstand
- Hintergrund
- Instrument
- Kriterien
- Meldung
- Schicht
- Situation
- Übergang
- Übersicht
- Vereinbarung
- Verlust
- Vermutung
- Vorgang
- Weise
- Zusammenhang
- Zusammensetzung

Adjektive und Adverbien

- abgeleitet
- abgeschlossen
- abgesehen (von)
- andererseits
- anscheinend
- ausgehend
- ausgesetzt (sein)
- beziehungsweise
- demnächst
- durchaus
- eigenständig
- eindeutig
- einerseits
- einigermaßen
- einschließlich
- erfahren sein
- etwa
- gelegen (sein/kommen)
- grundsätzlich
- hingegen
- höchstens
- intensiv
- jeweilig
- jeweils
- neutral
- quasi
- scheinbar
- stattdessen
- tatsächlich
- übersichtlich
- umfangreich
- umständlich
- unerlässlich
- zugleich

Das häufigste Dutzend bildungssprachlicher Ausdrücke in der Hamburg-Bamberger BiSpracheListe setzt sich zusammen aus dem Häufigkeitsvergleich der Korpora mündlicher Kommunikation der LehrerInnen und experimentell elizitierter SchülerInnenäußerungen in Hamburg, der mündlichen Lehrerkommunikation in Bamberg sowie dem Hamburger Schriftkorpus (Lehrmaterialien) (vgl. Köhne et al., 2015: 92):

1. leiten
2. liegen
3. bestehen
4. Gegenstand
5. Vermutung
6. enthalten
7. tatsächlich
8. ergeben
9. schätzen
10. aufnehmen
11. zustande kommen
- 12a. Entschluss
- 12b. beziehungsweise

Kapitel 4

Bildungssprachlicher Test

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde mit Berliner SchülerInnen einer sechsten Klasse ein schriftlicher Test durchgeführt, um sich einen Eindruck ihrer bildungssprachlichen Fähigkeiten¹ zu verschaffen. Der Test lehnt sich an die im Rahmen des BiSpra-Projekts (vgl. Kapitel 3) durchgeführten Tests an, die überprüften Begriffe entstammen gänzlich aus der Hamburg-Bamberger BiSpra-Wortschatzliste. Im ersten Teil (4.1) wird die Aufgabenentwicklung beschrieben, in diesem Zusammenhang wird aufgezeigt, wie die Auswahl des Testverfahrens und der zu testenden Begriffe erfolgte. Daraufhin wird auf den Aufbau der Items und die Einteilung der einzelnen Begriffe in unterschiedliche Schwierigkeitsgrade eingegangen. Der nächste Abschnitt (4.2) widmet sich der Testdurchführung. Zunächst wird dargelegt, welche Hintergrundinformationen im Rahmen des Tests erfasst wurden, anschließend wird die Aufgabenstellung im Detail erläutert. Daraufhin wird in Kapitel 4.3 mit der Auswertung der Tests begonnen. Anhand der Erfolgsquoten wird dann überprüft werden, ob die Einteilung der Begriffe in Schwierigkeitsstufen sich als realistisch erwiesen hat. In diesem Zusammenhang wird zudem durch eine quantitative Auswertung der Frage nachgegangen, ob sich das Vorkommen der einzelnen Begriffe im Unterrichtsverlauf auf das Testergebnis ausgewirkt hat. Zudem erfolgt eine Testauswertung unter Einbezug aller SchülerInnen, um somit einen Gesamtüberblick zu verschaffen. Im Rahmen der Auswertung werden zu diesem Zweck einige Beispielaufgaben angeführt und dabei die niedrigsten bzw. häufigsten und zudem überraschenden Fehlerquellen aufgezeigt. Im Anschluss daran erfolgt in 4.4 eine Analyse, in der ein Vergleich zwischen diversen Subgruppen gezogen wird. Es wird nach Geschlecht und sprachlichem Hintergrund differenziert, mit dem Ziel zu überprüfen, ob die Bearbeitung des Tests einer Gruppe größere Schwierigkeiten bereitete als der anderen. Des Weiteren wird untersucht, ob die Bildungsnähe des Elternhauses, indiziert durch die Anzahl der Bücher im Haushalt, das Abschneiden der Kinder im

¹Fähigkeiten werden nach Schöler (2019) als Bestandteile der übergeordneten Kompetenzen verstanden.

Test beeinflusst hat. Die einzelnen Ergebnisse werden jeweils kurz mit denen des BiSpra-Projekts verglichen. In Kapitel 4.5 erfolgt eine übersichtliche Auflistung der Resultate, bevor in Kapitel 4.6 abschließend eine Untersuchung ausgewählter Testbegriffe im Verlauf der 18 aufgezeichneten Unterrichtsstunden stattfindet.

4.1 Aufgabenentwicklung

4.1.1 Auswahl des Testverfahrens und der Testbegriffe

Um einen allgemeinen Einblick in die bildungssprachlichen Fähigkeiten der SchülerInnen zu erhalten, wurden Testitems im Multiple-Choice-Format entwickelt, auf die Gestaltung der Items und die Selektion der Begriffe soll im Folgenden genauer eingegangen werden. Multiple-Choice Aufgabenstellungen eignen sich, nach Meinung der BiSpra II Forschergruppe, besonders für die Grundschule, da den Kindern eine Bearbeitung von Lückentexten bereits vertraut sei (vgl. Köhne et al., 2015). Zudem bekräftigten die ersten Befunde aus dem psychologisch-erziehungswissenschaftlichen Teilprojekt im Rahmen von BiSpra I (siehe Kapitel 3) den Einsatz von Lückensätzen für das Testen des bildungssprachlichen Wortschatzes (vgl. Dragon et al., 2015). Als Grundlage für die Entwicklung der Testitems im Multiple-Choice-Format diente die Hamburg-Bamberger BiSpra-Liste, die aus insgesamt 118 Wörtern besteht und sich aus einer Reihe von Partikelverben, Präfixverben, anderen Verben, Nomina, Adjektiven und Adverbien zusammensetzt.² Bei dem im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Test konnte lediglich das Wissen einer begrenzten Anzahl an Begriffen überprüft werden.³ Zunächst war beabsichtigt, einen Aufgabenpool von ungefähr 20 Items zu erstellen, der sich aus den Begriffen zusammensetzt, die während der Ausarbeitung der Hamburg-Bamberger BiSpra-Liste Liste am häufigsten erfasst wurden. Die im Rahmen des BiSpra-Projekts entwickelte und veröffentlichte Wortschatzliste war durch eine weitere Liste ergänzt worden, in der das häufigste Dutzend bildungssprachlicher Ausdrücke⁴ zusammengefasst wurde, auf die ein freier Zugriff möglich war (Köhne et al., 2015: 92). Da jedoch, nach Anfrage bei der Forschungsleiterin Prof. Dr. Angelika Redder, weitere Daten bzw. quantifizierte Listen (noch) nicht zur Publikation freigegeben waren, wurde die Entscheidung getroffen, zusätzlich zu dem häufigsten

²Die Hamburg-Bamberger BiSpra-Liste wurde in Kapitel 3.6 abgebildet.

³Aufgrund der zum Zeitpunkt der Testdurchführung vorherrschenden Covid-19-Pandemie wurde der öffentliche Schulbetrieb zunächst zeitweise vollkommen eingestellt. In der sechsten Klasse, in der die vorliegende Untersuchung durchgeführt wurde, war bis zum Ende des Schuljahres 2020 kein regulärer Schulunterricht mehr aufgenommen worden, sondern an unterschiedlichen Tagen jeweils die Hälfte der Klasse unterrichtet. Demgemäß musste der Unterricht um zahlreiche Stunden gekürzt werden, eine längere Testphase war nicht mehr möglich.

⁴Das häufigste „Dutzend“ setzt sich eigentlich aus 13 Begriffen zusammen und befindet sich im Anhang A.3.

Dutzend bildungssprachlicher Ausdrücke, weitere Begriffe auszuwählen, die dem Instruktionvokabular zuzuordnen sind. Dieser Entschluss begründet sich insbesondere durch die enorme Bedeutsamkeit, die dem Instruktionvokabular im Schulalltag beigemessen wird. Wie aus zahlreichen fachdidaktischen Arbeiten zur engen Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen hervorgegangen ist (vgl. zusammenfassend Becker-Mrotzek et al., 2013), wird Sprache als Lernmedium, Lerngegenstand und Lernvoraussetzung betrachtet (vgl. Prediger, 2017). Für den Wissensaufbau werden gemeinsame Interaktionssituationen als zentral interpretiert (vgl. z.B. Reusser, 2001). Zwischen den Lehrenden und Lernenden, sowie den Lernenden untereinander, wird das Wissen ko-konstruiert, indem durch die gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand Denkprozesse und Wissensbestände verbalisiert werden, die im sprachlichen Austausch reflektiert, verworfen und neu generiert werden (vgl. z.B. Ramseger, 2013). Um an diesen Prozessen der Wissenskonstruktion teilhaben zu können, müssen die Kinder allerdings über entsprechende sprachliche Fähigkeiten verfügen. Die Beherrschung der Unterrichtssprache, bzw. die Gelegenheit diese zu erwerben, gilt deshalb als wesentliche Lernvoraussetzung (vgl. z.B. Prediger, 2013; Schmolzer-Eibinger, 2013). Gleichmaßen ist das sichere Beherrschen des Instruktionvokabulars entscheidend, um aktiv am Unterricht teilnehmen zu können. So sind sprachliche Fähigkeiten, die für die alltägliche Kommunikation genügen, für die Bewältigung der spezifischen sprachlichen Anforderungen in der Schule nicht ausreichend (vgl. z.B. Gogolin, 2009; Schleppegrell 2004). Dadurch begründet sich die Entscheidung, neben dem häufigsten Dutzend bildungssprachlicher Begriffe

1. *leiten*

2. *liegen*

3. *bestehen*

4. *der Gegenstand*

5. *die Vermutung*

6. *enthalten*

7. *tatsächlich*

8. *ergeben*

9. *schätzen*

10. *aufnehmen*

11. *zustande kommen*

12. *der Entschluss*

13. *beziehungsweise*

zusätzlich die folgenden elf Begriffe aus dem Instruktionvokabular zu testen:

14. *markieren*

15. *durchführen*

16. *einnehmen*

17. *vorgeben*

18. *wiedergeben*

19. *bestimmen*

20. *beziehen*

21. *ersetzen*

22. *erstellen*

23. *übertragen*

24. *vervollständigen*

Für diese Wahl war ausschlaggebend, dass präfigierte Verben bzw. Verben mit abtrennbaren Präpositionen im Schulalltag eine erhebliche Rolle spielen und, so ergaben es zahlreiche Testauswertungen, für SchülerInnen dieser Altersklasse eine große Herausforderung darstellen (vgl. Uessler et al., 2013: 55).

4.1.2 Aufbau der Items

Der entstandene Itempool setzte sich aus insgesamt 24 Aufgaben⁵ unterschiedlicher Schwierigkeitsstufen zusammen. Die Einteilung in die vorgenommenen Schwierigkeitsstufen beruht, basierend auf diversen Faktoren, auf persönlicher Einschätzung. In die Gruppe mit *geringer* Schwierigkeit wurden jene Ausdrücke eingegliedert, die mit hoher Wahrscheinlichkeit als bekannt gelten oder häufig im Unterrichtsgeschehen Verwendung finden dürften, wie beispielsweise *bestehen*, *der Gegenstand*, oder *markieren*. Der Gruppe *mittlerer*

⁵Der gesamte Test befindet sich in Anhang [A.1](#)

Schwierigkeit wurden Begriffe zugeordnet, die als leicht herleitbar einzustufen sind, zum Beispiel *aufnehmen*, *durchführen*, *der Entschluss*. Als *schwierig* wurden jene Ausdrücke gewertet, mit deren Bedeutungen die SchülerInnen zwar in ihrer alltäglichen, jedoch nicht in ihrer abstrahierten, wissenschaftlichen Verwendung vertraut sein dürften, wie etwa das Verb *wiedergeben*. Darüber hinaus befinden sich in dieser Gruppe die Konjunktion *beziehungsweise* und das Adverb *tatsächlich*, beides Begriffe, die eher dem Bereich der schriftlichen Verwendung zuzuordnen sind und mit denen die Kinder tendenziell unvertraut sein dürften. Als *schwierig* wurden zudem die Verben *einnehmen* und *vorgeben* eingestuft, deren Bedeutung sich durch Präfigierung verändert. Somit bestand der Test aus insgesamt 4 *leichten*, 12 *mittelschweren* und 8 *schwierigen* Aufgaben.

Bei der Konzeption wurde, anlehnend an den Aufbau der Items aus dem BiSpra-Projekt, darauf geachtet, dass die Bearbeitung kein breites oder spezielles Weltwissen erforderte und der Text altersangepasst formuliert wurde. Um Vorwissenseffekte zu vermeiden wurden die Aufgaben, wie schon bei der BiSpra Untersuchung, in eine möglichst alltagsnahe, fiktive Geschichte eingebettet, deren Handlungsverlauf grundsätzlich keinem der Kinder Schwierigkeiten bereiten sollte. (Eine kleine Erzählung über den Alltag eines Mädchens, im Umgang mit ihren FreundInnen und in der Schule.) Als Tempora wurde in 12 Aufgaben das Präsens gewählt, für die restlichen Aufgaben vollzog sich die eingebettete Geschichte im Präteritum.

Da die konkrete Bedeutung vieler Begriffe erst durch ihr semantisches Umfeld erfasst werden kann (vgl. Uessler et al., 2013: 55), handelte es sich um einen zusammenhängenden Lückentext. Der BiSpra-Studie entsprechend bestand jedes Item aus einem Satz mit einer Lücke, für die die Kinder das passende Wort aus drei Wahlmöglichkeiten ermitteln sollten. Sämtliche Distraktoren stammten aus der Hamburg-Bamberger BiSpra-Liste, also aus dem bildungssprachlichen Register, und waren der gleichen grammatischen Kategorie zugehörig. Jede Wahlmöglichkeit ergab einen grammatikalisch sinnvollen Satz, um zu gewährleisten, dass die SchülerInnen nicht anhand von stilistischen Inkonsistenzen (eventuell auch unbewusst) die richtige Antwort ermitteln konnten. Diese Zusammenstellung habe, so Köhne et al. (2015), „den Vorteil, dass pro Item das Verständnis von drei bildungssprachlichen Ausdrücken aktiviert werden muss“ (ebd.: 79). Hierbei müsse jedoch bedacht werden, dass „das Aufgabenformat nicht zulässt, zu erkennen, ob genau das korrekte Wort beherrscht wird oder nur die beiden Alternativen“ (ebd.: 79).

Bevor eine detaillierte Auswertung der Testergebnisse erfolgt, wird zunächst auf die erfassten Hintergrundinformationen und die eigentlichen Aufgabenstellungen umfassend eingegangen.

4.2 Durchführung des Tests

4.2.1 Hintergrundinformationen

Im Vorfeld war bereits erfasst worden, dass alle Kinder aus der zu testenden Klasse in Deutschland zur Welt gekommen waren. Auf den Aufgabenblättern wurden die SchülerInnen dann gebeten, ihren Namen zu nennen und Auskunft über ihren sprachlichen Hintergrund zu geben. Sie wurden gefragt, ob sie zu Hause noch eine weitere Sprache sprechen, wenn ja, welche, mit wem und wie oft, wobei sie zwischen vier Antwortmöglichkeiten unterscheiden konnten: 1 = immer oder fast immer, 2 = manchmal, 3 = sehr selten und 4 = nie. Bei der Auswertung wurden unter *mehrsprachig* alle Kinder gefasst, die innerhalb der Familie neben der deutschen noch mindestens eine andere Sprache verwenden, unabhängig davon, ob sie diese Sprache lediglich mit einem oder beiden Elternteilen sprechen. Als *einsprachig Deutsch* wurden die Kinder kategorisiert, die zu Hause keine andere Sprache benutzen. Zur Erfassung des Bildungshintergrunds wurden die SchülerInnen zudem gefragt, wie viele Bücher es schätzungsweise bei ihnen zu Hause gäbe, da dieser Faktor potentiell als Indikator für gute (bildungs-) sprachliche Fähigkeiten gelten kann. Im Vergleich zu BiSpra⁶ wurde hier eine detailliertere Aufteilung vorgenommen. So konnten die Kinder zwischen i) 0 - 10 Bücher, ii) 10 - 50 Bücher, iii) 50 - 100 Bücher, iv) 100 - 200 Bücher, v) > 200 Bücher unterscheiden. Aufgrund der Tatsache, dass es sich bei der Schule in der die Untersuchung stattfand um eine Privatschule handelt, für deren Besuch Schulgeld und eine Kostenbeteiligung verlangt wird, gilt der sozioökonomische Hintergrund der Kinder bereits als gegeben, und wurde somit nicht gesondert erfasst.

Da es sich um eine Grundschule handelt, die von den SchülerInnen bis zur sechsten Klasse besucht wird, war bei den Kindern noch keine Vorselektierung aufgrund ihrer schulischen Fähigkeiten getroffen worden. Somit kann von den in dieser Stichprobe erhobenen Daten auf eine Grundgesamtheit geschlossen werden.⁷

Am Test nahmen 20 der insgesamt 21 SchülerInnen teil, davon war bei vier SchülerInnen eine Lese-Rechtschreibschwäche⁸ diagnostiziert worden. Sechs SchülerInnen wurden der Kategorie *mehrsprachig* zugeordnet. In der Kategorie *Anzahl der Bücher im Haushalt* ergibt sich das Bild in Tabelle 4.1.

⁶Hier wurde lediglich zwischen 0 - 20 Bücher bzw. > 20 Bücher differenziert.

⁷Dies wurde von Uessler et al. im Rahmen einer Pilotstudie des BiSpra-Projekts beklagt: „Ein Problem unserer Pilotstudie ergibt sich dadurch, dass alle erfassten SchülerInnen der Jgst. 5 ein Gymnasium besuchen, d.h. keine Diversität der Schulformen vorliegt [...]. Durch die Schulempfehlung für das Gymnasium wurden die SchülerInnen bereits nach ihren Fähigkeiten vorselektiert [...]“ (Uessler et al., 2013: 54).

⁸Da bei der Auswertung Rechtschreibfehler nicht gezählt wurden und aufgrund der Tatsache, dass die Ergebnisse dieser vier Kinder im Durchschnitt nicht bedeutend von ihren MitschülerInnen divergierten, wurden sie nicht gesondert ausgewertet.

Bücheranzahl	0 - 10	10 - 50	50 - 100	100 - 200	>200
Kinder gesamt (N = 20)	0%	20%	25%	25%	30%
Kinder mehrsprachig (N = 6)	0%	50%	17%	17%	17%
Kinder einsprachig (N = 14)	0%	7%	29%	29%	36%

Tabelle 4.1: Anzahl der Bücher im Elternhaushalt.

Auffallend ist hier insbesondere, dass sich in 50% der Haushalte mehrsprachiger Kinder nicht mehr als 50 Bücher befinden, während es bei den einsprachigen Kindern lediglich 7% sind. 36% der monolingual-deutschsprachigen Kinder, gegenüber 17% der mehrsprachigen, gaben an, dass die Anzahl der Bücher in ihrem Haushalt über 200 läge.

Auf die Aufgabenstellung wird im Folgenden eingegangen, bevor daraufhin die Auswertung der Testaufgaben erfolgt.

4.2.2 Aufgabenstellung

Vor der Durchführung des Tests wurde der Lehrer angehalten, den Kindern nicht bei der Bearbeitung der Aufgaben zu helfen, und auch auf inhaltliche Erklärungen zu verzichten, um ein authentisches Ergebnis zu gewährleisten⁹. Da der bildungssprachliche Wortschatz der Hamburg-Bamberger BiSpra-Liste die Jahrgänge 1-5 umfasst, bestand die Sorge, dass der Test für SechstklässlerInnen vielleicht zu einfach sein könnte.¹⁰ Aus diesem Grund wurde den Kindern im Vorfeld nicht explizit mitgeteilt, dass es sich um einen zusammenhängenden Text handelte. Aus der Aufgabenstellung:

Lies Dir den folgenden Text als Ganzes genau durch und entscheide welches Wort in die Lücke passt.

und bereits nach dem Lesen der ersten Items war jedoch ersichtlich, dass die einzelnen Aufgaben eine zusammenhängende Geschichte ergaben. Für die Bearbeitung der 24 Items und die Angabe der Hintergrundinformationen (Name, Geschlecht, Sprachgebrauch und Anzahl der Bücher im Elternhaus) hatten die SchülerInnen 30 Minuten Zeit. Der folgende Einstiegstext sollte ihnen den Leistungsdruck nehmen und sie im Sinne einer intrinsischen Motivation zu einer aktiven Teilnahme ermutigen:

⁹Aufgrund der Covid19-Epidemie war die Anwesenheit der Autorin in den Klassenräumen zum Testzeitpunkt nicht mehr möglich.

¹⁰Die Aufgaben wurden dem Klassenlehrer vor dem Test unterbreitet, der dazu folgendes Feedback gab: „Ich finde die Aufgaben gut, sicher nicht zu schwierig, aber auch nicht zu leicht, denn viele Wörter sind stark kontextabhängig, da bin ich gespannt wie sie das meistern. Das Problem wird natürlich für manche das sinnentnehmende Lesen sein, d.h. sie verstehen erst gar nicht warum ein bestimmtes Wort nicht passt. Aber zeitlich müsste es reichen...“

Du hast 30 Minuten Zeit. Wenn Du Fehler machst ist das kein Problem, es gibt keine Note dafür. Ich brauche diesen Test nur für meine Untersuchung. Vielen Dank für Deine Unterstützung!

Auf die Auswertung der Tests wird im Folgenden genauer eingegangen.

4.3 Auswertung der Tests

Zunächst soll durch eine quantitative Auswertung aller Tests ein Gesamtüberblick über die Ergebnisse verschafft werden. Anschließend wird untersucht, ob die Einteilung der abgefragten Wortschatzitems in die Kategorien *leicht*, *mittelschwer* und *schwer* sich als realistisch erwiesen hat. Daraufhin werden die Testitems zu der Häufigkeit ihres Auftretens im Unterrichtsgeschehen in Beziehung gesetzt. Im Anschluss erfolgt die Auswertung ausgewählter Aufgaben, ohne Berücksichtigung der Kategorien *Geschlecht*, *sprachliche Herkunft* und *Bücher im Haushalt*. Die benannten sprachlichen und außersprachlichen Faktoren werden anschließend in einer detaillierten Auswertung integriert. Hierbei wird ermittelt werden, ob eine Korrelation des Testergebnisses mit diesen Faktoren besteht. Allerdings handelt es sich aufgrund der geringen Anzahl der Tests bei dieser Untersuchung nicht um eine repräsentative Stichprobe. Deshalb kann die Auswertung lediglich einen aufschlussreichen Eindruck der bildungssprachlichen Fähigkeiten der SchülerInnen vermitteln.

4.3.1 Übersicht

Im Folgenden wird anhand der Erfolgsquote¹¹ ermittelt, ob sich die Einteilung der getesteten Begriffe in die Schwierigkeitsstufen *gering*, *mittel* und *schwer* als realistisch erwiesen haben. Zugleich wird untersucht, ob die fehlerhafte Verwendung eines Begriffs mit der Häufigkeit seines Vorkommens im Deutschunterricht in Verbindung gebracht werden kann. Nach Schwierigkeit geordnet wird eine Übersicht tabellarisch dargestellt und relevante Beispiele kurz kommentiert. Eine genauere Analyse der dazugehörigen Items findet im darauffolgenden Abschnitt statt.

¹¹Unbeantwortete Aufgaben werden als Fehler gezählt.

Begriffe geringer Schwierigkeitsstufe

Vier Begriffe wurden der Kategorie *geringer* Schwierigkeit zugeordnet, dies sind:

- *bestehen*
- *bestimmen*
- *markieren*
- *der Gegenstand*

Ihr Vorkommen im Deutschunterricht (über 18 Schulstunden) wird in Tabelle 4.2 in Verbindung zu der Erfolgsquote gesetzt, um einen potentiellen Zusammenhang zu untersuchen.

Aufgabennr.	Begriff	Vorkommen	Richtige Antworten	Erfolgsquote
3	bestehen	4	16	80 %
10	bestimmen	2	18	90 %
16	markieren	8	16	80 %
21	der Gegenstand	0	15	75 %

Tabelle 4.2: Begriffe *geringer* Schwierigkeitsstufe

Das Präfixverb *bestehen* trat insgesamt 4-mal im Unterricht auf und wurde von 80% der SchülerInnen im Test korrekt verwendet. Ein weiteres Präfixverb, *bestimmen*, wurde 2-mal im Unterrichtsverlauf gezählt, 90% der SchülerInnen bearbeiteten die dazugehörige Aufgabe richtig. Das Verb *markieren* war wiederholt im Deutschunterricht auffindbar, es wurde 6-mal von der Lehrkraft und 2-mal von den SchülerInnen verwendet, das entsprechende Item wurde von 80% der Kinder korrekt gelöst. *Der Gegenstand* fand keine Verwendung im Unterricht, 75% der SchülerInnen wählten die korrekte Lösung. Wider Erwarten wurde keine der als *einfach* eingestuften Aufgaben fehlerfrei bearbeitet. Ein Item führte sogar zu 25% falscher Lösungen. Im Durchschnitt wurden die Items mit den Begriffen geringer Schwierigkeit von 81% der SchülerInnen korrekt bearbeitet, mit einer Standardabweichung von 6%. Ein Zusammenhang zwischen der Frequenz der Begriffe im Deutschunterricht und der Erfolgsquote ist nicht erkennbar, in der Tat beträgt der Korrelationskoeffizient -0,1. Obwohl beispielsweise das Verb *markieren* mit einer Frequenz von 8 relativ häufig Verwendung im Deutschunterricht findet, beantworteten nur 80% der Kinder das dazugehörige Item richtig. Das Verb *bestimmen* wiederum wird von 90% der SchülerInnen korrekt verwendet, obwohl es seltener im Unterricht vorkommt.

Begriffe mittlerer Schwierigkeitsstufe

In der *mittleren* Schwierigkeitsstufe befinden sich elf Verben und ein Nomen:

- *liegen*
- *schätzen*
- *aufnehmen*
- *enthalten*
- *erstellen*
- *vervollständigen*
- *übertragen*
- *durchführen*
- *der Entschluss*
- *ergeben*
- *leiten*
- *ersetzen*

Ein potentieller Zusammenhang zwischen dem Vorkommen im Deutschunterricht (über 18 Schulstunden) und der Erfolgsquote wird anhand Tabelle 4.3 versucht zu ermitteln.

Aufgabennr.	Begriff	Vorkommen	Richtige Antworten	Erfolgsquote
4	liegen	17	19	95 %
5	schätzen	1	17	85 %
8	aufnehmen	0	18	90 %
12	enthalten	0	15	75 %
14	erstellen	1	18	90 %
15	vervollständigen	3	14	70 %
17	übertragen	0	17	85 %
18	durchführen	0	8	40 %
19	der Entschluss	0	17	85 %
20	ergeben	0	17	85 %
23	leiten	1	9	45 %
24	ersetzen	5	15	75 %

Tabelle 4.3: Begriffe *mittlerer* Schwierigkeitsstufe

Die Bearbeitung des Items mit dem Verb *liegen* führte zu einer Erfolgsquote von 95%, sein Auftreten im Deutschunterricht war mit 17 zudem sehr hoch. Das Verb *schätzen* wurde im Unterricht einmal verwendet, 85% der Kinder bearbeiteten das Item korrekt. Das Partikelverb *aufnehmen*, von 90% der Kinder korrekt angewandt, konnte hingegen im Unterrichtsverlauf nicht ermittelt werden. Das Präfixverb *enthalten* erreichte einen Wert von 75% richtiger Lösungen, im Unterricht kam es nicht vor. Die Aufgabe mit dem Präfixverb *erstellen*, lediglich einmal in den Aufzeichnungen konstatiert, wurde von 90% der SchülerInnen richtig gelöst. Insgesamt 3-mal wurde das Präfixverb *vervollständigen* von der Lehrkraft angewandt, 70% der SchülerInnen bearbeiteten die Aufgabe korrekt. *Übertragen*, im Deutschunterricht nicht ermittelt, wurde von 85% der Kinder korrekt verwendet. Das Partikelverb *durchführen* fand im Unterricht ebenfalls keine Verwendung, die Bearbeitung des Items führte zu einer Erfolgsquote von lediglich 40%. Mit dem Nomen der *Entschluss*, das in den Aufzeichnungen nicht auftrat, waren 85% der Kinder vertraut. Die Aufgabe mit dem Präfixverb *ergeben* wurde von 85% der Kinder korrekt bearbeitet, der Ausdruck ließ sich im Unterrichtsverlauf nicht konstatieren. Das Verb *leiten* wurde von nur 45% der Kinder richtig eingesetzt, der Deutschlehrer verwendete es lediglich einmal. Das letzte Präfixverb dieser Kategorie, *ersetzen*, trat 5-mal im Unterricht auf, 75% der Kinder bearbeiteten das dazugehörige Item korrekt. Die durchschnittliche Erfolgsquote in der Kategorie *mittlere Schwierigkeitsstufe* liegt bei 76%, verteilt sich aber, wie aus Tabelle 4.3 hervorgeht, sehr unregelmäßig, in der Tat beträgt die Standardabweichung 16%. Eine direkte Verbindung zwischen dem Vorkommen im Deutschunterricht und der Erfolgsquote lässt sich auch bei dieser Schwierigkeitsstufe nicht erkennen, der Korrelationskoeffizient beträgt 0,3. Zwar ist, insbesondere bei dem Verb *liegen*, das durch sein häufiges Vorkommen im Unterricht ($n = 17$) besonders auffällt, eine positive Tendenz hinsichtlich hoher Erfolgsquote (95%) ersichtlich. Jedoch fällt das Ergebnis bei Verben wie beispielsweise *aufnehmen*, *übertragen*, *ergeben*, die kein einziges Mal im Unterrichtsverlauf auftraten, nicht wesentlich schlechter aus, auch hier wurde ein Wert von 85% korrekter Lösungen erreicht. Bei Verben wie *durchführen* oder *leiten*, die nicht, bzw. einmal im Deutschunterricht vorkamen, lag die Erfolgsquote wiederum bei 40% respektive 50%. Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass in der Kategorie *mittelschwer* eine leichte positive Korrelation zwischen Frequenz und Erfolgsquote erkennbar ist, diese ist jedoch nicht signifikant.

Begriffe hoher Schwierigkeitsstufe

In der *hohen* Schwierigkeitsstufe befinden sich insgesamt acht Begriffe, es handelt sich hierbei um fünf Verben, ein Nomen, ein Adverb sowie eine Konjunktion:

- *die Vermutung*
- *tatsächlich*
- *wiedergeben*
- *einnehmen*
- *vorgeben*
- *beziehen*
- *beziehungsweise*
- *zustande kommen*

Anhand der Tabelle 4.4 soll eine mögliche Verbindung zwischen der Quote korrekter Antworten im Test und dem Vorkommen im Deutschunterricht (über 18 Schulstunden) der jeweiligen Begriffe untersucht werden.

Aufgabenr.	Begriff	Vorkommen	Richtige Antworten	Erfolgsquote
1	die Vermutung	0	15	75 %
2	tatsächlich	31	14	70 %
6	wiedergeben	2	16	80 %
7	einnehmen	0	12	60 %
9	vorgeben	2	13	65 %
11	beziehen	2	12	60 %
13	beziehungsweise	14	9	45 %
22	zustande kommen	0	14	70 %

Tabelle 4.4: Begriffe *hoher* Schwierigkeitsstufe

Das Item mit dem Nomen *die Vermutung*, das im Unterrichtsverlauf nicht auftrat, haben 75% der Kinder korrekt bearbeitet. Das Adverb *tatsächlich*, das während des Deutschunterrichts insgesamt 31-mal gezählt wurde, erreichte einen Wert von 70% richtiger Lösungen. Das Partikelverb *wiedergeben* ließ sich im Unterrichtsgeschehen 2-mal auffinden und führte zu einer Erfolgsquote von 80%. Die Aufgabe mit dem Partikelverb *einnehmen*, das

von der Lehrkraft nicht angewandt wurde, bearbeiteten lediglich 60% der Kinder korrekt. Das Partikelverb *vorgeben* wurde 2-mal im Deutschunterricht verwendet, 75% der Kinder lösten das Item korrekt. Ein weiteres Präfixverb, *beziehen*, trat im Unterrichtsverlauf 2-mal auf, nur knapp mehr als die Hälfte, 60% der SchülerInnen, bearbeiteten die Aufgabe richtig. Die Konjunktion *beziehungsweise* führte zu einer Erfolgsquote von lediglich 45%, obwohl der Begriff im Deutschunterricht 14-mal angewandt wurde. Die Aufgabe mit dem Partikelverb *zustande kommen*, das hingegen im Unterricht nicht auffindbar war, wurde von 70% der Kinder richtig bearbeitet.

Die durchschnittliche Erfolgsquote beläuft sich in der Kategorie *schwierig* auf 66 %. Somit liegt der Wert korrekt gelöster Aufgaben tatsächlich niedriger als in den vorigen Kategorien *leicht* und *mittelschwer*, allerdings ist hier ebenso eine unregelmäßige Verteilung ersichtlich, entsprechend einer Standardabweichung von 12%. Im Gegensatz zu den vorigen Kategorien lässt sich in dieser Kategorie zudem feststellen, dass kein Item von mehr als 80% der SchülerInnen korrekt bearbeitet wurde. Eine Analyse des Verhältnisses zwischen Frequenz und Erfolgsquote ergibt ein ähnliches Bild wie zuvor, mit praktisch keiner Korrelation (der Korrelationskoeffizient beträgt -0,2). Ein linearer Zusammenhang ist nicht ersichtlich, was anhand der folgenden Beispiele verdeutlicht wird: Das Item mit dem Adverb *tatsächlich*, das insgesamt 31-mal von der Lehrkraft verwendet wurde, erreichte nichtsdestotrotz einen Wert von 70% korrekter Lösungen. Ein ähnliches Bild ergibt sich mit der Konjunktion *beziehungsweise*, 14-mal trat sie im Unterricht auf, dennoch bearbeitete weniger als die Hälfte der SchülerInnen die dazugehörige Aufgabe richtig. Im starken Kontrast dazu steht das Nomen *die Vermutung*, das im Unterricht nicht verwendet wurde, jedoch zu einer Erfolgsquote von 80% führte.

Im nächsten Abschnitt erfolgt eine detaillierte Auswertung der Tests und die Vorstellung ausgewählter repräsentativer Aufgaben.

4.3.2 Gesamtergebnisse

Im Folgenden wird der Test in seiner Gesamtheit diskutiert, die Erfolgsquote aller Items aufgeführt und ausgewählte Aufgaben vorgestellt. Hierzu werden zum einen Items mit einer hohen Anzahl richtiger Lösungen kommentiert, zum anderen jene mit einer signifikanten Fehlerquote. Schließlich werden die Aufgaben näher betrachtet, deren Bearbeitung unerwartet vielen Kindern Schwierigkeiten bereitet hatte. In diesem Zusammenhang wird unter Einbeziehung der Distraktoren versucht zu erklären, warum bestimmte Items eine höhere Zahl falscher Lösungen aufweisen. Zudem soll, anlehnend an die vorherige Diskussion, auf die Schwierigkeitsstufen unter Einbeziehung des kontextuellen Zusammenhangs eingegangen werden. Eine Auswertung der korrekten Lösungen mit Berücksichtigung der Variablen *Geschlecht*, *sprachliche Herkunft* und *Bücher im Haushalt* erfolgt daraufhin im

nächsten Abschnitt.

Gesamübersicht Itemanalyse

Zunächst lässt sich feststellen, dass keines der 20 Kinder den Test fehlerfrei absolviert hat, also mindestens eins der 24 Items falsch bearbeitet hat. Insgesamt 354 Items wurden richtig beantwortet, was eine durchschnittliche Erfolgsquote von 74% ergibt. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass die Verteilung der Fehleranzahl weder gleichmäßig auf die SchülerInnen, noch auf die Aufgaben erfolgt.

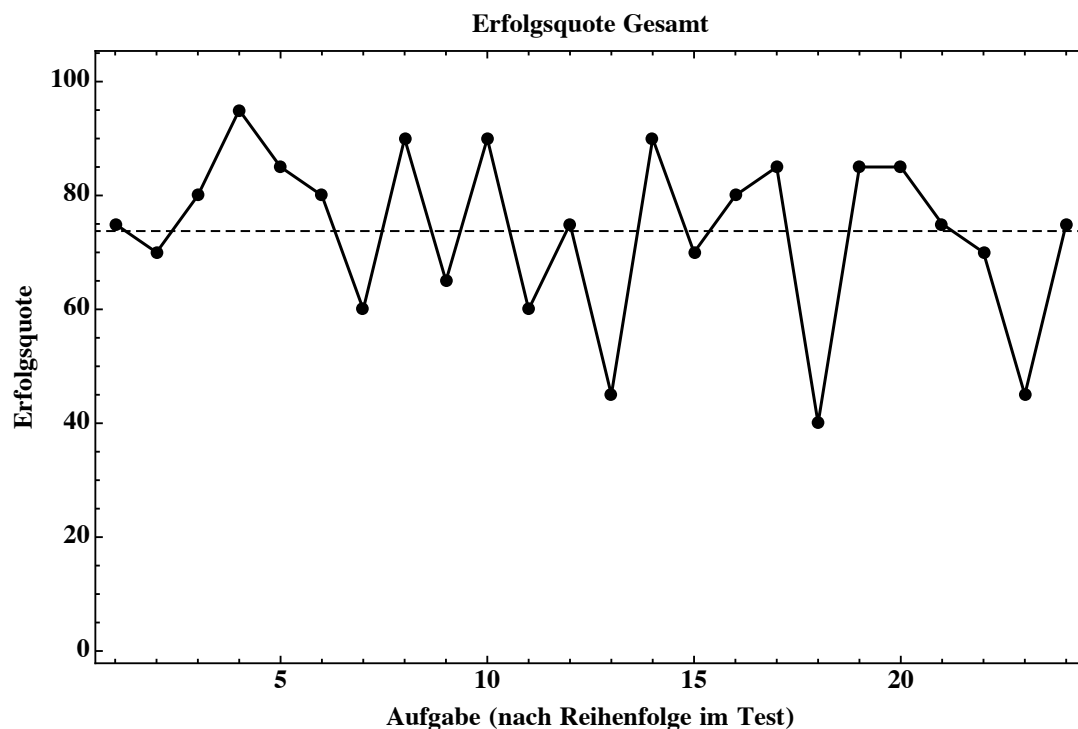


Abbildung 4.1: Erfolgsquote nach Testaufgabe geordnet.

Aus Abb. 4.1 ist ersichtlich, wie ungleichmäßig sich die Erfolgsquote über den gesamten Test verteilt. Eingangs wurde der Frage nachgegangen, ob zum Ende des Tests, eventuell aufgrund nachlassender Konzentration, ein Anstieg der Fehleranzahl bemerkbar sei, es waren jedoch keinerlei Auffälligkeiten ersichtlich. Zusammenfassend ergibt sich im Hinblick auf die Verteilung der Fehler folgendes Bild: Die 4. Aufgabe wurde 19-mal, die 8., 10. und 14. jeweils 18-mal korrekt beantwortet, während Item 7, 11, 13, 18 und 23 durch ihre überdurchschnittlich niedrige Erfolgsquote auffallen. Auf diese Items wird nun genauer eingegangen werden, unter besonderer Berücksichtigung der Distraktoren,¹² die vermutlich das Antwortverhalten der SchülerInnen maßgeblich beeinflusst haben.

¹²Eine vollständige Liste mit den fälschlicherweise gewählten Distraktoren, sowie deren Vorkommen im Unterricht befindet sich in Anhang A.2

Items mit hoher Erfolgsquote

Die 4. Aufgabe galt dem Verb *liegen*,¹³ das als *mittelschwer* eingestuft worden war, da es hier in seinem übertragenen Sinne Verwendung fand. Das zugehörige Item wurde von 95% der Kinder korrekt bearbeitet:

- 4) Diese beiden Fächer _____ ihr also besonders.
↪ liegen
↪ erscheinen
↪ verfallen

Obwohl das Verb in dieser Aufgabe nicht in seiner bildlichen, den Kindern sicher bekannteren Bedeutung auftrat, entschied sich lediglich ein einziges Kind für den Distraktor *erscheinen*. Der Begriff *liegen* fand sich in den Aufzeichnungen insgesamt 17-mal, wobei er kein einziges Mal in seiner hier verwendeten Bedeutung *jemandem liegt etwas* vorkam. Die beiden Distraktoren *erscheinen* und *verfallen* wurden im Deutschunterricht ein bzw. kein mal verwendet.

Das in Item 8 getestete Partikelverb *aufnehmen*,¹⁴ hier im Sinne von *mit jemandem Kontakt aufnehmen*, befand in der Kategorie *mittelschwer*. Die Aufgabe lösten 90% der Kinder richtig.

- 8) Sie ist sehr beliebt und hat zahlreiche Freunde, sie _____ schnell und leicht Kontakt zu anderen Kindern _____ .
↪ nimmt ___ ein
↪ nimmt ___ auf
↪ nimmt ___ ab

Aufnehmen fand in den aufgezeichneten Stunden im Deutschunterricht kein einziges Mal Verwendung. Die beiden Distraktoren *einnehmen* und *abnehmen*, für die sich jeweils ein Kind entschied, traten ebenfalls nicht im Unterricht auf.

Bei Item 10 lag der Fokus auf dem Präfixverb *bestimmen*, das in diesem Kontext in seiner Bedeutung *etwas verbindlich entscheiden* verwendet wurde. Es wurde als *einfach* bewertet und von 90% der SchülerInnen korrekt bearbeitet.

¹³Das Verb *liegen* befindet sich auf der BiSpra-Liste des häufigsten Dutzend bildungssprachlicher Begriffe auf Platz 2 (vgl. Köhne et al., 2015: 92).

¹⁴Das Partikelverb *aufnehmen* ist in der Hamburg-Bamberger BiSpra-Liste auf dem zehnten Platz zu finden (vgl. Köhne et al., 2015: 92).

- 10) Sie _____ also gerne, über welches Thema geredet werden soll.
- ↪ bestimmt
 - ↪ vermeidet
 - ↪ erschließt

Bestimmen trat im Unterricht 2-mal auf, einmal im genannten Sinne und zudem in der Bedeutung von *etwas ermitteln*. Die jeweils von einem Kind gewählten Distraktoren *vermeiden* und *erschließen* wurden von der Lehrkraft nicht verwendet.

Die 14. Aufgabe bearbeiteten 90% der SchülerInnen fehlerfrei. In diesem Item wurde die Kenntnis von *erstellen*, im Sinne von *etwas anfertigen* abgefragt. Das Präfixverb war als *mittelschwer* eingestuft worden.

- 14) Bei diesem Test sollte sie eine Tabelle mit den Endergebnissen _____ .
- ↪ erstellen
 - ↪ einstellen
 - ↪ durchführen

Erstellen wurde im Deutschunterricht insgesamt einmal angewandt, die beiden Distraktoren *einstellen* und *durchführen* wurden hingegen von der Lehrkraft 4-mal, bzw. gar nicht verwendet.

Items mit niedriger Erfolgsquote

In der 7. Aufgabe, die lediglich 60% der Kinder korrekt bearbeiteten, wurde das Partikelverb *einnehmen* getestet. Da es in diesem Beispiel in seiner übertragenden Bedeutung, *eine Position innehaben*, auftrat, befand es sich in der Kategorie *schwierig*. Um den SchülerInnen die Aufgabenbearbeitung zu erleichtern, wurden Distraktoren gewählt, deren Bedeutungsherleitung vorab als unproblematisch erachtet wurde:

- 7) Dabei _____ sie oftmals die Rolle der Protagonistin _____ und erzählt den anderen Kindern die Geschichten aus ihrer Perspektive.
- ↪ gibt ___ an
 - ↪ nimmt ___ ein
 - ↪ liest ___ ab

Im Deutschunterricht traten weder die Verben *einnehmen*, *angeben* noch *ablesen* auf. Für den Distraktor *gibt ___ an* entschieden sich insgesamt 35% der Kinder. Diese Entscheidung

lässt sich vermutlich dadurch begründen, dass den Kindern der Distraktor *liest* ___ *ab* bekannt war, so dass sie ihn ausschließen konnten.

Ebenso wurde die 11. Aufgabe mit dem Präfixverb beziehen in seiner Bedeutung *etwas betreffen* von lediglich 60% der SchülerInnen korrekt bearbeitet. Das Verb befand sich in der Kategorie *schwierig*.

11) Ihre Lieblingsthemen _____ sich häufig auf Geschichten, die sie selber erlebt hat.

↪ übertragen

↪ beziehen

↪ erschließen

Beziehen trat im Deutschunterricht in der genannten Bedeutung 2-mal auf. 35% der SchülerInnen entschieden sich für den Distraktor *übertragen*, der nie von der Lehrkraft verwendet wurde, *erschließen* trat hingegen einmal im Unterricht auf.

Das 13. Item erwies sich für einen Großteil der Kinder als problematisch, es wurde von weniger als der Hälfte der SchülerInnen korrekt bearbeitet. Von insgesamt 45% der Kinder wurde die als *schwierig* eingestufte Konjunktion *beziehungsweise*¹⁵ gewählt:

13) Eine ihrer Lieblingsgeschichten ereignete sich in der Mathestunde, _____ bei einem Mathetest.

↪ anscheinend

↪ beziehungsweise

↪ quasi

In den aufgezeichneten Deutschstunden fand *beziehungsweise* insgesamt 14-mal Verwendung, der Distraktor *quasi* trat 16-mal auf, für ihn entschieden sich 15% der Kinder, während das Adverb *anscheinend* 2-mal im Unterricht verwendet und von 30% der Kinder gewählt wurde.

Die niedrigste Erfolgsquote ließ sich bei dem 18. Item mit dem Partikelverb *durchführen* erkennen, das von lediglich 40% der SchülerInnen korrekt bearbeitet wurde. Das Verb, das hier in seiner Bedeutung *etwas vollenden* getestet wurde, befand sich in der Kategorie *mittelschwer*.

¹⁵Die Konjunktion *beziehungsweise* liegt in der Hamburg-Bamberger BiSpra-Liste auf Platz 12b (vgl. Köhne et al., 2015: 92).

18) Sie _____ die Aufgabe zunächst mit viel Mühe _____, dabei kam ihr eine Idee.
↪ gab ___ wieder
↪ führte ___ durch
↪ nahm ___ an

Das korrekte Verb setzten 40% der Kinder ein, es trat im Unterricht nicht auf. 5% der SchülerInnen wählten den Distraktor *annehmen*, der ebenfalls im Unterricht nicht vorkam. 50% der SchülerInnen entschieden sich für den Distraktor *wiedergeben*, das 2-mal im Unterricht Verwendung fand.

Das Verb *leiten*,¹⁶ in der Bedeutung *sich von etwas lenken lassen*, befand sich in der Kategorie *mittelschwer*, und wurde von 45% der SchülerInnen richtig bearbeitet.

23) Später fragt sie sich immer wieder, warum sie sich überhaupt von dieser Idee mit dem Streich hat _____ lassen.
↪ liegen
↪ umfassen
↪ leiten

Anstelle des korrekten Verbs, das im Deutschunterricht einmal auftrat, wählten 15% der Kindern den Distraktor *umfassen*, der nicht im Unterricht vorkam. 35% entschieden sich für *liegen*, ein Verb, das insgesamt 17-mal von der Lehrkraft verwendet wurde, weswegen es vermutlich den Kindern vertrauter war.

Items mit unerwartet niedriger Erfolgsquote

Abschließend werden zwei Items diskutiert, die bei der Ausarbeitung des Tests als *leicht* eingestuft worden waren, jedoch von überraschend wenigen Kindern korrekt bearbeitet wurde. Es handelt sich hierbei um das Präfixverb *bestehen*¹⁷ und das Nomen *der Gegenstand*.

Bestehen, davon wurde ausgegangen, sollte insbesondere im Schulalltag in seiner transitiven Bedeutung, im Sinne von *etwas erfolgreich absolvieren*, häufig auftreten. Im Deutschunterricht fand es allerdings nur 3-mal Verwendung, das Item wurde von 80% der SchülerInnen korrekt bearbeitet.

¹⁶Das Verb *leiten* ist in der Hamburg-Bamberger BiSpra-Liste auf dem ersten Platz zu finden (vgl. Köhne et al., 2015: 92).

¹⁷*Bestehen* steht auf Liste des häufigsten Dutzend bildungssprachlicher Ausdrücke in der Hamburg-Bamberger BiSpra-Liste tatsächlich auf Rang 3 (Vgl. Köhne et al., 2015: 92).

3) Ihre Lieblingsfächer sind Deutsch und Mathe, da _____ sie die Prüfungen auch immer mit einer besonders guten Note.

↪ vervollständigt

↪ besteht

↪ erstellt

15% der SchülerInnen entschieden sich für den Distraktor *vervollständigen*, der 2-mal von der Lehrkraft verwendet wurde, 5% wählten *erstellen*, das im Unterrichtsverlauf einmal auftrat. Das Nomen *der Gegenstand*,¹⁸ geprüft in seiner Bedeutung als *Objekt*, erreichte einen Wert von lediglich 75% korrekter Lösungen. Eine Erklärung findet sich vermutlich in der Abstraktheit dieses Begriffes.

21) Dabei ist ihr vor lauter Schreck der _____ , mit dem sie ihre Freundin bewerfen wollte, aus der Hand gefallen!

↪ Hintergrund

↪ Ausdruck

↪ Gegenstand

Während *der Gegenstand* im Unterrichtsverlauf kein einziges Mal von der Lehrkraft verwendet wurde, traten die Distraktoren *der Ausdruck* einmal, *der Hintergrund* 5-mal auf, für ihn entschieden sich 25% der SchülerInnen.

Nach diesem Überblick erfolgt im nächsten Abschnitt eine detaillierte Analyse der Testergebnisse unter Einbeziehung der Subgruppen *Geschlecht*, *sprachliche Herkunft* sowie *Bildungsnähe des Elternhauses*.

4.4 Ergebnisse Subgruppen

Im Folgenden werden abschließend die verschiedenen Subgruppen in der Auswertung des Tests berücksichtigt. Es wird untersucht, ob sich unter Einbeziehung der Kategorien *Geschlecht*, *sprachliche Herkunft* und *Bildungsnähe des Elternhauses* wesentliche Unterschiede hinsichtlich der Erfolgsquote konstatieren lassen. Die im Rahmen dieser Untersuchung ermittelten Ergebnisse werden mit den Studiendaten des BiSpra-Tests verglichen.

¹⁸*Gegenstand* befindet sich in der quantifizierten Hamburg-Bamberger BiSpra-Liste auf Rang 4.

4.4.1 Geschlecht

Betrachtet man zunächst die Ergebnisse der insgesamt 20 SchülerInnen, die an dem Test teilgenommen haben, ausschließlich unter dem Aspekt *Geschlecht*, ergibt sich das Bild in Abbildung 4.5.

	Korrekte Antworten	Erfolgsquote
Männlich (N = 14)	230/336	68%
Weiblich (N = 6)	124/144	86%

Tabelle 4.5: Erfolgsquote männlicher und weiblicher SchülerInnen.

Während die 14 Schüler 230 der 336 Aufgaben richtig gelöst hatten und ihre durchschnittliche Erfolgsquote demnach bei 68% liegt, wurden von den 6 Schülerinnen 124 der 144 Items korrekt beantwortet, was einer Erfolgsquote von 86% entspricht. Somit ist eine deutliche Differenz in der Leistung männlicher und weiblicher SchülerInnen erkennbar, wie aus Abb. 4.2 hervorgeht.

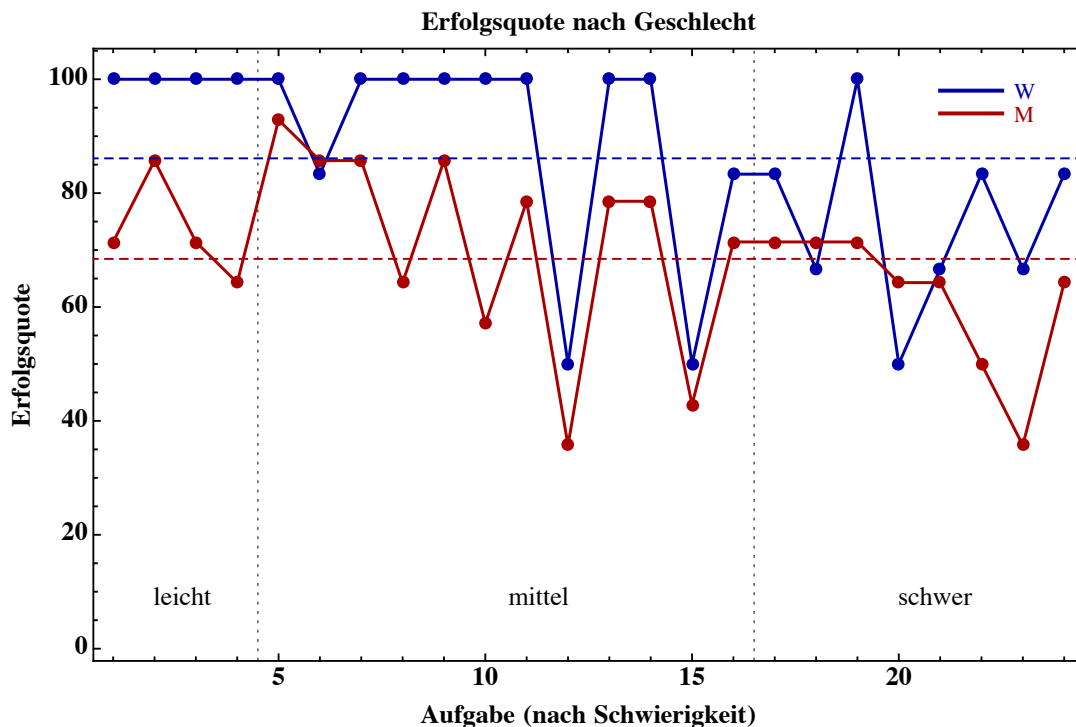


Abbildung 4.2: Erfolgsquote der männlichen und weiblichen SchülerInnen.

Die Studiendaten der zum Vergleich herangezogenen BiSpra-Studie¹⁹ ergaben hingegen, abweichend zum vorliegenden Ergebnis, „dass weder in der Jgst. 4 noch in Jgst. 5 des

¹⁹Genauere Informationen über den Testverlauf finden sich in Kapitel 3.3.

Gymnasiums zwischen Mädchen und Jungen signifikante Leistungsunterschiede in der Bearbeitung“ (Uessler et al., 2015: 60) der jeweiligen Testitems bestanden. In der 4. Jgst. beantworteten die männlichen Schüler Testteil 1 mit 36% und Testteil 2 mit 56% korrekter Antworten, während die Schülerinnen 37% bzw. 60% der Items richtig lösten. In der 5. Jgst. ergab sich ein ähnliches Bild, hier lösten die Jungen im ersten Testteil 60% und im zweiten Testteil 81%, die Mädchen hingegen 61% bzw. 79% der Aufgaben korrekt. Bei der vorliegenden Auswertung ist allerdings die geringe Anzahl der SchülerInnen zu bedenken, weshalb ein quantitativer Vergleich mit der BiSpra-Studie die großen statistischen Unsicherheiten berücksichtigen sollte.

4.4.2 Sprachliche Herkunft

Betrachtet man die Ergebnisse der Testauswertung ausschließlich unter Einbeziehung der *sprachlichen Herkunft* (siehe Abbildung 4.6), lässt sich folgendes feststellen: Die 14 Kinder aus monolingual-deutschsprachigen Familien beantworteten insgesamt 260 der 336 Aufgaben korrekt, was einer durchschnittlichen Erfolgsquote von 77% entspricht. Die 6 SchülerInnen, die mit einer zusätzlichen Sprache als Deutsch aufgewachsen sind, lösten 94 der 144 Items korrekt, die Erfolgsquote beträgt demnach 65%.

	Korrekte Antworten	Erfolgsquote
Kinder einsprachig (N = 14)	260/336	77%
Kinder mehrsprachig (N = 6)	94/144	65%

Tabelle 4.6: Erfolgsquote einsprachiger und mehrsprachiger Kinder.

Einsprachige Kinder erzielten somit im Durchschnitt deutlich bessere Ergebnisse als ihre mehrsprachigen MitschülerInnen, wie Abb. 4.3 zu entnehmen ist.

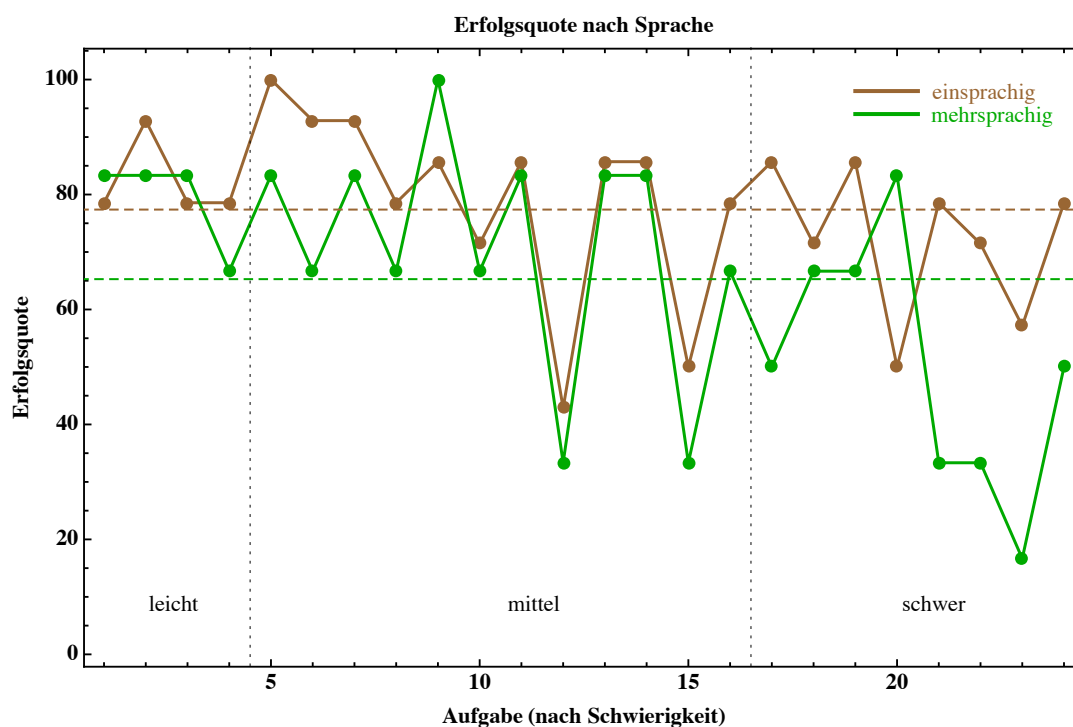


Abbildung 4.3: Erfolgsquote der einsprachigen und mehrsprachigen SchülerInnen.

Auch im BiSpra-Projekt wurde in der Kategorie *sprachliche Herkunft* „zwischen einsprachig deutsch aufwachsenden SchülerInnen und mehrsprachigen SchülerInnen [...] ein signifikanter Unterschied in der Anzahl der richtigen Antworten in beiden Jahrgangsstufen“ (Uessler et al., 2015: 60) konstatiert. Hier beantworteten durchschnittlich sowohl in der 4. als auch in der 5. Jgst. die mehrsprachigen SchülerInnen wesentlich weniger Fragen korrekt als ihre einsprachigen MitschülerInnen. In der 4. Jgst. lagen mehrsprachige SchülerInnen durchschnittlich „[...] 13 Prozentpunkte unter der Anzahl der richtigen Antworten der einsprachigen SchülerInnen“ (ebd.: 61). So lösten im ersten Testteil 44%, im zweiten Testteil 67% der einsprachigen SchülerInnen die Aufgaben fehlerfrei, während Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch 31% bzw. 49% der Items richtig lösten (vgl. ebd., 61). In der 5. gymnasialen Jgst. ließ sich ein „Unterschied in der Anzahl der richtigen Lösungen zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshinweis mit 10 Prozentpunkten immer noch [...]“ (ebd.) bemerken. Hier lösten die einsprachigen Kinder im ersten Testteil 63%, im zweiten Testteil 83% der Items fehlerfrei, während die mehrsprachigen SchülerInnen 53% bzw. 70% der Aufgaben korrekt bearbeiteten (vgl. ebd.).

Integriert man in die Testauswertung hingegen beide Kategorien, also *Geschlecht* und *sprachliche Herkunft* ergibt das Bild in Tabelle 4.7. Die einsprachigen Jungen erreichten einen Wert von 74% korrekter Lösungen, ihre mehrsprachigen Mitschüler wiederum lösten 61% der Aufgaben korrekt. Die einsprachig aufgewachsenen Mädchen beantworteten 93% der Aufgaben fehlerfrei, die mehrsprachigen Mädchen hingegen 73%. So lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die einsprachig Deutsch aufgewachsenen Schüler und

Schülerinnen, also unabhängig vom Geschlecht, den Test mit einer höheren Erfolgsquote als ihre mehrsprachigen SchülerInnen absolvierten.

	Korrekte Antworten	Erfolgsquote
Männlich Einsprachig (N = 10)	177/240	74%
Männlich Mehrsprachig (N = 4)	59/96	61%
Weiblich Einsprachig (N = 4)	89/96	93%
Weiblich Mehrsprachig (N = 2)	35/48	73%

Tabelle 4.7: Erfolgsquote männlicher/weiblicher/einsprachiger/mehrsprachiger SchülerInnen.

Allerdings sollten auch hier bei der quantitativen Analyse die geringe Anzahl der TestteilnehmerInnen berücksichtigt werden.

4.4.3 Bildungshintergrund

Abschließend soll eine weitere Subgruppe in die Auswertung einbezogen werden, bei der anhand der *Anzahl der Bücher im Haushalt* die Bildungsnähe des Elternhauses quantifiziert wurde. Dabei sollte allerdings bedacht werden, dass die Einschätzungen der Kinder möglicherweise nicht präzise sind. Die Auswertung ergab das Bild in Tabelle 4.8. Die Kinder, in deren Elternhaus sich zwischen 50 und 100 Büchern befanden, bearbeiteten die wenigsten Items korrekt. Sie lösten im Durchschnitt nur knapp mehr als die Hälfte (52%) der Aufgaben richtig. Die Erfolgsquote bei der Gruppe 100 - 200 Bücher im Haushalt liegt mit 88% sehr viel höher, und entspricht ungefähr der Quote der SchülerInnen deren Angaben zufolge sich mehr als 200 Bücher im Elternhaus befanden (84%).

	Korrekte Antworten	Durchschnitt	Erfolgsquote
0 - 10 Bücher (N = 0)	/	/	/
10 - 50 Bücher (N = 4)	4/22/16/23	16,3	68%
50 - 100 Bücher (N = 5)	16/22/5/9/10	12,4	52%
100 - 200 Bücher (N = 5)	19/19/22/23/23	21,2	88%
> 200 Bücher (N = 6)	17/21/20/22/21/20	20,2	84%

Tabelle 4.8: Erfolgsquote nach Anzahl der Bücher im Elternhaushalt.

Wie aus Tabelle 4.8 hervorgeht, liegt die durchschnittliche Erfolgsquote zwar in der dritten Gruppe niedriger als in der zweiten (52% vs. 68%) steigt jedoch in der vierten bzw. fünften Gruppe erneut stark an (88% bzw. 84%). Ein klarer Trend lässt sich also hier

zwischen mehr oder weniger als 100 Büchern feststellen, was auch die Unsicherheit in der Schätzung der Kinder berücksichtigt. Demnach lässt sich ein Zusammenhang zwischen dem familiären Bildungshintergrund und den Testergebnissen klar erkennen.

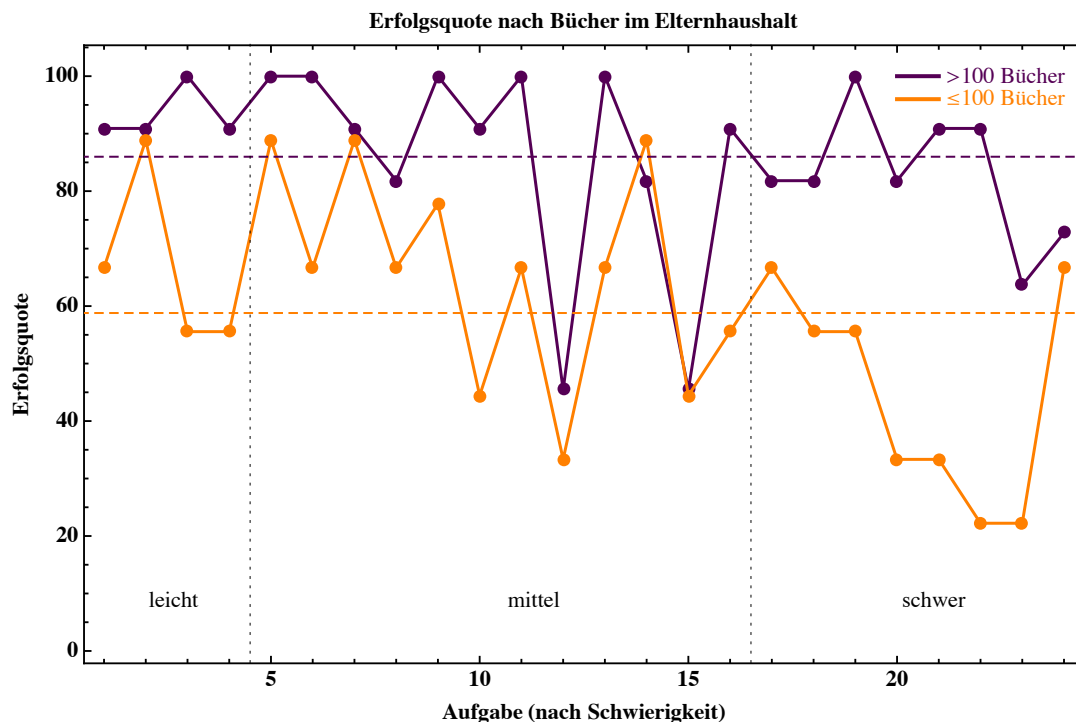


Abbildung 4.4: Erfolgsquote nach Bücher im Elternhaushalt.

Im BiSpra-Projekt wurde im Rahmen der Ermittlungen lediglich eine Unterteilung von 0 - 20 Bücher bzw. > 20 Bücher vorgenommen. Dort kam man, im Hinblick auf die vierte Jahrgangsstufe, zu folgendem Ergebnis: „Kinder, deren Familien mehr als 20 Bücher besitzen, schneiden signifikant besser ab als solche, in deren Familie weniger als 20 Bücher vorhanden sind“ (Uessler et al., 2015: 62). Hingegen machte sich „in der Jgst. 5 [...] für den familiären Bildungshintergrund kein signifikanter Unterschied im Antwortverhalten mehr bemerkbar“ (ebd.). In Jgst. 4 erreichten die SchülerInnen in deren Familie weniger als 20 Bücher vorhanden sind im ersten Testteil 31% und im zweiten Testteil 50% richtiger Lösungen. Kinder, deren Familien mehr als 20 Bücher besitzen, lösten im ersten Testteil 41% und im zweiten Testteil 63% der Items korrekt. In Jgst. 5 beantworteten die Kinder, in deren Familien weniger als 20 Bücher vorhanden sind, den ersten Testteil mit 58% korrekter Antworten, den zweiten mit 75% richtiger Lösungen. SchülerInnen, deren Familien mehr als 20 Bücher besitzen, lösten im ersten Testteil 61% der Aufgaben korrekt, im zweiten Testteil 82% (vgl. ebd.).

4.5 Zusammenfassung

Abschließend werden nun die wichtigsten Erkenntnisse der Testauswertung aufgelistet:

- Hinsichtlich der Einteilung in die unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen - *leicht*, *mittel* und *schwer* - lässt sich folgendes festhalten: Jene Begriffe, die im Vorfeld als *leicht* eingestuft worden waren, führten nicht einheitlich zu einer höheren Anzahl korrekt gelöster Aufgaben, die durchschnittliche Erfolgsquote liegt bei 81%, mit einer Standardabweichung von 6%. Ähnlich verhält es sich mit der Kategorie *mittlere* Schwierigkeit, die Erfolgsquote, 77% unterliegt starken Schwankungen, die Standardabweichung beträgt 16%. Die Begriffe, die im Vorfeld als *schwierig* eingestuft worden waren, wurden mit einer durchschnittlichen Erfolgsquote von 66%, mit einer Standardabweichung von 12%, tatsächlich seltener richtig bearbeitet als die anderen beiden Kategorien, weshalb von einer korrekten Einschätzung des Schwierigkeitsgrad ausgegangen werden kann. Allerdings ist die Verteilung der Erfolgsquote auf die einzelnen Items in keiner Kategorie homogen und aufgrund der geringen Anzahl der TestteilnehmerInnen unterliegen die Mittelwerte starken statistischen Schwankungen.
- Im Verhältnis zwischen der Häufigkeit der Begriffe im Unterrichtsgeschehen und der Anzahl korrekter Antworten im Test lässt sich kein eindeutiger Zusammenhang erkennen. Selbst Begriffe, die mehrfach im Unterricht auftraten, bereiteten den Kindern Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Items. Auf der anderen Seite gab es zahlreiche Ausdrücke, die im Unterrichtsgeschehen keinerlei Verwendung fanden, von einem Großteil der Kinder allerdings korrekt angewandt wurden.
- In der Bearbeitung der Testitems zeigten sich signifikante Leistungsunterschiede in der Kategorie *Geschlecht*. Die Erfolgsquote der Schülerinnen lag durchschnittlich 18 Prozentpunkte über der Quote der Schüler (Erfolgsquote 86% vs. 68%).
- Auch der Faktor *sprachliche Herkunft* hatte einen erkennbaren Einfluss auf die Testleistung. So erzielten Kinder aus monolingual-deutschsprachigen Familien wesentlich bessere Ergebnisse als ihre mehrsprachig aufgewachsenen MitschülerInnen (Erfolgsquote 79% vs. 65%).
- Gleiches galt für *Anzahl der Bücher im Haushalt*. SchülerInnen, deren Familien mehr als 100 Bücher besaßen, erzielten im Test bessere Ergebnisse als ihre MitschülerInnen in deren Elternhaus weniger als 100 Bücher vorhanden waren. (Erfolgsquote 86% vs. 59%)

- Bei allen quantitativen Ergebnissen muss allerdings die geringe Anzahl der TestteilnehmerInnen (n 20) bedacht werden.

Der fehlende Zusammenhang zwischen Häufigkeit der Begriffe im Unterricht und ihrer Erfolgsquote ist durchaus überraschend und legt eingehende Untersuchungen nahe. In einer qualitativ orientierten Analyse werden im Folgenden ausgewählte Begriffe in ihrem Kontext untersucht, um zu klären, ob das Begreifen der jeweiligen Wörter seitens der SchülerInnen für die Lehr- Lernkommunikation relevant gewesen ist.

4.6 Analyse im Unterrichtskontext

Aus den Auswertungen der Testaufgaben in den vorausgegangenen Abschnitten lässt sich keine belastbare Relation zwischen der Häufigkeit des Vorkommens der Begriffe im Unterricht und der Fehleranzahl konstatieren. Eine Auswertung der insgesamt 18 transkribierten Schulstunden ergab, dass knapp 60% der Ausdrücke nicht ein Mal im Deutschunterricht Verwendung fanden. Das Vorkommen der übrigen Begriffe beschränkte sich auf wenige Ausnahmen. Selbst sechs der 13 Begriffe, die zu den am häufigsten in der Unterrichtskommunikation auftretenden Ausdrücken in der BiSpra-Studie zählten, konnten nicht ermittelt werden.²⁰

Im Rahmen der vorliegenden Kontextanalyse werden ausgewählte Verben hinsichtlich ihrer Verwendung im Unterricht betrachtet, um zu ergründen ob diese im konkreten Fall bedeutungstragend waren. Zunächst wird erläutert, welche Kriterien für die Selektion dieser Verben ausschlaggebend waren. Daraufhin werden Methodik und Zielsetzung beschrieben und die Fragestellungen formuliert, die die vorliegende Analyse beantworten soll. Es folgt die kontextuelle Auswertung, der authentische Ausschnitte aus dem Unterricht zugrunde liegen. Eine abschließende kritische Beurteilung der im Rahmen dieser Untersuchung erzielten Ergebnisse erfolgt im letzten Absatz.

Auswahlkriterien, Zielsetzung und Untersuchung

Die Analyse des Unterrichtsgeschehens wurde auf die folgenden vier Verben fokussiert:

- *bestehen*
- *markieren*
- *vervollständigen*

²⁰Eine Tabelle mit den genauen Angaben befindet sich in Anhang [A.3](#).

- *ersetzen*

Für diese Wahl sind zwei Faktoren ausschlaggebend:

- die Verben sind während des Unterrichtsverlaufs mindestens dreimal verwendet worden und
- sie wurden von wenigstens 20% der SchülerInnen nicht korrekt eingesetzt

Als Ausgangsmaterial dienen 18 an einer Berliner Grundschule aufgezeichneten Deutsch-Unterrichtsstunden. Das Vorkommen der Verben wurde mithilfe der Open-Source-Software AntConc ermittelt. Im Rahmen der kontextuellen Auswertung liegt der Fokus auf der Klärung der folgenden Fragestellungen: Inwieweit stand das Vorkommen der Verben mit einem Wissenstransfer in Verbindung? Führte die Verwendung der jeweiligen Ausdrücke zu Missverständnissen und Irritationen in der Lehr-Lernkommunikation? Wie reagierten die SchülerInnen auf die Verwendung, baten sie beispielsweise um Klärung der Begriffe? Authentische, transkribierte²¹ Auszüge aus dem Unterrichtsverlauf dienen einer anschaulichen Darstellung.

Verwendung des Verbs „Bestehen“

Das Präfixverb *bestehen* wurde im durchgeführten Test (vgl. Kap. 4.2) in seiner Bedeutung *erfolgreich absolvieren* geprüft und von 25% der SchülerInnen nicht korrekt verwendet. Im Unterrichtsverlauf trat es 4-mal auf, jedoch ausschließlich im Sinne von *sich aus etwas zusammensetzen*. Als Beispiel angeführt sei hier ein Auszug aus einer Unterrichtseinheit in der sich die Kinder mit den Prinzipien der Personenbeschreibung auseinandersetzten.²²

Lehrer: so, dann haben wir ein blatt, genau das ist dieses titelblatt, regeln für eine personenbeschreibung. das sollten auch alle haben. das schlagen mal alle bitte auf, das heißt regeln für eine personenbeschreibung. genau, da haben wir also einmal so regeln gesammelt. aus welchen drei teilen besteht eine personenbeschreibung?

Besonders aussagekräftig ist der anschließende Auszug, auf den im Folgenden ausführlich eingegangen wird. Im Laufe des Schuljahres mussten die Kinder im Unterricht ein Buch

²¹Bei der Transkription der folgenden Passagen wurde generell auf Großschreibung verzichtet, da im Mündlichen häufig das Satzende nicht ausreichend gekennzeichnet werden kann. Die Strukturierung erfolgt demzufolge nach Propositionen. Zudem wurde auf prosodische Feinheiten der Transkription bei den Beispielen verzichtet, da sie für die vorliegenden Textpassagen nicht als notwendig erachtet wurden.

²²Die folgenden Textpassagen werden in Anhang A.4.1 in einem breiteren kontextuellen Zusammenhang abgebildet.

ihrer Wahl der Klasse vorstellen und eine Textpassage vorlesen. Alina,²³ ein mehrsprachig aufgewachsenes Mädchen, stellte ihr Buch wie folgt vor:

Alina: ich möchte heute euch gerne aus einem buch vorlesen, von einer autorin, die kommt aus new york und sie heißt danielle malchow und das buch heißt, snow, und die prophezeiung von feuer und eis. ich lese euch kapitel eins vor.

Nachdem die Klasse anhand einer zuvor ausgeteilten Kriterienliste gemeinsam ihren Lesenvortrag bewertet hatte, gab der Lehrer folgende Einschätzung ab:

Lehrer: und bei der vorstellung, die vorstellung fand ich gut, dass die so schön kurz war. aber einen satz hätte ich mir noch gewünscht. darüber, worum es in dem buch geht, also so noch ein bisschen mehr, dass man weiß okay, also das sind, weiß ich nicht, phantasie-wesen oder was für welche, also, ne?!

Alina erwiderte daraufhin:

Alina: also ich wollte ja nur sagen, dass also ich weiß nicht, wie ich das erklären soll, nämlich das buch besteht aus phantasie, also aus dem eigenen traum und besteht aus realität.

Ihre Aussage ist aus zwei Gründen von großer Bedeutung. Zum einen scheint sie mit dem Verb bestehen in seiner Bedeutung *etwas enthalten* vertrauter zu sein als in seiner Bedeutung *etwas erfolgreich absolvieren*, da sie das zugehörige Item im Test nicht korrekt bearbeitet hatte. Auffallend ist zum anderen der von ihr begangene Fehler, denn ein Buch kann weder aus Phantasie noch aus Realität bestehen. Hier ist zu vermuten, dass das Mädchen sich bemüht, sich dem schulischen Kontext angemessen zu artikulieren.²⁴ Ihr Versuch, sich sprachlich adäquat auszudrücken, könnte als „Nachweis einer Entwicklung in Bezug auf die funktionale Angemessenheit einer bildungssprachlichen Handlung“ (Marx, 2018: 411) gedeutet werden. Der Lehrer reagierte ermunternd:

Lehrer: genau so, genau hättest du, also das wär super, ne, wenn du den satz quasi noch mit in die vorstellung einfügst, dann ist das ähm, denke ich, richtig, wird das richtig gut, ja.

²³Auf Alina wird in Kapitel 6.2 im Rahmen der Auswertung der Lesetagebücher noch ausführlicher eingegangen.

²⁴Ähnliche Versuche lassen sich bei der Bearbeitung der Lesetagebücher erkennen. Häufig werden die komplexen anvisierten Formulierungen nicht in dem Maße beherrscht, dass ihre Verwendung als zielführend gedeutet werden kann.

Auffallend ist hier, dass der Lehrer die falsche Verwendung des Verbs *bestehen* allerdings nicht korrigiert.

Verwendung des Verbs „Markieren“

Im durchgeführten Test wurde die Kenntnis des Verbs markieren in seiner Bedeutung *etwas Wichtiges kennzeichnen, hervorheben* überprüft. Im Rahmen des Unterrichtsgeschehens wurde das Verb von der Lehrkraft 6-mal, von den SchülerInnen 2-mal verwendet, das Item lösten 20% der Kinder nicht korrekt. Des Weiteren traten die abgeleiteten Nomen *Markierung, Textmarker* sowie *Marker* zahlreich im Unterrichtsverlauf auf. Im Folgenden wird eine Unterrichtssequenz genauer betrachtet in der das Verb besonders häufig auftrat. Nachdem die Klasse gemeinsam einen Text durchgelesen und die Bedeutung der auf dem Arbeitsblatt fett gedruckten Fremdwörter besprochen hatte, erteilte der Lehrer den Kindern ihre nächste Aufgabe:²⁵

Lehrer: okay, ähm, aufgabe jetzt

Maxim: lochen?

Lehrer: äh sucht euch diese ähm dick gedruckten wörter, markiert die nochmal im text mit nem marker und bildet damit neue sätze.

Maxim: darf ich lochen?

Lehrer: brauchst du jetzt nicht, lochen ist jetzt nicht angesagt. ja, markierung und im heft neue sätze bilden mit den fett gedruckten wörtern.

Maxim²⁶ gehört zu den Kindern, die im Test das zum Verb *markieren* gehörige Item nicht korrekt bearbeitet hatten. Der Lehrer reagierte auf seine Nachfrage, indem er erneut den Auftrag mit dem abgeleiteten Substantiv *Markierung* erteilte. Währenddessen erkundigte sich ein weiterer Schüler, bei einem Mitschüler, ob dieser ihm seinen Textmarker leihe. Maxim, der neben im saß, ergriff erneut das Wort und kritisierte, dass jener Textmarker nicht funktioniere:

X: mario, darf ich deinen textmarker?

Maxim: der funktioniert nicht.

Maxim: voll billig, hast du nen textmarker?

In der folgenden Situation, die sich wenige Minuten später ereignete, verwendete die Lehrkraft *markieren* erneut. Maxim verfolgte aufmerksam die Arbeitsanweisungen und half

²⁵Die folgenden Textpassagen werden in Anhang A.4.2 in einem breiteren kontextuellen Zusammenhang abgebildet.

²⁶Auf Maxim wird in Kapitel 6.2 im Rahmen der Auswertung der Lesetagebücher ausführlich eingegangen.

dem Lehrer beim Zählen der fett gedruckten Begriffe:

Lehrer: ich freue mich, dass lars bereits im heft arbeitet, dass äh milo, sarah schon so weit sind, ja, das markieren der fett gedruckten wörter dürfte ja keine große schwierigkeit darstellen.

Lehrer: ich denke, es sind ungefähr neun, neun wörter,

Maxim: eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn

Lehrer: oder zehn, das heißt, dann müsstet ihr jetzt dann zehn sätze im heft selber mit diesen wörtern formulieren.

Einige Minuten später wandte sich Maxim erneut an seinen Klassenkameraden, da er nun den Textmarker benötigte:

Maxim: kann ich noch mal den textmarker?

Im Laufe des Unterrichts ging der Lehrer zu einzelnen SchülerInnen, um sie bei der Bearbeitung der Aufgaben zu unterstützen. Im folgenden Textauszug richtete er sich direkt an Maxim:

Lehrer: nee, ne du nimmst bitte schon das wort suspekt, so wie es im text steht, du hast ja das markiert im text

Maxim: ja

Lehrer: ja, dann machst du jetzt einen satz mit dem wort suspekt

Maxim: mein erster satz

Die Textpassagen sind dahingehend aufschlussreich, dass Maxim mehrfach mit dem Verb *markieren* konfrontiert wurde und den Aufforderungen des Lehrers richtigerweise Folge leistete, indem er die jeweiligen Wörter farbig hervorhob. Zudem verwendete er selbst das Nomen *Textmarker* mehrfach. Der Begriff und auch seine Bedeutung scheinen ihm also bekannt zu sein, im Test setzte er das Verb dennoch nicht korrekt ein. Eine Überprüfung, ob die Wahl dieser Lösung durch das vorherige oder nachfolgende Item beeinflusst wurde, ergab keine weiteren Erkenntnisse, da beide Items nicht korrekt bearbeitet worden waren.

Verwendung des Verbs „Vervollständigen“

Das Präfixverb *vervollständigen* wurde dreimal im Unterricht gezählt, 30% der Kinder bearbeiteten das zugehörige Item nicht richtig. Anhand der folgenden Unterrichtssequen-

zen wird anschaulich die Verwendung dieses bildungssprachlichen Begriffes illustriert. Der Ausschnitt stammt aus einer Unterrichtsstunde zu Beginn des Schuljahres:²⁷

Lehrer: aber auch, stopp, ich rede, fillip. und das war im letzten schuljahr schon ganz genauso. auf der tafel da vorne stehen die aufgaben, die zu machen sind, ja und da hat der hausaufgabendienst richtigerweise drauf geschrieben, welche aufgaben zu erledigen waren. so, wir hatten jetzt eine woche zeit plus das wochenende, das heißt, wer also die seiten nicht bearbeitet hat, hat also hier hausaufgaben nicht gemacht und ist jetzt dann auch selbstständig dafür verantwortlich das äh zu vervollständigen, also beziehungsweise dann auch zu beenden, ja?!

Bemerkenswert ist an diesem Beispiel, dass der Lehrer das Wort an dieser Stelle selbst zwar nicht korrekt verwendet, allerdings versucht er, es durch Paraphrase zu erklären. In einer weiteren Schulstunde, erneut im Rahmen einer Aufgabenstellung an die gesamte Klasse, wird die Erklärung durch Paraphrase invertiert.

Lehrer: ihr dürft jetzt dieses bild so ergänzen, wie es da in dem text drinsteht,

SchülerInX: auch mit farben?

Lehrer: na, natürlich mit farben, das müsst ihr ja mit farben machen. [. . .]

Sarah: ah ja, hier fehlt das dunkelblau, hier is dit, so.

Lehrer: so, das ist jetzt gar nicht angesagt. diese erste ähm, also die beschreibung der frau heinemann und das bild zu vervollständigen.

Verwendung des Verbs „Ersetzen“

Das Präfixverb *ersetzen* wurde insgesamt 5-mal im Unterrichtsverlauf gezählt, ausschließlich in seiner transitiven Bedeutung, *etwas austauschen*. Das zugehörige Item bereitete fünf Kindern Probleme, darunter auch Johanna, einem zweisprachig aufgewachsenen Mädchen. In einer der ersten Stunden zu Beginn des Schuljahres wurde den Kindern die Aufgabe erteilt, bestimmte Wörter auf einem Arbeitsblatt durch Reimwörter zu ersetzen. Da tatsächlich das Verb *ersetzen* explizit in der Aufgabenstellung auftrat, fiel die Bearbeitung manchen SchülerInnen schwer. So brachte auch Johanna ihren Unmut der Co-Lehrerin gegenüber zum Ausdruck²⁸:

Johanna: ich kapiert das nicht

Co-Lehrerin: du bist schon nah dran, johanna, du musst einfach nur das k hier

²⁷Die folgenden Textpassagen werden in Anhang A.4.3 in einem breiteren kontextuellen Zusammenhang abgebildet.

²⁸Die folgenden Textpassagen werden in Anhang A.4.4 in einem breiteren kontextuellen Zusammenhang abgebildet.

durch das b ersetzen, das kommt genau so hin und der artikel verändert sich dann noch. was passiert, wenn du hier das k und das b einfach austauscht, was steht dann da?

Johanna: bitten

Co-Lehrerin: genau, der bitten. sehr schön. genau.

Interessanterweise hat Johanna das Verb *ersetzen* im bildungssprachlichen Test nicht wiedererkannt und bearbeitete das dazugehörige Item falsch. Dieser Ausschnitt illustriert das klassische Problem, dass den Kindern die Bearbeitung einer Aufgabe nur deshalb nicht gelingt, weil sie bildungssprachliche Begriffe in der Aufgabenstellung nicht verstehen (vgl. Schleppegrell, 2001; Feilke 2012; Becker-Mrotzek/Roth, 2017). Nachdem die Ko-Lehrerin im Zuge ihrer Erklärung das Verb *ersetzen* paraphrasierte, wurde dem Mädchen die Aufgabenstellung klar.

In einer weiteren Unterrichtsstunde, ungefähr zur Hälfte des Schuljahres, kam das Verb *ersetzen* erneut in einem Merkekasten vor, der von Luis, einem zweisprachig aufgewachsenen Jungen, vorgelesen wurde:

Luis: achso, den merkekasten. das mit einem s ist ein artikel, de ha

Lehrer: heißt, das heißt

Luis: ähm, das heißt, es ersetzt einen namen

Lehrer: ein nomen

Luis: ein nomen. es kann mit dieses, jenes oder welches ersetzt werden. dass mit zwei s ist ein konjunktion

Lehrer: eine konjunktion,

Luis: und leitet einen nebensatz ein.

Der Inhalt des Merkekastens soll den Kindern anhand eines konkreten Beispiels erläutert werden, der Lehrer forderte Milo zur Mitarbeit auf²⁹:

Lehrer: so, wir machen mal einen beispielsatz, ähm. genau, wir können das ja eigentlich hier an unserem an unserem satz hier schon machen. versuch mal dieses dass durch dieses oder jenes oder welches zu ersetzen.

Milo: äh, welchen wir bald an das meer fahren?

Lehrer: nee, du sollst das dass ersetzen durch dieses jenes oder welches. guck mal, ob das funktioniert.

Milo: ja, nee, kann man nicht

Lehrer: versuch doch mal

²⁹Auf Milo wird im Rahmen der Auswertung der Lesetagebücher noch ausführlicher eingegangen.

Milo: ich freue mich, jenes wir bald ans meer fahren

Lehrer: macht keinen sinn, ne?

Sowohl Milo als auch Luis bearbeiteten das Item mit dem Verb *ersetzen* korrekt.

Abschließende Beobachtung

Die zu erörternde Fragestellung nach dem fehlenden Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Begriffe im Unterricht und ihrer Erfolgsquote im Test konnte mithilfe der vorausgegangenen kontextuellen Untersuchung nur bedingt beantwortet werden. Zwar muss bei der vorliegenden Analyse die mitunter geringe Anzahl des Vorkommens der jeweiligen Begriffe bedacht werden (zwischen drei und fünf mal). Jedoch wurden das Verb *markieren* sowie zahlreiche Ableitungen durchaus häufiger im Unterrichtsverlauf sowohl von der Lehrkraft als auch von den SchülerInnen angewandt (15-mal). Des Weiteren muss in Betracht gezogen werden, dass einige Verben im Unterricht zuweilen in einer anderen Bedeutung vorkamen, als im bildungssprachlichen Test: *bestehen* im Sinne von *sich aus etwas zusammensetzen* bzw. *erfolgreich absolvieren*.

Anhand der oben angeführten Beispiele des Verbs *markieren* lässt sich zusammenfassend festhalten, dass selbst eine eigenständige Verwendung einer Derivation (*Textmarker*) nicht zur korrekten Anwendung des Verbs im Test führte.

Der seltene Gebrauch der Begriffe im Unterricht erklärt vermutlich die inkorrekte Verwendung im Test und verdeutlicht zudem, dass das „beiläufige“ Erlernen eines schulrelevanten Wortschatzes dort an seine Grenzen stößt, wo ein solider Grundwortschatz noch nicht vorhanden ist (Dollnick, 1996). In Bezug darauf merkt Ulrich an, dass es zwar zutreffend sei, „dass in der Muttersprache die meisten Wörter bei der Textrezeption, beim Lesen erlernt werden, ohne dass dabei ein bewusster Aneignungsprozess stattfindet (inzidentelles Lernen)“ (Ulrich, 2010:13), jedoch geschehe dies in „jeweils sehr vorläufiger und unvollständiger Weise (als ‚fast mapping‘)“ (ebd.). Es hänge stark davon ab, wie gelesen werde, denn „[d]ie Anreicherung und Erweiterung des implizierten Bedeutungswissens [...] erfolge nicht allein durch Folgebegegnungen mit einem neuen Lexem in anderen Kontexten und Verwendungssituationen, sondern eben auch durch Untersuchung der semantisch lexikalischen Vernetzung, also durch den Erwerb expliziten Bedeutungswissens“ (ebd.). Abschließend lässt sich noch kritisch ergänzen, dass sich die SchülerInnen nur selten zur Klärung unbekannter Begriffe an die Lehrperson wandten. (Trotz mehrfacher Nachfragen seitens der Lehrkraft, ob die Aufgabenstellung Probleme bereitet habe.)

Kapitel 5

Methodik zur Auswertung der Lesetagebücher

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden (bildungs-)sprachliche Fähigkeiten von SchülerInnen einer sechsten Grundschulklasse analysiert. Essentieller Bestandteil der Untersuchung ist ein bildungssprachlicher Wortschatztest, dem das vorherige Kapitel gewidmet war. Aufschlussreiche Informationen über die (bildungs-)sprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen werden neben dem Wortschatztest ausgewählte Lesetagebücher liefern, die von den SchülerInnen im Rahmen des Deutschunterrichts erstellt wurden und im nächsten Kapitel 6 untersucht werden. Die Lesetagebücher wurden zur Lektüre des Buches „Löcher. Die Geheimnisse von Green Lake“ (1998) des amerikanischen Kinderbuchautors Louis Sachar angelegt. Dies vollzog sich über einen Zeitraum von fünf Monaten, die Lesetagebücher wurden am Ende des Schuljahres eingesammelt und vom Lehrer bewertet¹. Dem methodischen Auswertungsverfahren dieser Texte widmet sich das vorliegende Kapitel. Die zugrundeliegenden Auswertungskategorien folgen im Wesentlichen dem Basiskatalog zur mehrdimensionalen kriterialen Textbewertung von Becker-Mrotzek & Böttcher (2006) und dem Kriterienraster von Blatt/Ramm/Voss (2008). Den Erfordernissen der vorliegenden Arbeit entsprechend, wurden ein umfangreicher Kriterienkatalog sowie ein Auswertungsverfahren entwickelt, die im Folgenden eingehend vorgestellt werden. Zunächst werden in Kap. 5.1 zentrale Begriffe wie *Text*, *Textsorte*, *Textbeurteilung* sowie *Schreibkompetenz* eingeführt. Anschließend werden in Kapitel 5.2 die den Texten zugrunde liegenden Aufgabenstellungen erläutert und kritisch diskutiert. In diesem Zusammenhang wird auf die Problematik der Zuweisung einer spezifischen Sprachhandlung bzw. Textfunktion hingewiesen. Daraufhin werden in Kapitel 5.3 die Kategorien zur Auswertung der Texte vorgestellt, die auf den zugewiesenen Textfunktionen basieren und

¹Aufgrund der Covid-19 Pandemie erledigten die Kinder einen Großteil der Aufgaben zu Hause. Es kann also nicht ausgeschlossen werden, dass die Eltern den Kindern bei der Bearbeitung halfen.

den Textaufbau, inhaltliche sowie sprachliche und stilistische Mittel bewerten. In Bezug auf den Aufbau wird die Verwendung grundlegender textgestaltender Elemente berücksichtigt. Die inhaltlichen Aspekte umfassen die Schreibfunktion und AdressatInnenorientierung, die Perspektivenübernahme sowie eine begründete persönliche Stellungnahme. Auf der sprachlichen und stilistischen Ebene werden verschiedene, qualitätsbestimmende Kategorien angewendet, die u.a. die Sprachrichtigkeit die Sprachangemessenheit sowie die Textkohärenz berücksichtigen. Basierend auf diesen Kategorien werden in Kapitel 5.4 die Auswertungskriterien sowie das Auswertungsverfahren der Texte beschrieben, das in Kapitel 6 zur Anwendung kommt. Abschließend werden in Kapitel 5.5 alle relevanten Kategorien in einer tabellarischen Darstellung übersichtlich zusammengefasst.

5.1 Begriffsklärung

5.1.1 Textbegriff

Unter dem Begriff *Text* wird, in Anlehnung an Brinker, im Rahmen dieser Arbeit eine (komplexe) sprachliche Handlung verstanden, mit der die UrheberInnen versuchen, eine kommunikative Beziehung zum Lesenden oder Hörenden aufzubauen (vgl. Brinker. 2010: 14). „Der Terminus ‚Text‘ bezeichnet eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion erfüllt“ (ebd., 2010: 17). Texte sollten adressatInnenorientiert formuliert werden, um den Lesenden einen kohärenzstiftenden Pfad zu weisen, durch den sie sich ein mentales Modell (re-)konstruieren. Der Wortschatz sollte der Kommunikationssituation angemessen sein und domänenspezifisch angepasst werden (vgl. Knopp, Jost, Nachtwei, Becker-Mrotzek & Grabowski, 2012: 50). Im Folgenden wird kurz auf die Definition der *Textsorte* nach Brinker (2001) eingegangen, deren korrekte Zuweisung für die Produktion, Rezeption, sowie die Beurteilung von Texten essentiell ist.

5.1.2 Textsorten

Textsorten werden nach Brinker als „konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen“ (ebd., 2001: 135) definiert, die „sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben“ (ebd.). In der Sprachgemeinschaft haben sie sich „historisch entwickelt und gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber: Sie besitzen zwar normierende Wirkung, erleichtern aber zugleich den kommunikativen Umgang,

indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierungen für die Produktion und Rezeption von Texten geben“ (ebd.). Die Zuweisung der Textsorten der im Rahmen dieser Arbeit analysierten Texte erfolgt vor dem Hintergrund der Problemstellung über die Formulierungen der Arbeitsaufgaben (Kap. 5.2). Zuvor wird auf das komplexe Vorgehen der Beurteilung von Texten eingegangen und das Konzept Schreibkompetenz genauer betrachtet.

5.1.3 Textbeurteilung

Im Folgenden werden zwei unterschiedliche Auswertungsverfahren - das *analytische* und das *holistische* - vorgestellt, die den Textbewertungen dieser Arbeit zugrunde liegen.

Die Qualität eines Textes zu beurteilen ist eine komplexe Aufgabe, bedingt durch den Umstand, dass Textqualität kein „dem Text innewohnendes Merkmal ist“ (Becker-Mrotzek, 2008: 175). Eine Beurteilung unterliegt diversen sprachlichen und nicht-sprachlichen Faktoren und hängt zudem von dem Ziel bzw. Kontext der Beurteilung ab. Mittlerweile haben sich eine Reihe von Verfahren etabliert, die insbesondere im schulischen Bereich eine möglichst gerechte Leistungsbeurteilung erzielen sollen. Dazu gehören beispielsweise die Mehrfachbewertung nach globalem Ersteindruck oder der Einsatz von Kriterienkatalogen (vgl. Baumann, 2008: 127 ff.), die auch der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegen. Unabhängig davon, ob es sich um eine Leistungsbeurteilung im schulischen Kontext, oder, wie in dieser Arbeit, um eine zusammenfassende Auswertung zur Erfassung der Schreibkompetenzen der SchülerInnen handelt, ist eine bestmögliche Erfüllung der Gütekriterien *Validität*, *Reliabilität* und *Objektivität* unabdingbar (vgl. z.B. Flick, 2017). Nach Baumann lassen sich die Verfahren prinzipiell in zwei Kategorien, *holistisch* oder *analytisch*, unterteilen. Bei der holistischen Beurteilung wird ein Globalurteil abgegeben, das Textprodukt wird somit als Ganzes betrachtet; ihr liegt die Leitfrage zugrunde, was einen guten Text ausmacht. Bei diesem Verfahren liegt der abschließenden Bewertung ausschließlich die Qualität des Textes als Ganzes zugrunde. Da zur Beurteilung nur wenige Kriterien herangezogen werden, liegt der Vorteil in der Zeiteffizienz. Allerdings weisen Schipolowski und Böhme kritisch darauf hin, dass der holistische Ansatz, aufgrund der eher undifferenzierten Beurteilung, wenig hilfreich bei der Bewertung der Schreibkompetenz von SchülerInnen sei (vgl. Schipolowski & Böhme, 2016: 3). Dahingegen steht bei dem analytischen Verfahren nicht der Gesamttext im Fokus der Untersuchung, vielmehr werden die einzelnen qualitativen Dimensionen eines Textes bewertet. Hierbei kommen Kriterienkataloge zum Einsatz, die sich beispielsweise auf die Textstruktur, den Inhalt oder die Sprache konzentrieren und jeweils durch Items abgebildet werden. Diese Methode ist allerdings recht zeitaufwendig, da das jeweilige Textprodukt hinsichtlich der unterschiedlichen Items mehrfach analysiert und beurteilt werden muss (vgl. Schipolow-

ski & Böhme, 2016: 2). Das analytische Beurteilungsverfahren eignet sich insbesondere zu Diagnosezwecken im schulischen Kontext, da Stärken und Schwächen der SchülerInnen differenzierter betrachtet und untersucht werden können. Dies sei, so Becker-Mrotzek & Böttcher, für die Erstellung von Texten von enormer Relevanz, da die SchülerInnen nur in der Lage seien einen angemessenen Text zu verfassen, wenn sie wüssten, wie das fertige Textprodukt auszusehen habe (vgl. ebd., 2015: 123). In der Forschung im deutschsprachigen Raum hat sich vor allem das im didaktischen Forschungskontext entstandene *Zürcher Textanalyseraster* (vgl. Nussbaumer & Sieber, 1994: 153ff.) durchgesetzt. Dieses Raster ermöglicht eine umfangreiche Beurteilung der Textqualität anhand der Dimensionen „Korrelate/Bezugsgrößen“, „sprachsystematische und orthografische Richtigkeit“ sowie „Angemessenheit“, die jeweils in weitere Unterbereiche aufgeteilt werden (vgl. Nussbaumer 1991). Daran anlehnend wurde von Becker-Mrotzek & Böttcher ein Basiskatalog entworfen, der sich aus den fünf Basiskategorien - *Sprachrichtigkeit*, *Sprachangemessenheit*, *Inhalt*, *Aufbau* und *Prozess* zusammensetzt. Jede Basiskategorie beinhaltet weitere Kriterien, die theoretisch für die Analyse jeder beliebigen Textsorte verwendet werden können, indem sie an die jeweiligen Textsorten und Aufgabenstellungen angepasst werden (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2015: 129ff.).

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde für die Auswertung der Texte ein umfangreicher Kriterienkatalog entwickelt, der sich auf den Basiskatalog zur mehrdimensionalen kriterialen Textbewertung von Becker-Mrotzek und Böttcher (2006) und dem Kriterienraster von Blatt/Ramm/Voss (2008) stützt und minimal angepasst wurde. Demnach werden die Texte zunächst Item für Item bewertet, um ein differenziertes und umfangreiches Bild der Qualität der einzelnen Kategorien zu gewinnen.

Zentral für die Ausarbeitung des Kriterienrasters ist die individuelle Interpretation der Schreibkompetenz; auf diesen Begriff wird im Folgenden eingegangen.

5.1.4 Schreibkompetenz

Die Definition von Schreibkompetenz vor dem Hintergrund des oben zitierten Textbegriffs ist komplex. Ein allgemein anerkanntes Modell der Schreibkompetenz existiert bis dato nicht. Dies lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass die bildungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion noch relativ jung ist und die verschiedenen Perspektiven, Zugänge und Ansätze zur Modellierung schwer vereinbar sind (vgl. Pohl, 2014). Im Allgemeinen bezieht man sich mit dem Begriff Schreibkompetenz „auf die Fähigkeit, komplexe sprachliche Äusserungen bzw. Texte so zu verfassen, dass sie über Raum und Zeit prinzipiell für andere und einen selber lesbar sind“ (Krelle, 2013: 326 f.). Schreibkompetenz wird somit mehrheitlich als Bündelung unterschiedlicher Teilkompetenzen verstanden, als eine Kombination von Wissen und Fähigkeiten und gleichermaßen als breit gefächerte Sprachkom-

petenz (vgl. Becker-Mrotzek & Schindler, 2007: 12). Becker-Mrotzek & Böttcher deuten sie als Fähigkeit zur Lösung kommunikativer Probleme in bestimmten Anwendungssituationen (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2011: 56). Der Schreibprozess wird dabei kontinuierlich und bewusst durch verschiedene Elemente gesteuert. So beeinflussen u.a. die thematischen und kommunikativen Ziele, die gesamtheitlichen und geordneten Themen, die Auswahl adäquater Schreibstrategien, die Kenntnis der geeigneten Textmuster sowie das Beherrschen bestimmter Prozeduren und kooperativer Arbeitsweisen den Schreibvorgang (vgl. Fritzsche, 2002).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll Schreibkompetenz, nach Harsch et al., als die Fähigkeit verstanden werden „Texte adressatengerecht zu formulieren und, je nach Zielsetzung, präzise zu informieren, überzeugend zu argumentieren oder Sprache ästhetisch ansprechend und kreativ einzusetzen“ (Harsch et al., 2007, S. 41). Die jeweiligen Kriterien zur Beurteilung sollten aufgrund der Vielfalt und Komplexität von Texten dem individuellen Verständnis von Schreibkompetenz angepasst und sich nach dem Schreibanlass und der daraus resultierenden Textfunktion richten. Sowohl die Entwicklung der Kriterien, wie auch die Beurteilung der Texte sollten rational angelegt sein, und in Relation zur jeweiligen Schreibentwicklungsphase verlaufen (vgl. Pohl & Steinhoff, 2010: 12). Sowohl die Vielfalt und Komplexität von Texten, als auch die große Anzahl möglicher Beurteilungskriterien legen nahe, sich im Zuge der Auswertung nach dem Schreibanlass sowie der darauf bezogenen Textfunktion zu richten (vgl. Harsch et al., 2007: 54). Dieser Bezug wird in der vorliegenden Studie durch die Aufgabenstellung definiert, auf die im Folgenden ausführlich eingegangen wird.

5.2 Aufgabenstellung

Im Folgenden werden die Aufgabenstellungen der in Kapitel 6 analysierten Texte abgebildet und die Problematik der Zuweisung einer spezifischen Sprachhandlung bzw. Textfunktion anhand der (fehlenden) Operatoren diskutiert. Bei der Erstellung der Lesetagebücher standen den Kindern insgesamt 25 unterschiedliche Aufgaben zur Wahl, von denen sie 16 Aufgaben bearbeiten sollten. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden die Texte von zwei unterschiedlichen Aufgabenstellungen von 6 SchülerInnen analysiert.

Erste Aufgabenstellung: Brief an die Eltern/persönlicher Brief

Bei der Aufgabenstellung „Du kannst einen Brief an die Eltern schreiben, in dem Stanley über die Wahrheit im Camp schreibt.“ erwies sich die Zuordnung einer konkreten (Schreib-)Handlung als problematisch. Da es sich bei den AdressatInnen um die (fiktiven)

Eltern handelt, wurde der Aufgabe die Textsorte *persönlicher Brief* zugewiesen. Aus der Aufgabenstellung lässt sich allerdings keine eindeutige Textfunktion ableiten, wodurch auf der Textebene zahlreiche Gestaltungsmöglichkeiten denkbar sind (vgl. Androutsopoulos 2000: 175ff.). Durch das Fehlen eines Operators, wie beispielsweise *erläutern*, *darstellen* oder *begründen*, der „im Rahmen einer Aufgabe zu einer bestimmten Tätigkeit auffordert und dessen Bedeutung möglichst genau spezifiziert“ (Baumann, 2008: 54), erhält die Aufgabenstellung einen synthetischen Charakter. Die Funktion des Textes könnte darin bestehen, die Eltern über die „Wahrheit im Camp“ zu *informieren*, sodass die übergeordnete Schreibhandlung „Informieren“ lauten könnte. Auf der anderen Seite könnte der Brief aufgrund des erforderlichen Perspektivenwechsels ebenso als *Erzählverfahren* im Bereich des „Gestalterischen Schreibens“ gedeutet werden (vgl. Lehrplan Jgst. 6). Fest steht, dass den Kindern mit dieser Aufgabenstellung eine gewisse Freiheit gelassen wurde unter verschiedenen Schreibhandlungen zu wählen, wodurch sich die Erstellung geeigneter Auswertungskriterien als problematisch gestaltet hat.² Nach eingehender Lektüre der SchülerInnentexte wurde die Entscheidung getroffen, der Aufgabenstellung eine Mischform der Sprachhandlungen Erzählung/Information in Briefform zuzuweisen.

Zweite Aufgabenstellung: Brief an den Autor/formeller Brief

Die zweite Aufgabenstellung lautete: „Du kannst einen Brief an den Autor Louis Sachar schreiben und mitteilen, was dir an dem Buch gefällt, was du spannend interessant oder langweilig findest.“ Ähnlich wie bei der ersten Aufgabenstellung lassen die Verben *schreiben* und *mitteilen* wiederum einen erheblichen Interpretationsspielraum zu, wodurch die konkrete Zuordnung zu einer sprachlichen Handlung erschwert wurde. So ist beispielsweise das Verb *mitteilen* nicht in der Operatorenliste des Bildungsservers für Berlin und Brandenburg enthalten (vgl. BBBOP). Nach umfangreicher Recherche auf Bildungsservern anderer Bundesländer wurde beschlossen, dem Operator *mitteilen* die in Baden-Württemberg geltende Definition „andere über ein Bild, ein Bildkonzept, einen Zusammenhang, eine Methode, eine Technik oder eine Idee [zu] *informieren*“ zugewiesen (BBWOP). Eine wesentliche Funktion der SchülerInnenbriefe besteht folglich darin, den Autor mittels eines Briefes darüber zu *informieren*, was ihnen an seinem Buch zusagte oder nicht gefiel, d.h. persönlich Stellung zu seinem Buch zu nehmen. Obwohl aus der Aufgabenstellung nicht klar ersichtlich, erfordert die persönliche Stellungnahme die Begründung der Meinung (vgl. bspw. Conradi et. al., 2011). Bei dem Adressaten handelt es sich um eine den SchülerInnen nicht vertraute Person, sodass dem Brief an den Autor die Textsorte *formeller Brief* zugewiesen wurde.

²Eine Debatte über die Problematik der Textsorten und ableitbare Kriterien für die Lernenden wird bspw. in Schütte (2017) geführt.

5.3 Auswertungskategorien

Im Folgenden werden die Kategorien zur Auswertung der SchülerInnen-Texte vorgestellt, die auf den zugewiesenen Textfunktionen basieren und den Aufbau der Briefe, ihren Inhalt sowie sprachliche und stilistische Mittel umfassen. Im Zuge der Planung wurde die von Becker-Mrotzek & Böttcher empfohlene Richtlinie einer optimalen Anzahl von 10-15 Kriterien berücksichtigt (vgl. ebd., 2006: 92).

5.3.1 Aufbau

Im Rahmen der Auswertung des persönlichen Briefes (Aufgabenstellung 1) und des formellen Briefes (Aufgabenstellung 2) wird die Verwendung grundlegender textgestaltender Elemente berücksichtigt. Hierbei wird die folgende Gliederung vorausgesetzt:

- Anrede bzw. Begrüßungsformel
- Hauptteil, in dem Angaben und Ausführungen zum Thema aufgeführt werden
- Abschluss mittels einer Verabschiedung oder Grußformel
- Unterschrift

Diese sollten jeweils an die Kommunikationssituation angepasst werden. In die Bewertung des Aufbaus wird die sprachliche Angemessenheit der Anrede, des Abschieds sowie der Unterzeichnung eingehen, die in der Kategorie Sprachangemessenheit (vgl. Kap. 5.3.3) festgelegt werden wird. In Bezug auf den Hauptteil wird ermittelt, inwiefern die Ausführungen verständlich und schlüssig dargelegt werden und ob sich eine strukturelle Gliederung erkennen lässt, die anhand der Auswertung der Textkohäsion bestimmt werden wird. Mit dieser Konzipierung ergibt sich eine Abweichung vom ursprünglichen Kriterium bei Blatt/Ramm/Voss, die den Aufbau ausschließlich aufgrund formaler Kriterien beurteilen (vgl. ebd., 2008).

5.3.2 Inhalt

Im Rahmen der Auswertung der von den SchülerInnen verfassten Texte werden verschiedene inhaltliche Aspekte berücksichtigt: Schreibfunktion und AdressatInnenorientierung, Perspektivenübernahme sowie Stellungnahme und Begründung. Der theoretische Hintergrund dieser Kriterien wird im Folgenden beleuchtet.

Schreibfunktion und AdressatInnenorientierung

Die kommunikative Funktion eines Textes wird häufig als die Hauptfunktion des Schreibens charakterisiert, die insbesondere dem Austausch und Kontakt mit anderen diene (vgl. Merz-Grötsch 2010: 13). Es muss allerdings bedacht werden, dass sich die Funktionen der Texte nicht immer klar trennen lassen, sodass ein Text häufig mehrere Funktionen zugleich haben kann. Nach Meinung von Becker-Mrotzek & Böttcher sei es entscheidend, die Grundfunktion zu erfassen, da Entscheidungen hinsichtlich der Textproduktion, der Rezeption und der Bewertung dadurch beeinflusst werden (vgl. ebd., 2012: 14). Becker-Mrotzek & Böttcher unterscheiden zunächst ganz allgemein zwischen dem *Schreiben für sich selbst* und dem *Schreiben für andere* (vgl. ebd., 2012: 14). In den folgenden Ausführungen wird ausschließlich auf das *Schreiben für andere* eingegangen, da sich die zu analysierenden Texte jeweils an eine oder mehrere Personen richten. Bei Texten, die sich an andere Personen wenden, müssen sprachliche Standards berücksichtigt werden, die davon abhängen, an wen der Text adressiert ist. Soll der Text sich an eine einzelne Person oder eine Gruppe von Personen richten? Sind die AdressatInnen real oder fiktiv? Verfügen sie über einen ähnlichen Vorwissensstand wie die schreibende Person? Auch die Frage, ob der Text letztendlich tatsächlich gelesen werde oder ob „es sich um eine pragmatisch gesehen artifizielle Schreibsituation handelt“ (Schmitt, 2011: 49), beeinflusse das Schreiben. So konnten empirische Daten belegen, dass eine authentische Ausgangslage mit realen AdressatInnen sich günstig auf die AdressatInnenorientierung auswirkte (vgl. Kroll, 1984). Nach Ehlich (1998: 18f.) können beim Schreiben für andere drei Funktionsbereiche unterschieden werden, die jeweils für eine unterschiedliche kommunikative Zielsetzung stehen. Texte mit *Erkenntnis stiftendem Charakter* vermitteln entweder neue Informationen (*Nachricht*) oder beeinflussen bereits bestehendes Wissen (*Argumentieren*). Texte mit *Praxis stiftendem Charakter* bewegen die Lesenden zu einer Handlung (*Instruieren*). Texte mit *Gemeinschaft stiftendem Charakter* beziehen die AdressatInnen in einen sozialen Kontext ein, dies geschieht in der Regel immer, wenn ein Text für LeserInnen formuliert wurde. Demzufolge wurde beiden Texten sowohl der Gemeinschaft als auch der Erkenntnis stiftende Charakter zugewiesen: Der persönliche Brief an die Eltern übermittelt den AdressatInnen neue Informationen. Der Brief an den Autor vermittelt durch argumentatives Darstellen der eigenen Meinung Wissen und trägt somit zu einem Erkenntnisgewinn bei (vgl. Ehlich, 1998: 18f.).

Perspektivenübernahme des Schreibenden

Die korrekte Bearbeitung der ersten Aufgabe sieht vor, dass die SchülerInnen die Perspektive der Hauptfigur des Romans, einnehmen, um seinen (fiktiven) Eltern einen Brief

zu schreiben.

Hierbei ist zu berücksichtigen, dass zwischen realen und fiktiven LeserInnen unterschieden werden muss. Scheinbare Inkohärenzen in den Briefen werden dementsprechend nur hinsichtlich des gemeinsamen Wissens des fiktiven Absenders und der fiktiven LeserInnen bewertet. Steinig et al. (2009: 10) begründen dieses Vorgehen folgendermaßen: „Ein vertraulicher Brief an einen guten Freund, in dem sehr viel präsupponiert wird, kann sehr wohl kohärent sein, weil Schreiber und Leser über das zum Verständnis notwendige gemeinsame Wissen verfügen“.

Die erfolgreiche Perspektivenübernahme steht in enger Verbindung zu der Gesamtqualität des Textes, wie in einer Feldstudie gezeigt wurde. So wurde im Rahmen des Verbundprojekts „Unterrichtliche Förderung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz“, unter der Leitung von Grabowski und Becker-Mrotzek,³ eine Identifizierung ausschlaggebender Teilkomponenten der Schreibkompetenz bei SchülerInnen der 5. und 9. Jahrgangsstufe versucht (vgl. Knopp et al., 2013). Im Zuge der Untersuchungen konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Teilkomponenten Perspektivenübernahme und Kohärenzherstellung als Indikator der Schreibkompetenz und somit der Qualität der Texte nachgewiesen werden (vgl. Becker-Mrotzek et al., 2015: 177). Die Forschergruppe schliesst daraus, dass die Gesamtkompetenz durch einzelne Teilaspekte, die „textsortenübergreifend relevant und linguistisch plausibel beschreibbar sind“ (Knopp et al., 2013: 302) bestimmt werden könne. Die resultierende Textqualität könne somit individuell vorhergesagt und die Ausprägung einzelner Teilkomponenten erkannt werden. Dies ermögliche eine effektive didaktische Förderung der Schreibkompetenz. Der Fokus verschiebe sich dadurch von ganzheitlichen Textprodukten in ihren Rollen als Indikatoren für Schreibkompetenz zu kleineren Einheiten, die für die Qualität des Textes von großer Bedeutung seien.⁴ Das Konzept der Perspektivenübernahme orientiert sich am Verfahren des perspektivischen Schreibens (vgl. Böttcher, 2010: 169), in dem die schreibende Person in der Ich-Form aus der Perspektive einer literarischen Figur einen Text verfassen soll. Unter Perspektivenübernahme wird im Rahmen der vorliegenden Auswertung „die kognitiv angemessene Repräsentation einer Fremdperspektive auf konzeptueller, visuell-räumlicher sowie affektiv-emotionaler Ebene“ (Becker-Mrotzek et al., 2015: 185) verstanden.

Aufgrund der Tatsache, dass im Rahmen dieser Arbeit lediglich eine Stichprobe an Texten mit geringer Textlänge analysiert wird, wurde es als notwendig erachtet, auf weitere textsortenübergreifende Kompetenzaspekte einzugehen.

³Laufzeit: Juli 2009 bis Juni 2012 (Phase I: Diagnose und Förderung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz) Januar 2013 bis Dezember 2015 (Phase II: Unterrichtliche Förderung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz) vgl. <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/627.php>

⁴Eine ausführliche Beschreibung der Konzeption sowie der Ergebnisse finden sich in Knopp et al. (2013) sowie Becker-Mrotzek et al. (2015).

Stellungnahme (und Begründung)

Die zweite Aufgabe erforderte von den Kindern eine Stellungnahme, in der sie in einem Brief an den Autor ihre Meinung über sein Buch äußern. Es wird demnach erwartet, dass sie ihre eigene Position formulieren und, wenn auch in der Aufgabenstellung nicht explizit erwähnt, dass sie ihre Ausführungen begründen. Nach Schurf et al. (2010) gliedert sich die Stellungnahme in die Inhaltsabschnitte *Einleitung*, *Hauptteil* und *Schluss*. In der Einleitung wird Interesse bei den LeserInnen geweckt, in die Thematik eingeführt, der eigene Standpunkt umrissen und der weitere Aufbau der Stellungnahme beschrieben. Hier kann ein persönlicher Bezug zum Thema hergestellt oder ein Ereignis aufgegriffen werden, das in direktem Bezug zum Stellungnehmenden steht (vgl. Conradi et al., 2011: 26). Im Hauptteil wird zuerst die eigene Position ausführlich dargestellt, darauf folgt eine Begründung, die schließlich durch eine Erläuterung, ein Beispiel oder einen Beleg gestützt wird (vgl. Fix, 2006: 103). Im Schlussteil wird ein Fazit gezogen und die zentralen Argumente zusammengefasst. Diese Kategorie ist Teil sowohl der inhaltlichen als auch der sprachlichen Kriterien, da in die Bewertung beide Bereiche einfließen werden. So wird auf der inhaltlichen Ebene untersucht, ob der eigene Standpunkt überzeugend dargelegt und sachlich begründet wird. Dagegen werden auf sprachlicher Ebene Formulierungen ermittelt, die auf die eigene Position hinweisen, beispielsweise *ich denke*, *ich finde*, *ich meine*, *meiner Meinung/Ansicht nach* (vgl. Sorger et al., 2018: 64). Weiterhin werden Ausdrucksformen identifiziert, die die Stellungnahme begründen, so zum Beispiel *der Grund ist* oder Satzkonstruktionen mit den Konjunktionen *weil*, *da*, *denn*, *deshalb*, *infolgedessen* (vgl. ebd.: 103). Schließlich wird in die Auswertung eingegangen, wie variantenreich sich die SchülerInnen artikulieren.

5.3.3 Sprache und Stil

Im Verlauf der korpusbasierten Analyse der SchülerInnentexten werden verschiedene, qualitätsbestimmende Kriterien auf der sprachlichen und stilistischen Ebene zu berücksichtigen sein, die im Folgenden vorgestellt werden.

Lexikalischen Vielfalt: Token/Types, Korrigierte Type Token Ratio (CTTR)

Um die lexikalische Vielfalt eines Korpus' zu bestimmen, kann das *Type-Token-Verhältnis* (*type-token ratio*, kurz: *TTR*) errechnet werden. Die Anzahl der Token bezeichnet die Anzahl aller Wörter eines Textes und ist mit der Textlänge gleichzusetzen. Die Anzahl der Types ist die Anzahl der verschiedenen Lemmata, homographe Wörter werden hierbei als

verschiedene Types betrachtet. Der TTR-Wert bezeichnet das Verhältnis der Gesamtanzahl von Types zu Tokens und ist ein Maß für die lexische Vielfalt: Je höher der TTR-Wert, desto differenzierter und reichhaltiger ist der Wortschatz des Textes. Da das Type-Token-Verhältnis jedoch stark von der Größe der Texte abhängig ist, (üblicherweise haben längere Texte niedrigere TTR-Werte) eignet sich dieses Maß zum Vergleich der lexikalischen Vielfalt verschiedener Korpora nur bei gleicher Größe (vgl. z.B. Vermeer, 2004). Um die lexikalische Vielfalt der SchülerInnen-Texte zu bestimmen, wird in der vorliegenden Untersuchung die sogenannte *CTTR* (*corrected type-token ratio*) von Carrol (1964) verwendet. Dieser Wert ergibt sich aus der Anzahl der Types geteilt durch die Wurzel der zweifachen Anzahl der Tokens. Er wird als robuster gegen die Textlänge als die TTR betrachtet (vgl. Koizumi, 2012) und eignet sich zudem für Texte mit einer geringen Anzahl an Wörtern.

Sprachrichtigkeit: Orthographie und Morphologie

Laut Becker-Mrotzek bestehen zwischen den orthographischen Kompetenzen und der Textqualität zwar „geringe, jedoch signifikante Zusammenhänge“ (ebd., 2018: 22). Diese Korrelation sei bei schwachen SchreiberInnen besonders stark ausgeprägt, dort beeinträchtigte die schwache orthographische Leistungen sowohl die Qualität des Textes als auch die Schreibflüssigkeit. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung erfolgt die Auswertung der sprachsystematischen Aspekte der Orthographie und Morphologie nicht über die Anzahl identifizierbarer Verstöße, sondern im Hinblick auf die Beeinträchtigungen der Lesbarkeit der Texte (vgl. Blatt/Ramm/Voss, 2008: 65).

Syntax

In Anlehnung an das Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer, 1996) liefern auch syntaktische Muster Hinweise auf die Qualität der Texte (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012: 126 ff.). Im Zuge der vorliegenden Untersuchung wird der Fokus auf die Verwendung komplexer Satzmuster gerichtet. Hier wird Komplexität, anlehnend an ein Modell von Feilke (1996), folgendermaßen verstanden: als Ausgangssatz dient ein nicht-komplexer Satz, zum Beispiel „Anna isst einen Apfel.“ Die Komplexität dieses Satzes lässt sich in verschiedenen Stufen erweitern:

- durch nebenordnende Konjunktionen, wie beispielsweise *und*, *oder*, *aber*: „Anna isst einen Apfel *und* schaut dabei fern.“
- durch unterordnende Konjunktionen, z.B. *dass*, *damit*, *weil*. Dabei wird nur die Unterordnung ersten Grades betrachtet, wie beispielsweise: „Anna isst einen Apfel,

weil sie Hunger hat.“

- Finalsätze mit der Infinitivkonstruktion *um - zu* bzw. der Konjunktion *damit* oder Unterordnungen höheren Grades: „Anna isst einen Apfel, *um* ihren Hunger *zu* stillen“ oder „Anna isst einen Apfel, *den* sie aus der Schale holt, *die* sich in der Küche befindet.“

Sprachangemessenheit

Die Auswertung der Sprachangemessenheit erfolgt gemäß dem Ausprägungsgrad einer der Kommunikationssituation angemessenen Verwendung sprachlicher Ausdrücke. Berücksichtigt werden im Rahmen der Auswertung die bereits in der Kategorie Aufbau (vgl. Kap. 5.3.1) angeführten formalen Kriterien der Anrede, der Verabschiedung und der Unterzeichnung des Briefes. Hierbei hängt die Angemessenheit von der jeweiligen Textsorte ab. In einem formellen Brief werden Merkmale der „Konzeptionellen Schriftlichkeit“ (Koch und Oesterreicher, 1986) vorausgesetzt, die im persönlichen Brief an die Eltern als inadäquat empfunden werden. Entsprechend wird beispielsweise die Verwendung von Modalpartikeln im persönlichen Brief toleriert, dagegen beim formellen Brief als unangemessen gewertet. Allerdings muss bedacht werden, dass sich die Einschätzung der Angemessenheit nicht durchgängig nach zuvor systematisch festgelegten Kriterien durchführen lässt. Während sich viele textuelle Qualitätsmerkmale objektiv und eindeutig bestimmen lassen, hängt die Beurteilung der Sprachangemessenheit wesentlich von subjektiven Kriterien ab (vgl. Knopp et al., 2012: 60).

Anzahl und Elaboriertheit der Vollverben

Die Elaboriertheit der Verben wird als wesentliches Merkmal der Bildungssprache betrachtet (vgl. z.B. Gogolin & Lange, 2011). Für die Beurteilung der Bildungssprachlichkeit der Verben liegt allerdings (noch) keine allgemeingültige Kategorisierung vor. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird deshalb auf die im BiSpra-Projekt angewandte Auswahl nach Köhne et al. zurückgegriffen (vgl. ebd., 2015: 77 f.). Somit werden in der Kategorie *bildungssprachliche* Verben alle Verben aufgenommen, die

- bei isolierter Betrachtung aufgrund ihrer Ambiguität oder Mehrdeutigkeit potenziell missverständlich sind, da sie neben einer alltäglichen auch eine abstrakte Bedeutung haben, zum Beispiel *abgeben*, *durchgehen*, *scheinen*
- eine essentielle Bedeutung für die Bewältigung des Schulalltags haben, z.B. sogenanntes Instruktionvokabular, also verbale oder nominale Bezeichnungen, die

sprachliches oder nicht sprachliches Handeln erfordern, wie beispielsweise *erklären*, *vergleichen*, *Übersicht geben*

- morphologisch komplex sind, z.B. Präfixverben, die aus einem Präfix wie *er-*, *ver-* oder *be-* und einem Verb bestehen, das regelmässig im Alltag verwendet wird, wie *setzen*, *stellen* oder *legen*
- Kategorie der Partikelverben (besondere trennbare Verben) angehören, deren Verständnis häufig schwierig ist, da beide Verbbestandteile durch unbegrenzt viele andere Wörter getrennt sein können, z.B. in dem Satz *Er zählt alle Unklarheiten, die ihm auffallen, auf* (vgl. Kap. 3.2.3).

Nicht bildungssprachliche Verben können weiter eingestuft werden in:

- *alltagssprachliche Verben*, z.B. *gehen*, sowie die Modalverben
- *umgangssprachliche Verben*, z.B. *klappen*, sowie die sogenannten GAP-Verben (General-Purpose-Verben), also Vielzweckverben, wie *machen* oder *tun*, die hochfrequent, multifunktional und semantisch unspezifisch sind.

Morphologische Komplexität der Wörter

Die morphologische Komplexität eines Wortes ist ein weiteres Kriterium für Bildungssprachlichkeit (siehe bspw. Eckhardt, 2008). In diese Kategorie fallen beispielsweise morphologische Ableitungen, also Wortneubildungen, die durch die Erweiterungen eines Wortstammes durch ein Präfix oder Suffix entstehen (vgl. Graefen & Liedke, 2008). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden folgende Wortbildungsmittel berücksichtigt:

- Nominalisierungen (Reich, 2008)
- Präfixverben mit nicht trennbarem Präfix, wie beispielsweise *beurteilen* (Riebling, 2013)
- Partikelverben, Verben mit trennbarem Präfix, zum Beispiel *angeben* (Riebling, 2013)
- Präfix- und Partikelverben, die sich häufig aus einem alltagssprachlichen Verb wie *setzen*, *stellen* oder *legen* und einem Präfix wie *er-*, *ver-* oder *be-* zusammensetzen (Köhne et al., 2015) und die zwar der Alltagssprache entlehnt sind, jedoch im schulischen Kontext in einer anderen Bedeutung verwendet werden (Uessler et al., 2013)

- Präfix- und Suffixadjektive (Reich, 2008)
- Komposita (Gogolin und Lange, 2011), unterteilt in Nomen, Adjektive und Verben.

Textkohärenz

Als weiteres Merkmal für Bildungssprachlichkeit und Textqualität wird der Einsatz sprachlicher Mittel zu Herstellung von Kohärenz betrachtet. Der Begriff Kohärenz wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Fix (2008) als Gesamtheit der Vernetzungen in einem Text verstanden. Erst Kohärenz macht einen Text verständlich und inhaltlich nachvollziehbar und wird deshalb auch als der „rote Faden“ eines Textes bezeichnet (vgl. Merz-Grötsch 2010: 28). Kohärenz wird durch den Einsatz von Kohäsionsmitteln (bspw. Konnektoren oder anaphorischen Ausdrücken) hergestellt, die die einzelnen Teile eines Textes strukturieren und verknüpfen, mit dem Ziel „einen Kohärenz stiftenden Pfad im Text anzulegen“ (Becker-Mrotzek et al., 2014: 22). Auf der grammatischen Ebene existieren verschiedene Kohäsionsmittel, z.B.:

- sprachliche Korrektheit (bemessen nach sprachlichen Oberflächenmerkmalen wie Groß- und Kleinschreibung und Interpunktion)
- Konnektoren, „die Beziehungen zwischen einzelnen Aussagen des Textes (relationale Kohärenz)“ explizit machen (Schimke, 2015: 194) und somit der Einordnung von temporalen und konzessiven Relationen dienen (Berendes et al., 2013: 23). Die Konnektoren werden hierbei nach Ferraresi (2008), in temporale, kausale, konzessive, adversative sowie zweiteilige Konnektoren (z.B. *je - desto*) gegliedert
- Anaphern, also sprachliche Mittel „die einen Rückbezug auf zuvor Erwähntes ermöglichen (referenzielle Kohärenz)“ (Azizpour et al., 2014: 155), z.B. Personal- und Demonstrativpronomen.

5.4 Auswertungsverfahren

Im Folgenden wird das methodologische Vorgehen bei den Textauswertungen anhand der im letzten Abschnitt dargelegten Kategorien beschrieben und die Auswertungskriterien vorgestellt. Diese sind für einen Großteil der Kategorien (Aufbau, Inhalt, Sprache) beider Textsorten (persönlicher und formeller Brief) identisch, sie variieren lediglich in einem Teilbereich der inhaltlichen Auswertung. Im Zuge der Auswertung in Kapitel 6 werden die Texte mithilfe eines Punktesystems bewertet, wobei insbesondere die gute Lesbarkeit

der Texte berücksichtigt wird. In jeder Kategorie sind im Vorfeld der Untersuchung eine Reihe von Kriterien festgelegt worden, deren Erfüllung pro Kategorie mit bis zu drei Punkten bewertet wird, in Einheiten von 0,5 Punkten. Im Folgenden werden die Kriterien im Einzelnen vorgestellt und der Erwartungshorizont spezifiziert.

Damit sich weder Handschrift noch Lesbarkeit auf die Bewertung der Textqualität auswirken (vgl. Graham, Harris & Hebert, 2011), wurden die Texte zur digitalen Analyse transkribiert und Rechtschreibfehler verbessert, um die Suche nach relevanten Merkmalen zu erleichtern. Fehler in der Grammatik und Zeichensetzung wurden jedoch nicht korrigiert, um den individuellen Stil und die sprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen möglichst originalgetreu zu belassen. In die Gesamtauswertung gingen jedoch sämtliche orthographische und grammatische Inkorrektheiten sowie Interpunktionsfehler hinsichtlich der Einschränkung der Lesbarkeit der Texte ein. Kopien der Originaltexte befinden sich im Anhang [A.5](#).

5.4.1 Kriterien Aufbau

Unabhängig davon, ob es sich um den persönlichen oder formellen Brief handelt, wird in der Auswertung überprüft, ob der Text den formalen Aufbaukriterien eines Briefes, *Anrede - Hauptteil - Abschied - Unterschrift* entspricht und der Kommunikationssituation angepasst wird. Übergänge, die die Lesbarkeit erleichtern, werden als wesentlich erachtet, so zum Beispiel ein einleitender Satz zum Hauptteil. Bei der Auswertung des Hauptteils wird besonderer Wert auf den referentiellen Zusammenhang des Textes gelegt, der im Rahmen der Auswertung der Textkohäsion untersucht wird.

Aufbau Textsorte privater Brief

Der ersten Aufgabe „Du kannst einen Brief an die Eltern schreiben, in dem Stanley über die Wahrheit im Camp schreibt.“ wurde die Textsorte *privater Brief* zugewiesen. In die Auswertung wird eingehen, ob die Kinder ihre Anrede sowie ihren Abschied an die AdressatInnen anpassen und sich mit persönlichen Wendungen an die Eltern richten. So wird erwartet, dass die SchülerInnen die Eltern mit einer informellen Begrüßung wie „Liebe Mama, lieber Papa“ oder „Hallo Mama und Papa“ o.ä. anschreiben, nach der Anrede ein Komma setzen, klein weiter schreiben und nach der Grußformel den Brief mit dem Vornamen unterzeichnen.

Aufbau Textsorte formeller Brief

Der zweiten Aufgabe „Du kannst einen Brief an den Autor Louis Sachar schreiben und mitteilen, was dir an dem Buch gefällt, was du spannend, interessant oder langweilig findest.“, wurde die Textsorte *formeller Brief* zugeordnet. Da der Empfänger des Briefes namentlich bekannt ist, wird erwartet, dass die SchülerInnen den Autor mit einer formellen Anrede wie beispielsweise „Sehr geehrter Herr Sachar“, „Lieber Herr Sachar“ adressieren, nach der Ansprache ein Komma setzen, klein weiter schreiben und mit einer formellen Grußformel wie „mit freundlichen Grüßen“ o.ä. schließen und den Brief mit Vor- und Nachnamen unterzeichnen.

0-1 Punkte

Dem Text fehlt die wesentliche formale Struktur. Anrede sowie Verabschiedung und Unterzeichnung des Briefes wurden nicht der Kommunikationssituation entsprechend angepasst. Die Darlegungen im Hauptteil sind unzusammenhängend und werden nicht sinnvoll gegliedert und formuliert. Insgesamt ist die Lesbarkeit des Textes stark beeinträchtigt.

1-2 Punkte

Der Text respektiert nicht alle formalen Strukturen, allerdings werden Anrede sowie Verabschiedung und Unterzeichnung des Briefes der Kommunikationssituation entsprechend angepasst. Die Darlegungen im Hauptteil werden häufig zusammenhängend und sinnvoll gegliedert formuliert, jedoch sind die Ausführungen stellenweise unklar. Insgesamt fehlt dem Text teilweise die logische Kohärenz, die Lesbarkeit ist jedoch nicht stark beeinträchtigt.

2-3 Punkte

Der Text respektiert durchgängig die formalen Strukturen, Anrede sowie Verabschiedung und Unterzeichnung des Briefes werden der Kommunikationssituation entsprechend angepasst. Die Darlegungen im Hauptteil werden durchgängig zusammenhängend und sinnvoll gegliedert formuliert. Insgesamt ist die Lesbarkeit des Textes durchgängig gegeben.

5.4.2 Kriterien Inhalt

Die Auswertung der inhaltlichen Aspekte erfolgt nach Kriterien, die sich überwiegend auf beide Arbeitsanweisungen beziehen. So wird ermittelt, ob die SchülerInnen ausreichend Bezug auf die Aufgabenstellung und die jeweiligen AdressatInnen (vgl. Kap. 5.3.2) nehmen, ob die Übernahme der Perspektive des Protagonisten erfolgt, ob eine persön-

liche Stellungnahme abgegeben wird und die Begründung der eigenen Meinung erfolgt. Im Folgenden werden Auswertungsverfahren und Erwartungshorizont für die einzelnen Kategorien beider Aufgaben sukzessive vorgestellt.

Bezugnahme zur Aufgabenstellung - persönlicher Brief

Die Aufgabenstellung setzt voraus, dass die SchülerInnen aus Sicht einer literarischen Figur (Stanley) an zwei fiktive AdressatInnen (die Eltern von Stanley) über „die Wahrheit im Camp“ einen Brief schreiben. Bei der Auswertung wird berücksichtigt, ob den Anweisungen der Aufgabenstellung gefolgt wurde, indem die reale Situation im Camp geschildert und vorausgegangene Unwahrheiten korrigiert werden.

0-1 Punkte

Den Anweisungen der Aufgabenstellung wird kaum oder nur unzureichend gefolgt. Die reale Situation im Camp wird nicht detailliert geschildert und vorausgegangene Unwahrheiten werden nicht korrigiert.

1-2 Punkte

Den Anweisungen der Aufgabenstellung wird überwiegend gefolgt. Die reale Situation im Camp wird in eingeschränkter Form geschildert und vorausgegangene Unwahrheiten werden korrigiert.

2-3 Punkte

Den Anweisungen der Aufgabenstellung wird durchweg gefolgt. Die reale Situation im Camp wird eindrücklich geschildert und vorausgegangene Unwahrheiten werden korrigiert und begründet.

Bezugnahme zur Aufgabenstellung - formeller Brief

Bei der zweiten Aufgabenstellung sollten die SchülerInnen aus ihrer eigenen Perspektive an eine reale Person schreiben. Der Adressat ist der Autor Louis Sachar, auf dessen Buch sie mit einer persönlichen Stellungnahme Bezug nehmen sollen. In die Beurteilung des Textes wird eingehen, ob sie dem Autor ihre Eindrücke mitteilen und ihre Ansichten durch konkrete Beispiele begründen. Ein einleitender Hinweis auf die reale Situation (Lesen des Buchs im Deutschunterricht) wird positiv bewertet.

0-1 Punkte

Den Anweisungen der Aufgabenstellung wird kaum oder unzureichend gefolgt. Dem Autor werden die Eindrücke nicht oder nur ansatzweise mitgeteilt und die Ansichten werden nicht begründet. Ein einleitender Hinweis auf die reale Situation fehlt.

1-2 Punkte

Den Anweisungen der Aufgabenstellung wird überwiegend gefolgt. Dem Autor werden die Eindrücke in eingeschränkter Form mitgeteilt und die Ansichten begründet. Ein einleitender Hinweis auf die reale Situation fehlt.

2-3 Punkte

Den Anweisungen der Aufgabenstellung wird durchweg gefolgt. Dem Autor werden die Eindrücke ausführlich mitgeteilt und die Ansichten überzeugend begründet. Ein einleitender Hinweis auf die reale Situation ist gegeben.

AdressatInnenbezug

Für die Auswertung der Texte wird ermittelt, ob sich die SchülerInnen, in einer der Kommunikationssituation angemessenen Weise, auf die AdressatInnen beziehen. So wird im Rahmen der ersten Aufgabe überprüft, ob die SchülerInnen sich inhaltlich mit ihren Ausführungen konkret an die Eltern richten und sich, beispielsweise durch Nachfragen, explizit auf sie beziehen. Bei der zweiten Aufgabe wird dagegen untersucht, ob sich die Kinder direkt an den Autor wenden und sich thematisch auf ihn beziehen.

Auswertungsverfahren - persönlicher Brief

0-1 Punkte

Die SchülerInnen richten sich inhaltlich kaum oder gar nicht an die Eltern. Die Bezugnahme entspricht nicht der persönlichen Kommunikationssituation und es werden keine persönlichen Nachfragen gestellt.

1-2 Punkte

Die SchülerInnen richten sich zum Teil inhaltlich an die Eltern. Die Bezugnahme entspricht überwiegend der persönlichen Kommunikationssituation, jedoch werden keine persönlichen Nachfragen gestellt.

2-3 Punkte

Die SchülerInnen richten sich durchweg der Kommunikationssituation angemessen an die Eltern und stellen persönliche Nachfragen.

Auswertungsverfahren - formeller Brief

0-1 Punkte

Die SchülerInnen richten sich kaum oder gar nicht an den Autor, es wird keine inhaltliche Bezugnahme hergestellt, die der formellen Kommunikationssituation entspricht.

1-2 Punkte

Die SchülerInnen richten sich zum Teil an den Autor, eine inhaltliche Bezugnahme, die der formellen Kommunikationssituation entspricht, ist mitunter erkennbar.

2-3 Punkte

Die SchülerInnen richten sich durchweg an den Autor, eine inhaltliche Bezugnahme, die der formellen Kommunikationssituation entspricht, ist durchgängig erkennbar.

Perspektivenübernahme im persönlichen Brief

Bei der Bearbeitung der ersten Aufgabe sollten die SchülerInnen sich in den Protagonisten versetzen und aus dessen Sicht einen Brief an seine Eltern verfassen. In die Beurteilung der Texte wird entscheidend eingehen, ob die Übernahme der Perspektive überzeugend durchgeführt wurde. Es wird erwartet, dass die Kinder sich emotional in den Protagonisten hineinversetzen und ihre (fiktive) Gefühlswelt den Eltern offenbaren.

0-1 Punkte

Die Perspektive des Protagonisten wird von den SchülerInnen nicht übernommen.

1-2 Punkte

Die Perspektive des Protagonisten wird durchweg übernommen. Allerdings wird auf seine Emotionen nicht oder nur unzureichend eingegangen.

2-3 Punkte

Die Perspektive des Protagonisten wird durchweg übernommen. Auf seine Emotionen wird intensiv und eindrücklich eingegangen.

Stellungnahme und Begründung der eigenen Meinung im formellen Brief

In der zweiten Aufgabe wird von den SchülerInnen erwartet, dass sie ihren Standpunkt argumentativ darlegen und ihre zentralen Argumente begründen.

0-1 Punkte

Der eigene Standpunkt wird nicht ausreichend oder gar nicht dargelegt. Die Stellungnahme wird nicht begründet.

1-2 Punkte

Der eigene Standpunkt wird überwiegend mit einfachen und wiederkehrenden sprachlichen Mitteln dargelegt. Die Stellungnahme wird mitunter nur unzureichend begründet.

2-3 Punkte

Der eigene Standpunkt wird wortreich und ausführlich formuliert. Die Stellungnahme wird überzeugend begründet.

5.4.3 Kriterien Sprache und Stil

In die Auswertung der sprachlichen und stilistischen Merkmale werden für beide Texte die gleichen Kriterien (vgl. Kap. 5.3.3) angewandt, lediglich bei der Elaboriertheit der Vollverben und der Sprachangemessenheit werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Im Folgenden werden Auswertungsverfahren und Erwartungshorizont für die einzelnen Kategorien beider Aufgaben sukzessive vorgestellt.

Auswertung Textlänge/CTTR-Wert

Es werden die Gesamtanzahl der *Types* und *Token* der Texte mithilfe des Softwareanalyseprogramms AntConc ermittelt und die lexikalische Vielfalt mithilfe des CTTR-Wertes bestimmt. Diese Werte fließen nicht in die Hauptbewertung ein, sondern dienen lediglich dem Vergleich zwischen den Texten der SchülerInnen.

Orthographie

Alle orthographischen Fehler werden im Text erfasst und anhand des folgenden Rasters bewertet, unter besonderer Berücksichtigung der daraus resultierenden Beeinträchtigung

der Lesbarkeit.

0-1 Punkte

In nahezu jedem Satz wird gegen Rechtschreibregeln verstoßen. Die orthografischen Fehler beeinträchtigen durchgehend die Lesbarkeit und führen zu Missverständnissen.

1-2 Punkte

Es wird vielfach gegen Rechtsschreibregeln verstoßen, jedoch werden Lesbarkeit und Verständlichkeit des Textes nicht wesentlich beeinträchtigt.

2-3 Punkte

Im Gesamttext treten nur vereinzelt Rechtschreibfehler auf. Die Verstöße haben lediglich den Charakter von Flüchtigkeitsfehlern und beeinträchtigen Lesbarkeit und Verständlichkeit in keinsten Weise.

Morphologie

Ebenso wie bei den orthographischen Verstößen, erfolgt die Auswertung der morphologischen Verstöße insbesondere im Hinblick auf deren Auswirkung auf die Lesbarkeit.

0-1 Punkte

In nahezu jedem Satz liegen Verstöße gegen die Regeln der Morphologie vor. Die morphologischen Fehler beeinträchtigen durchgehend die Lesbarkeit und führen zu Missverständnissen.

1-2 Punkte

Es wird vereinzelt gegen die Regeln der Morphologie verstoßen, jedoch werden Lesbarkeit und Verständlichkeit des Textes nicht wesentlich beeinträchtigt.

2-3 Punkte

Im Gesamttext treten keine morphologischen Fehler auf, wodurch die Lesbarkeit optimal gewährleistet wird.

Syntax

Mithilfe syntaktischer Muster wird die Komplexität des Textes bestimmt und bewertet, unter besonderer Berücksichtigung der Lesbarkeit.

0-1 Punkte

Der Satzbau wird sehr einfach gestaltet, es lassen sich nahezu ausschließlich Hauptsätze ermitteln. Die Lesbarkeit der Texte wird durch Verstöße gegen die Syntaxregeln erheblich beeinträchtigt.

1-2 Punkte

Der Satzbau wird durch die Verwendung von gleich- und unterordnenden Konjunktionen etwas komplexer gestaltet. Die Lesbarkeit der Texte wird durch Verstöße gegen die Syntaxregeln vereinzelt beeinträchtigt.

2-3 Punkte

Der Satzbau wird durch die Verwendung von gleich- und unterordnenden Konjunktionen sowie Unterordnungen höheren Grades komplex und abwechslungsreich gestaltet. Verstöße gegen die Syntaxregeln treten nicht oder nur vereinzelt auf und beeinträchtigen die Lesbarkeit in keinsten Weise.

Sprachgemessenheit

Die Auswertung der Sprachgemessenheit erfolgt gemäß dem Ausprägungsgrad einer korrekten und der Kommunikationssituation angemessenen Verwendung sprachlicher Ausdrücke, wie im Folgenden dargestellt wird:

Auswertungsverfahren Sprachgemessenheit, persönlicher Brief

0-1 Punkte

Die sprachliche Ausdrucksweise wird der Kommunikationssituation kaum oder nur unzureichend angepasst. Elemente der Vertrautheit werden kaum oder gar nicht verwendet. Der Schreibstil wirkt formell und distanziert.

1-2 Punkte

Die sprachliche Ausdrucksweise wird der Kommunikationssituation größtenteils angepasst.

Elemente der Vertrautheit werden häufig verwendet. Der Schreibstil wirkt überwiegend persönlich.

2-3 Punkte

Die sprachliche Ausdrucksweise wird der Kommunikationssituation durchweg angepasst. Elemente der Vertrautheit werden durchgängig verwendet. Der Schreibstil wirkt sehr persönlich.

Auswertungsverfahren Sprachangemessenheit, formeller Brief

0-1 Punkte

Die sprachliche Ausdrucksweise wird der Kommunikationssituation kaum oder nur unzureichend angepasst. In nahezu jedem Satz werden inadäquate Formulierungen verwendet. Der Schreibstil ist informell und imitiert den mündlichen Sprechstil („*Parlando*“, vgl. Sieber, 1998). Modalpartikeln werden häufig verwendet.

1-2 Punkte

Die sprachliche Ausdrucksweise wird der Kommunikationssituation größtenteils angepasst. Nur vereinzelt werden inadäquate Formulierungen verwendet. Der Schreibstil ist nur gelegentlich informell. Die Verwendung von Modalpartikeln ist auf wenige Ausnahmen begrenzt.

2-3 Punkte

Die sprachliche Ausdrucksweise wird der Kommunikationssituation gänzlich angepasst. Es werden keine inadäquaten Formulierungen verwendet. Der Schreibstil ist bis auf wenige Ausnahmen formell, Modalpartikel werden nicht verwendet.

Elaboriertheit der Vollverben

Die Zuordnung der Verben erfolgt anhand der in Kapitel [5.3.3](#) beschriebenen Kriterien. In die Auswertung der Texte wird die Kommunikationssituation einbezogen, um zu überprüfen, ob die Elaboriertheit den AdressatInnen angepasst wurde. Darüber hinaus wird ermittelt, ob sich ein abwechslungsreicher und vielseitiger Gebrauch der Verben erkennen lässt. Allerdings sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass eine korrekte Bearbeitung der Aufgaben nicht notwendigerweise die Verwendung bildungssprachlicher Verben erforderte.

Auswertungsverfahren - Elaboriertheit der Vollverben, persönlicher Brief

0-1 Punkte

Es werden überwiegend Alltagssprachliche und zum Teil Umgangssprachliche Verben gebraucht. Die Verwendung der Verben wird wenig abwechslungsreich und vielseitig gestaltet. Bildungssprachliche Verben werden nicht oder nicht korrekt benutzt.

1-2 Punkte

Es werden überwiegend Alltagssprachliche und zum Teil Umgangssprachliche Verben gebraucht. Die Verwendung der Verben wird stellenweise abwechslungsreich und vielseitig gestaltet. Bildungssprachliche Verben werden nicht oder nicht korrekt benutzt.

2-3 Punkte

Es werden Alltagssprachliche, Umgangssprachliche und Bildungssprachliche Verben gebraucht, deren Verwendung abwechslungsreich und vielseitig gestaltet wird.

Auswertungsverfahren - Elaboriertheit der Vollverben, formeller Brief

0-1 Punkte

Es werden überwiegend Alltagssprachliche und zum Teil Umgangssprachliche Verben gebraucht. Die Verwendung gestaltet sich wenig abwechslungsreich und vielseitig. Bildungssprachliche Verben werden nicht oder nicht korrekt benutzt.

1-2 Punkte

Es werden überwiegend Alltagssprachliche, jedoch keine Umgangssprachlichen Verben gebraucht. Die Verwendung gestaltet sich allerdings häufig abwechslungsreich und vielseitig. Bildungssprachliche Verben werden nicht oder nicht korrekt benutzt.

2-3 Punkte

Es werden Alltagssprachliche und Bildungssprachliche Verben gebraucht, deren Verwendung sich abwechslungsreich und vielseitig gestaltet.

Morphologische Komplexität

Anhand unterschiedlicher Wortbildungsmittel wird die morphologische Komplexität der Wörter ermittelt, wie in Kapitel 5.3.3 ausführlich beschrieben wurde.

0-1 Punkte

Es werden ausschließlich Begriffe geringer Komplexität verwendet. Es treten keine Nominalisierungen, Komposita, Präfix- und Partikelverben oder Präfix- und Suffixadjektive auf.

1-2 Punkte

Es werden nahezu ausschließlich Begriffe geringer Komplexität verwendet. Lediglich vereinzelt treten Nominalisierungen, Komposita, Präfix- und Partikelverben sowie Präfix- und Suffixadjektive auf.

2-3 Punkte

Es werden häufig Nominalisierungen, Komposita, Präfix- und Partikelverben sowie Präfix- und Suffixadjektive verwendet.

Textkohärenz

Die Kohärenz eines Textes kann mithilfe thematischer, struktureller und grammatischer Mittel hergestellt werden. Es wird ermittelt, ob die Briefe kohärent und verständlich geschrieben sind.

0-1 Punkte

Es liegen zahlreiche Verstöße gegen die Regeln der Groß- und Kleinschreibung sowie der Interpunktion vor. Konnektoren oder anaphorische Mittel werden kaum oder inkorrekt verwendet. Der Text erscheint unzusammenhängend, die Lesbarkeit ist stark beeinträchtigt.

1-2 Punkte

Es liegen vereinzelt Verstöße gegen die Regeln der Groß- und Kleinschreibung sowie der Interpunktion vor. Konnektoren oder anaphorische Mittel werden ansatzweise verwendet. Der Text erscheint überwiegend zusammenhängend, die Lesbarkeit ist stellenweise beeinträchtigt.

2-3 Punkte

Die wenigen Verstöße gegen die Regeln der Groß- und Kleinschreibung sowie der Interpunktion treten lediglich in Form von Flüchtigkeitsfehlern auf. Konnektoren oder anaphorische Mittel werden häufig verwendet. Der Text erscheint zusammenhängend, die Lesbarkeit des Textes ist durchgängig gegeben.

5.5 Zusammenfassende Übersicht

Abschließend wird mithilfe einer tabellarischen Übersicht das Grundkodierschema der Beurteilung zusammengefasst, unterteilt in die Kriterien Aufbau, Inhalt, Sprache und Stil und die beiden Textsorten.

	Persönlicher Brief	Formeller Brief
I. Aufbau	Anrede/Begrüßungsformel Hauptteil/Ausführungen Verabschiedung/Grußformel Unterschrift	Anrede/Begrüßungsformel Hauptteil/Ausführungen Verabschiedung/Grußformel Unterschrift
II. Inhalt	Bezugnahme zur Aufgabenstellung Schilderung der realen Situation im Camp Korrektur vorausgegangener Unwahrheiten AdressatInnenbezug Perspektivenübernahme	Bezugnahme zur Aufgabenstellung Eigene Meinung zum Buch Begründung der Ansichten AdressatInnenbezug Stellungnahme
III. Sprache/Stil	Textlänge/CTTR Orthographie Morphologie Syntax Sprachangemessenheit Vollverben morphologische Komplexität Textkohärenz	Textlänge/CTTR Orthographie Morphologie Syntax Sprachangemessenheit Vollverben morphologische Komplexität Textkohärenz

Tabelle 5.1: Zusammenfassende Übersicht der Beurteilungskriterien

Kapitel 6

Auswertung der Lesetagebücher

In diesem Kapitel werden die von den SchülerInnen angelegten Lesetagebücher ausgewertet. Bei der Erstellung der Lesetagebücher standen den Kindern 25 unterschiedliche Aufgaben zur Wahl, von denen sie 16 Aufgaben bearbeiten sollten. In der vorliegenden Untersuchung werden von insgesamt sechs SchülerInnen unterschiedlicher sprachlicher Herkunft jeweils zwei Texte zu derselben Aufgabenstellung ausgewertet. Angesichts der geringen Anzahl der ausgewerteten Texte handelt es sich bei dieser Untersuchung nicht um eine repräsentative Stichprobe. Die folgende Analyse kann also lediglich einen Eindruck der (bildungs-)sprachlichen textuellen Fähigkeiten der SchülerInnen vermitteln, der sich dennoch als aufschlussreich erweisen wird.

In Kapitel 5 wurde bereits ausführlich die Methodik der Auswertung der Lesetagebücher beschrieben. So wurden die Aufgabenstellungen im Hinblick auf ihre Textfunktion diskutiert (vgl. Kap. 5.2), der theoretische Hintergrund der Auswertungskategorien beleuchtet (vgl. Kap. 5.3) und Beurteilungskriterien sowie Auswertungsverfahren beschrieben (vgl. Kap. 5.4). Bei der Erstellung des Kriterienrasters wurden sowohl allgemeine Kriterien, als auch textsortenspezifische Aspekte berücksichtigt (vgl. Abraham, 2010: 10). Vor diesem Hintergrund wurde ein auf die jeweilige Schreibaufgabe ausgerichtetes Kategoriensystem entworfen, das auf den Ergebnissen von Becker-Mrotzek & Böttcher (2006) sowie dem Kriterienraster von Blatt/Ramm/Voss (2008) basiert und minimal angepasst wurde. Insbesondere werden die Teilkomponenten Aufbau, Inhalt, Sprache und Stil zur Auswertung berücksichtigt.

Dieses Kapitel widmet sich der Auswertung ausgewählter Lesetagebücher. Zuerst werden die zur Auswertung herangezogenen Kategorien kurz in Erinnerung gerufen und das Auswertungsverfahren zusammengefasst (Kap. 6.1). Die Auswertung der einzelnen Texte erfolgt in Kapitel 6.2. Die Ergebnisse werden jeweils am Kapitelende zusammengefasst und graphisch dargestellt. In Kapitel 6.3 erfolgt ein Vergleich der Ergebnisse beider Textsorten mit dem Ziel, Leistungsunterschiede bei der Aufgabenbearbeitung zu identifizieren.

Das Kapitel schließt mit der Überprüfung eines Zusammenhangs zwischen der Qualität der Lesetagebücher unter der Einbeziehung der Fehlerquote im bildungssprachlichen Test (Kap. 6.4) und der sprachlichen Herkunft (Kap. 6.5). Es wird davon ausgegangen, dass diese miteinander korrelieren.

6.1 Auswertungskategorien und Auswertungsverfahren

Im Folgenden werden die im vorherigen Kapitel ausführlich beschriebenen Kategorien zur Auswertung der Texte kurz zusammengefasst, basierend auf Aufbau und Inhalt der Briefe sowie ihren sprachlichen und stilistischen Mitteln und abhängig von der Textsorte (persönlicher, formeller Brief).

1. Aufbau - Textsorte persönlicher/formeller Brief

Es wird untersucht, ob die grundlegenden textgestaltenden Elemente berücksichtigt werden, wie die sprachliche Angemessenheit der Anrede, des Abschieds sowie der Unterzeichnung, gemäß den Anforderungen in der Kategorie Sprachangemessenheit (vgl. Kap. 5.3.3). In Bezug auf den Hauptteil wird ermittelt, inwieweit sich eine strukturelle Gliederung erkennen lässt, unter besonderer Berücksichtigung der Lesbarkeit.

2a. Inhalt - Textsorte persönlicher Brief

Die Aufgabenstellung („Du kannst einen Brief an die Eltern schreiben, in dem Stanley über die Wahrheit im Camp schreibt.“) verlangt, dass die SchülerInnen aus Sicht einer literarischen Figur (Stanley) an zwei weitere fiktive AdressatInnen (die Eltern von Stanley) einen Brief über „die Wahrheit im Camp“ schreiben sollen. Im Rahmen der Auswertung wird ermittelt, ob die SchülerInnen sich inhaltlich an die Eltern wenden, in einer Weise die der persönlichen Kommunikationssituation entspricht. In die Auswertung wird darüber hinaus eingegangen, ob die Aufgabenstellung befolgt und die reale Situation im Camp beschrieben wird.

2b. Inhalt - Textsorte formeller Brief

Bei der Aufgabenstellung („Du kannst einen Brief an den Autor Louis Sachar schreiben und mitteilen, was dir an dem Buch gefällt, was du spannend, interessant oder langweilig findest.“) sollten die Kinder aus ihrer eigenen Perspektive an den Autor schreiben und zu

seinem Buch Stellung nehmen. In die Auswertung des Textes wird eingegangen, ob die Kinder dem Autor ihre Eindrücke mitteilen und ob sie ihre Ansichten durch konkrete Beispiele begründen.

3. Sprache und Stil

In die Auswertung der sprachlichen und stilistischen Merkmale werden für beide Texte die gleichen Kriterien (vgl. Kap. 5.3.3) angewandt und lediglich stellenweise unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Es werden Kategorien berücksichtigt, die sich auf die Sprachrichtigkeit, die Sprachangemessenheit, die morphologische Komplexität sowie die Textkohärenz beziehen. Die Analyse wird jeweils im Hinblick auf die Beeinträchtigungen der Lesbarkeit der Texte erfolgen.

Auswertungsverfahren

Die Texte werden mithilfe eines Punktesystems ausgewertet. In jeder Kategorie sind im Vorfeld der Analyse eine Reihe von Kriterien bestimmt worden (vgl. Kap. 5.4), deren Erfüllung pro Kategorie, in Einheiten von 0,5 Punkten, mit bis zu drei Punkten bewertet wird. Die Auswertung der quantitativ eindeutigen Kriterien erfolgte durch die Verfasserin, bei der Beurteilung der Elaboriertheit der Verben und der Sprachangemessenheit wurden zwei weitere ExpertInnen im Feld hinzugezogen.

6.2 Auswertung

Im Folgenden werden zunächst die persönlichen, anschließend die formellen Briefe von drei mehrsprachigen und drei einsprachigen SchülerInnen untersucht. Die jeweiligen Texte werden wirklichkeitsgetreu wiedergegeben¹, Fehler werden nicht verbessert. Die Auswertung erfolgt anhand der beschriebenen Kriterien hinsichtlich des Aufbaus, des Inhalts sowie der sprachlichen und stilistischen Merkmale. Die Texte werden zunächst Item für Item bewertet, um ein differenziertes und umfangreiches Bild der Qualität in den einzelnen Kategorien zu gewinnen. Jeder individuellen Auswertung folgt eine tabellarische Übersicht mit der Bewertung aller Kategorien. Anschließend werden die Ergebnisse der Auswertung der persönlichen und formellen Briefe miteinander verglichen, um zu ermitteln, ob sich erhebliche Differenzen bei der Bearbeitung der jeweiligen Textsorte erkennen lassen. Da das Ziel der vorliegenden Auswertung darin besteht, einen Gesamteindruck von Textquali-

¹Die Abbildungen der Originaltexte befinden sich im Anhang A.5.

tät und Schreibkompetenz zu gewinnen, werden einzelne Inkorrektheiten nicht ausführlich diskutiert, sondern lediglich beispielhaft aufgeführt.

6.2.1 Einzelauswertung - Persönlicher Brief

Die Aufgabenstellung lautete: „Du kannst einen Brief an die Eltern schreiben, in dem Stanley über die Wahrheit im Camp schreibt.“ Zunächst werden die persönlichen Briefe der drei mehrsprachigen Kinder, dann ihrer einsprachigen MitschülerInnen untersucht und schließlich zusammenfassend bewertet. Neben dem Namen der Kinder steht die erzielte Punktzahl im bildungssprachlichen Test, anhand derer in Kapitel 6.4 eine Überprüfung des Zusammenhangs zwischen den Testergebnissen und der Qualität der Lesetagebücher stattfinden wird.

Alina: 16/24 Punkte im Test, zweisprachig

Liebe Mama und lieber Papa,

Ich wollte euch einen kleinen Briefschreiben was ich alles in Camp Green Lake mache. Bitte nicht erschrecken, Wir müssen in einer Wüste in 35 Gradhitze Löcher graben und wir sollen Acht nehmen auf Skorpione, Klapperschlangen und die gelbgeflechten Eidechsen, an denen man sterben kann und in diesem Camp ist kein Mann der Chef, sondern eine Frau und ich hoffe euch geht es gut und ich hoffe auch das Dads Projekt klappt alte Turschuhe zu recyceln. Tschüss Mom und Dad ich komm bald wieder bye,
Stanley Yelnats

Grundlegende, formale Strukturen der Textsorte werden überwiegend respektiert, eine der Kommunikationssituation angemessene Anrede und Verabschiedung sind gegeben. Allerdings wird Kleinschreibung nach der Anrede nicht beachtet und die Unterzeichnung mit Vor- und Nachnamen berücksichtigt nicht das persönliche Verhältnis. Ein einleitender Satz (**Ich wollte euch einen kleinen Briefschreiben*) führt die AdressatInnen in das Thema ein. Die Formulierungen im Hauptteil wirken aufgrund der zahlreichen, teilweise unzusammenhängenden Auflistungen mitunter konfus, wodurch die Lesbarkeit beeinträchtigt wird. Der Schülerin gelingt es nicht, ihrem Text eine klare Struktur zu verleihen und wechselt zwischen verschiedenen Themen in einem Satz. Die Textlänge liegt mit einer Token-Anzahl von 88 sowie einem CTTR-Wert von 5,4 über dem durchschnittlichen

Wert, der 81 Wörtern und einem CTTR-Wert von 4,96 entspricht. Im Rahmen der inhaltlichen Gestaltung werden die vorausgegangenen Unwahrheiten nicht korrigiert. Zwar wird auf die Gefahren im Camp hingewiesen, die eine vorausgehende Lüge begründen könnten, jedoch fehlt ein expliziter Verweis auf die Motivation. (**Bitte nicht erschrecken, Wir müssen in einer Wüste in 35 Gradhitze Löcher graben und wir sollen Acht nehmen auf Skorpione, Klapperschlangen und die gelbgeflechten Eidechsen, an denen man sterben kann*). Ein AdressatInnenbezug ist durchaus erkennbar, so werden die Eltern wiederholt direkt angesprochen, wodurch das persönliche Verhältnis angemessen dargestellt wird. (**Ich wollte euch einen kleinen Briefschreiben, Tschüss Mom und Dad ich komm bald wieder.*) Geschickt wird an gemeinsames Erfahrungswissen angeschlossen und dies im Text eingebettet (**ich hoffe euch geht es gut und ich hoffe auch das Dads Projekt klappt*). Die durch die Aufgabenstellung erforderliche Perspektivenübernahme ist durchgängig feststellbar, so wird tatsächlich aus Sicht des Protagonisten über die Geschehnisse im Camp berichtet. Es fehlt jedoch eine lebendige Schilderung der (fiktiven) Gefühlswelt, z.B. mittels dynamischer Gefühlsverben und Adjektive. Hinsichtlich der sprachlichen Korrektheit lassen sich vereinzelt orthographische Verstöße ermitteln, die jedoch die Lesbarkeit des Textes nicht wesentlich beeinträchtigen (**gelbgeflechten; *Turschuhe*). Das fehlerhafte Zusammenführen der Nomen *Grad* und *Hitze*, überdies mit der Ergänzung eines weiteren Konsonanten, -t, (**Gradhitze*) lässt allerdings die Frage aufkommen, ob die semantischen Bedeutungen beider Wörter dem Mädchen bewusst waren. Eindeutige Schwierigkeiten zeigen sich bei der Verwendung des Mehrwortausdrucks *sich (vor etwas) in acht nehmen*. Der Fehler könnte möglicherweise durch die Wahl der falschen Präposition und die Nicht-Respektierung der Reflexivität herrühren (**und wir sollen Acht nehmen auf Skorpione*). Eine andere Erklärung könnte die Verwechslung des Verbs sein, sodass der Satz hätte heißen sollen *wir sollen Acht geben auf*. Im Bereich der Satzstruktur dominiert die Verknüpfung mehrerer Nebensätze durch die gleichordnende Konjunktion *und*, unterordnende Konjunktionen werden lediglich vereinzelt verwendet. Hinsichtlich der Sprachangemessenheit lässt sich, wie bereits erwähnt, die Unterzeichnung des Briefes mit Vor- und Nachnamen bemängeln. Formelle, distanzierte Formulierungen werden nicht verwendet, wodurch der Schreibstil persönlich wirkt und deshalb der Kommunikationssituation angemessen bewertet wird. Insgesamt werden im Text zehn unterschiedliche Vollverben benutzt, deren Verwendung sich durchaus abwechslungsreich gestaltet. Zwei Verben wurden als umgangssprachlich gewertet, was der persönlichen Kommunikationssituation durchaus entspricht. Morphologisch komplexe Wörter werden lediglich vereinzelt verwendet, es lassen sich Komposita, (**gelbgeflechten, Klapperschlangen, *Turschuhe*) und ein Partikelverb (*wiederkommen*) ermitteln, dagegen kommen Nominalisierungen, Präfixverben sowie Präfix- und Suffixadjektive nicht vor. Die überwiegend korrekte Verwendung orthographischer Satzzeichen wirkt sich positiv auf die Lesbarkeit des Textes aus, einzelne Verstöße gegen die Groß- und Kleinschreibung kommen vor, sind aber nicht gravierend.

Die Sätze sind häufig durch die Konjunktion *und* miteinander verbunden, weitere anaphorische Elemente werden kaum verwendet, Ausnahmen sind der Konnektor *sondern* und das Plural-Demonstrativpronomen im Dativ (**an denen*). Insgesamt erscheint der Text stellenweise unzusammenhängend, wodurch die Lesbarkeit beeinträchtigt wird.

Gesamtauswertung Alina

Token-Anzahl/CTTR: 88/5,4	Punkte
Textaufbau	1
Bezugnahme zur Aufgabenstellung	1
AdressatInnenbezug	3
Perspektivenübernahme	1
Orthografie	1,5
Morphologie	2
Syntax	1,5
Sprachgemessenheit	2
Elaboriertheit der Verben	2
Morphologische Komplexität	1
Textkohäsion	1,5
Gesamtpunkte	17,5

Maxim: 4/24 Punkte im Test, dreisprachig

An: Stanley's Eltern
 liebe Eltern von Stanley das Camp ist nicht so wie ihr denk. Es ist viel schlimmer. das ist ne reine Knochen arbeit. Die Kinder müssen jeden Tag einen Loch graben. Es muss 5 meter tief sein und 5 meter breit sein. Die Kinder 1 liter Wasser zum trinken. Und das loch wird in ser heißen Hitze gegraben.

Grundlegende formale Strukturen der Textsorte werden nicht respektiert: Es fehlt die persönliche Anrede, ebenso gibt es keine Verabschiedung oder Unterzeichnung. Die Ausführungen im Hauptteil werden unzusammenhängend aneinandergereiht, wodurch die Lesbarkeit erheblich beeinträchtigt wird. Die Länge des Textes liegt mit 53 Tokens und einem CTTR-Wert von 4,1 weit unter dem Durchschnitt. Die Anweisungen der Aufgabenstellung werden befolgt, so wird die reale Situation im Camp geschildert und die vorausgegangenen Unwahrheiten angesprochen und korrigiert. (**Das Camp ist nicht so wie ihr denk; *Es ist viel schlimmer, das ist ne reine Knochen arbeit, *Die Kinder müssen jeden Tag einen*

Loch graben). Ein direkter AdressatInnenbezug ist nicht gegeben, lediglich zu Beginn des Textes werden die Eltern persönlich angesprochen (**das Camp ist nicht so wie ihr denk.*). Die Perspektivenübernahme erfolgt offensichtlich nicht, wie bereits aus der Überschrift des Briefes (*An: Stanley's Eltern*) und der Anrede (*liebe Eltern von Stanley*) hervorgeht. Weitere Ausführungen aus Sicht einer Außenperspektive bestätigen dies. (**Die Kinder müssen jeden Tag einen Loch graben; *Die Kinder 1 liter Wasser zum trinken.*) Es treten zahlreiche Verstöße gegen die Rechtschreibregeln auf, die die Lesbarkeit und Verständlichkeit des Textes wesentlich beeinträchtigen. Viele Inkorrektheiten können nicht eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden, da sie als Flüchtigkeitsfehler, aber ebenso als morphologische Fehler gewertet werden könnten (**denk; *müssen*). Die inkorrekte Schreibweise der Steigerungsform des Adjektivs *schlimm* (**Schlümmer*) könnte dem dialektalen Einfluss des Berlinerischen zugrunde liegen. Morphologische Verstöße lassen sich bei der inkorrekten Genus-Zuweisung des unbestimmten Artikels bemerken (**einen Loch graben*). Im letzten Satz ist eine Häufung von Inkorrektheiten beobachtbar (**Und das loch wird in ser heißen Hitze gegraben*). Abgesehen von dem Rechtschreibfehler **ser*, der inkorrekten Kleinschreibung des Nomens **loch*, ist darüber hinaus der Pleonasmus **heißen Hitze* erwähnenswert. Dieser stilistische Fehler wirft die Frage auf, ob der Schüler mit der Bedeutung der Begriffe überhaupt vertraut ist, da er zudem bei der Adjektivdeklinaton den falschen Kasus verwendet. Syntaktisch ist der Text charakterisiert durch eine Aneinanderreihung von einzelnen Hauptsätzen, die weder durch gleichordnende noch nebenordnende Konjunktionen zueinander in Beziehung gesetzt werden. Die sprachliche Ausdrucksweise wird der Kommunikationssituation durchaus angepasst, formelle und distanzierte Formulierungen werden nicht verwendet. Die fehlende Anrede und Verabschiedung, aber insbesondere die nicht erfolgte Perspektivenübernahme erschweren die Auswertung. Der nüchterne Schreibstil sowie die geringe Bezugnahme lassen keine spezifischen AdressatInnen aus dem Text hervortreten, wodurch die Wertung der sprachlichen Angemessenheit erschwert wird. Insgesamt lassen sich drei Vollverben im Text ermitteln, die als alltagssprachlich eingestuft werden können (*denken, trinken, graben*). In einem Satz fehlt das Prädikat gänzlich (**Die Kinder 1 liter Wasser zum trinken.*). Morphologisch komplexe Begriffe treten lediglich vereinzelt auf, so lässt sich eine Nominalisierung konstatieren, die allerdings die erforderliche Großschreibung nicht respektiert (**zum trinken*). Das einzige Kompositum im Text wird fälschlicherweise getrennt geschrieben (**knochen arbeit*). Auf der Ebene der sprachlichen Korrektheit beeinträchtigen zahlreiche Verstöße gegen Groß- und Kleinschreibung und Interpunktion die Lesbarkeit des Textes. Es werden keine Konnektoren außer der Konjunktion *und* verwendet. Anaphorische Mittel werden nicht korrekt verwendet, wie aus dem folgenden Beispiel hervorgeht, wo die referenzidentische Wiederaufnahme des Begriffs *Camp* der vorausgehenden Texteinheit nicht gegeben ist (**das Camp ist nicht so wie ihr denk. Es ist viel schlümmer. das ist ne reine Knochen arbeit.*). Der Antezedens *Camp* kann nicht gleichzeitig durch das Personalpronomen *es* und den bestimmten Artikel

das ersetzt werden. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Text aus zusammenhangslos aneinandergereihten Sätzen besteht und ein „roter Faden“ nicht erkennbar ist.

Gesamtauswertung Maxim

Token-Anzahl/CTTR: 53/4,1	Punkte
Textaufbau	0,5
Bezugnahme zur Aufgabenstellung	1,5
AdressatInnenbezug	0,5
Perspektivenübernahme	0
Orthografie	0,5
Morphologie	0,5
Syntax	0,5
Sprachgemessenheit	1
Elaboriertheit der Verben	0,5
Morphologische Komplexität	0,5
Textkohäsion	0,5
Gesamtpunkte	6,5

Mario, 16/24 Punkte im Test, zweisprachig

Hallo Mama und Papa,
im Camp Green Lake ist es eigentlich garnicht so toll wie ich euch geschrieben habe wir gehen nicht an einen See und ich habe auch noch keine Freunde Wir müssen jeden Tag ein Loch graben das 1,5 m tief ist in der prallenden Sonne von den anderen jungs werde ich ausgeschlossen und das essen ist auch nicht lecker und wir dürfen uns erst hinlegen wen das Loch tief genug ist außerdem gibt es hier lauter giftige Tiere
Liebe grüße euer
Stanley

Der Text kennzeichnet sich insbesondere durch das einheitliche Fehlen von Zeichensetzung, lediglich die Begrüßung wird durch ein Komma vom restlichen Text getrennt. Grundlegende formale Strukturen der Textsorte werden allerdings berücksichtigt. Die Anrede sowie Verabschiedung und Unterschrift entsprechen der persönlichen Kommunikationssituation. Die Ausführungen im Hauptteil erscheinen überwiegend zusammenhangslos aneinandergereiht. Die Textlänge liegt mit einer Token-Anzahl von 91 und einer CTTR von 5,2

über dem Durchschnitt. Die Anweisungen der Aufgabenstellung werden befolgt, die harte Realität des Campaufenthalts wird eindrücklich und aus überzeugender Ich-Perspektive beschrieben und vorausgegangene Unwahrheiten werden korrigiert (**ist es eigentlich gar nicht so toll wie ich euch geschrieben habe*). Eine inhaltliche Bezugnahme auf die AdressatInnen ist eingeschränkt gegeben, der Schüler richtet sich lediglich zu Beginn seiner Ausführungen an die Eltern. Die Perspektive des Protagonisten wird durchweg übernommen, allerdings wird auf seine persönlichen Empfindungen nur unzureichend eingegangen. So wird über den Gefühlszustand ausschließlich indirekt - mittels der beschriebenen Fakten - Bezug genommen. Orthographische Fehler liegen lediglich vereinzelt vor, so z.B. fehlt der Doppelkonsonant bei der Konjunktion *wenn*. Diese Verstöße beeinträchtigen jedoch die Lesbarkeit des Textes nicht. Der Fehler (**in der prallenden Sonne*) erscheint wie eine falsche Analogiebildung, der Schüler bildet das Partizip I des Verbs prallen und nicht des Adjektivs prall (bei der falschen Bildung des Partizipialattributs sei auf Feilke (2012: 5) in Kap. 2.1 verwiesen).

Einzelne Sätze werden zwar durch zahlreiche unter- und gleichordnende Konjunktionen in Beziehung gesetzt, jedoch gelingt es dem Schüler nicht, seinen Sätzen eine klare Struktur zu verleihen.

Die Ausdrucksweise wird der Kommunikationssituation nur bedingt angepasst, da Ausdrücke der Vertrautheit fehlen. Zwar sind keine formellen oder distanzierten Formulierungen erkennbar, jedoch ist der Schreibstil nicht hinreichend persönlich. Im Text werden insgesamt fünf Vollverben verwendet, die dem alltagssprachlichen Gebrauch zugewiesen wurden. Morphologisch komplexe Begriffe sind das Partizipialadjektiv *ausgeschlossen*, die Nominalisierung *Essen* sowie das Partikelverb *hinlegen*.

Die Kohärenz des Textes wird durch vereinzelt auftretende anaphorische Mittel wie das Pronomen *es* sowie den bestimmten Artikel *das* gewährleistet. Abgesehen von dem additiven Konnektor *außerdem* wird ausschließlich der gebräuchliche Konnektor *und* verwendet. Die Missachtung der Regeln der Groß- und Kleinschreibung und Interpunktion beeinträchtigen die Lesbarkeit des Textes, der viele Informationen enthält, diese jedoch nur unzureichend miteinander in Beziehung setzt.

Gesamtauswertung Mario

Token-Anzahl/CTTR: 91/5,2	Punkte
Textaufbau	1,5
Bezugnahme zur Aufgabenstellung	2
AdressatInnenbezug	1,5
Perspektivenübernahme	2
Orthografie	2,5
Morphologie	2,5
Syntax	1,5
Sprachgemessenheit	1,5
Elaboriertheit der Verben	1
Morphologische Komplexität	1,5
Textkohäsion	0,5
Gesamtpunkte	18

Sarah: 23/24 Punkte im Test, einsprachig

Liebe Mama, lieber Papa,

Ich muss euch etwas sagen: Ich werde Camp Green Lake verlassen weil ich meinen Freund suchen muss. Und bevor mir irgendetwas passiert, möchte ich, dass ihr es erfahrt. Jeder muss hier jeden Tag ein 1,5 m breites und tiefes Lochgraben, wir werden hier so vielen Gefahren ausgesetzt wie giftigen Eidechsen und Skorpionen und noch Klapperschlangen. außerdem haben wir nichts, womit wir uns verteidigen können. Wir kriegen auch gerade genug Wasser, um zu überleben und das Essen ist auch ganz schlecht.

Aber ich glaube der wahre Grund für dass graben ist, weil die Chefin nach der Beute von Kissing Kate Barlow sucht! Die Banditin, die Urgroßvater überfallen hat!

Ich hoffe wir sehen uns schnell wieder, wenn ich meinen Freund gefunden habe.

Ich liebe und vermisse euch!

Euer Stanley

Der vorliegende Text sticht, abgesehen von seiner Länge, insbesondere wegen seiner verhältnismäßig elaborierten Formulierungen hervor. Die grundlegenden formalen Strukturen des persönlichen Briefs werden durchweg respektiert. Sowohl Anrede, als auch Verabschiedung und Unterschrift sind der persönlichen Kommunikationssituation angemessen. Posi-

tiv auf die Lesbarkeit wirkt sich der einleitende Satz aus (*Ich muss euch etwas sagen*), der die LeserInnen in den Text einführt. Die Ausführungen im Hauptteil werden größtenteils zusammenhängend und strukturiert dargelegt, wenn auch der Zusammenhang zwischen einzelnen Aussagen und deren anschließender Erklärung nicht immer schlüssig ist (**Ich werde Camp Green Lake verlassen weil ich meinen Freund suchen muss. Und bevor mir irgendetwas passiert, möchte ich, dass ihr es erfahrt.*) Ähnlich verhält es sich mit den Schilderungen zu Beginn des Textes, die erst am Ende wieder aufgegriffen werden, sodass der Zusammenhang nicht direkt ersichtlich ist (*Jeder muss hier jeden Tag ein 1,5 m breites Loch graben [...];*Aber ich glaube der wahre Grund für dass graben ist, weil die Chefin nach der Beute von Kissing Kate Barlow sucht!*).

Die Länge des Textes liegt mit 129 Token und einer CTTR von 6,1 weit über dem Durchschnitt. Thematisch wird durch die Beschreibungen der Vorgänge im Camp ausreichend Bezug auf die Aufgabenstellung genommen. Kritisch anzumerken ist allerdings das fehlende Aufgreifen vorausgegangener Unwahrheiten. Inhaltlich richtet sich die Schülerin durchweg den persönlichen Umgangsformen gemäß an die AdressatInnen, das vertraute Verhältnis wird gekonnt durch Anschließen an gemeinsames Erfahrungswissen dargestellt (*weil die Chefin nach der Beute von Kissing Kate Barlow sucht! Die Banditin, die Urgroßvater überfallen hat!*). Die Schülerin bettet geschickt die wesentlichen Informationen in einen lebendigen Kontext ein. Die Perspektivenübernahme ist durchgängig gegeben und die Bezugnahme auf das Verschwinden des Freundes (*weil ich meinen Freund suchen muss*) verleihen den Schilderungen einen realistischen Eindruck. Rechtschreibfehler lassen sich nur vereinzelt feststellen, z.B. das fehlerhafte Zusammenschreiben von **Lochgraben*, eine inkorrekte Kleinschreibung eines nominalisierten Verbs (**dass graben*) oder am Satzanfang (**außerdem*). Die fehlerhafte Schreibweise des Indefinitivpronomens **irgendetwas* ist höchstwahrscheinlich durch die phonographische Verschriftlichung der mündlichen Form bedingt. Insgesamt wird die Lesbarkeit durch diese Fehler jedoch nicht beeinträchtigt.

Syntaktisch gestaltet sich der Text durchaus abwechslungsreich. So lassen sich zahlreiche Haupt-Nebensatz-Verbindungen durch unter- sowie nebenordnende Konjunktionen erkennen. Die syntaktische Komplexität wird zudem zudem durch die Verwendung der Infinitivkonstruktion *um - zu*, gesteigert, durch die eine Unterordnung höheren Grades ausgedrückt wird. Der Text offenbart lediglich an wenigen Stellen Schwierigkeiten bei der Abgrenzung einzelner syntaktischer Strukturen, z.B. wird der kausale Nebensatz nicht durch ein Komma getrennt (**Ich werde Camp Green Lake verlassen weil ich*).

Die sprachliche Ausdrucksweise wird der Kommunikationssituation durchgehend angepasst, das vertraute Verhältnis wird erfolgreich dargestellt (**Ich hoffe wir sehen uns schnell wieder, wenn ich meinen Freund gefunden habe. Ich liebe und vermisse euch!*). Formelle und distanzierte Formulierungen sind nicht wahrnehmbar. Im Text werden insgesamt 17 Vollverben verwendet. Die Verben *erfahren* und *aussetzen* werden als bildungssprachlich, kriegen als umgangssprachlich gewertet, die übrigen Verben können dem all-

tagssprachlichen Gebrauch zugeordnet werden. Morphologisch komplexe Begriffe sind lediglich vereinzelt auffindbar, so beispielsweise das Partikelverb *aussetzen*, die Komposita *Urgroßvater* und *Klapperschlangen* sowie die Nominalisierung des Verbs **dass graben*. Vereinzelt Verstöße gegen die Regeln der Groß- und Kleinschreibung sowie der Interpunktion beeinträchtigen die Lesbarkeit des Textes nicht. Der referentielle Zusammenhang des Textes wird mittels unterschiedlicher Konnektoren (*und, weil, außerdem, dass, wie, wenn*) sowie anaphorischer Mittel (beispielsweise der bestimmte Artikel *die* und das Pronomen *es*) abwechslungsreich gestaltet.

Gesamtauswertung Sarah

Token-Anzahl/CTTR: 129/6,1	Punkte
Textaufbau	2
Bezugnahme zur Aufgabenstellung	2,5
AdressatInnenbezug	3
Perspektivenübernahme	3
Orthografie	2
Morphologie	3
Syntax	3
Sprachgemessenheit	3
Elaboriertheit der Verben	2,5
Morphologische Komplexität	1,5
Textkohäsion	2,5
Gesamtpunkte	28

Milo, 22/24 Punkte im Test, einsprachig

Liebe Eltern in dem Camn müssen wir den ganzen Tag Löcher graben und dass essen schmeckt auch nicht und Auserdem ist der See Ausgetrocknet und mein bett krazt. sorry dass ich euch angelogen habe aber ich wollte nicht dass ihr euch sorgen macht.

L.g. Stanley

Der vorliegende Text ist ein eindrucksvolles Beispiel dafür, wie fehlende Interpunktion, mangelnde Einhaltung der Groß- und Kleinschreibung sowie orthographische Verstöße die Lesbarkeit erheblich beeinträchtigen können. Die formalen Merkmale der Textsorte werden nicht durchgängig erfüllt. Zwar sind Anrede und Unterzeichnung im Brief gegeben,

die Anrede (*Liebe Eltern*) und die Verabschiedung (**L.g. Stanley*) erscheinen der Kommunikationssituation aufgrund ihrer leichten Distanziertheit nur bedingt angemessen. Ein einleitender Satz in den Hauptteil und eine persönliche Verabschiedung fehlen. Die Ausführungen im Hauptteil erscheinen unzusammenhängend und aneinandergereiht, was die Lesbarkeit beeinträchtigt. Die Länge des Textes liegt mit 46 Token und einer CTTR von 4,2 weit unter dem Durchschnitt.

In Bezug auf die inhaltliche Gestaltung ist anzumerken, dass der Schüler größtenteils den Anweisungen der Aufgabenstellung folgt und vom Leben im Camp berichtet, dies geschieht allerdings sehr oberflächlich und ungenau. Vorausgegangene Unwahrheiten werden aufgegriffen und gerechtfertigt (**sorry dass ich euch angelogen habe aber ich wollte nicht dass ihr euch sorgen macht.*).

Hinsichtlich der inhaltlichen Bezugnahme auf die AdressatInnen ist das direkte Eingehen auf die Eltern durch die Rechtfertigung und Entschuldigung positiv zu werten. Die Perspektivenübernahme erfolgt durchgehend, allerdings fehlen Beschreibungen des persönlichen Befindens, z.B. mithilfe dynamischer Gefühlsverben oder Adjektive. Im Hinblick auf die Sprachrichtigkeit wurde bereits eingangs kritisch erwähnt, wie orthografische Mängel und fehlende Interpunktion den Leseprozess erschweren. Auffällig ist die Vernachlässigung der Groß- und Kleinschreibung, so werden Nomen stellenweise klein geschrieben (**dass essen; *mein bett*), weitere Begriffe treten mitten im Satz mit großem Anfangsbuchstaben auf (**Auserdem; *Ausgetrocknet*). Ein weiterer Verstoß lässt sich bei der Unterscheidung zwischen dem Relativpronomen *das* und der Konjunktion *dass* bemerken (**und dass essen schmeckt auch nicht*).

Der gesamte Text setzt sich lediglich aus zwei Sätzen zusammen, die durch nebenordnende sowie eine unterordnende Konjunktion miteinander verbunden sind. Nicht nur fehlen sämtliche Satzzeichen, sondern auch eine systematische Gliederung, so werden die Sätze lediglich zusammenhangslos aneinandergereiht.

Sprachlich passt sich der Text der gegebenen Kommunikationssituation an, formelle oder distanzierte Formulierungen liegen nicht vor. Allerdings fehlt eine Bezugnahme auf die AdressatInnen, in einem persönlichen Brief wäre z.B. eine Nachfrage über das Befinden der Eltern angebracht gewesen.

Insgesamt werden vier Vollverben verwendet, die, bis auf das umgangssprachliche Verb kratzen, alltagssprachlich gewertet wurden und der Kommunikationssituation durchaus angemessen erscheinen.

Morphologisch komplexe Begriffe kommen nur vereinzelt vor, beispielsweise zwei Partikelverben (*anlügen, austrocknen*). Insgesamt werden jedoch fast ausschließlich Begriffe geringer morphologischer Komplexität benutzt.

Die Verbindung der Sätze erfolgt größtenteils durch die Konjunktion *und*, weitere Konnektoren oder anaphorische Mittel sind nicht auffindbar. Auf der Ebene der sprachlichen Korrektheit sind insbesondere die zahlreichen Verstöße gegen die Regeln der Groß- und

Kleinschreibung sowie der Interpunktion ausschlaggebend für eine mangelhafte Kohärenz, wodurch die Lesbarkeit des Textes stark beeinträchtigt wird.

Gesamtauswertung Milo

Token-Anzahl/CTTR: 46/4,2	Punkte
Textaufbau	0,5
Bezugnahme zur Aufgabenstellung	1,5
AdressatInnenbezug	1
Perspektivenübernahme	1,5
Orthografie	1
Morphologie	2,5
Syntax	0,5
Sprachgemessenheit	1,5
Elaboriertheit der Verben	1
Morphologische Komplexität	1
Textkohäsion	0,5
Gesamtpunkte	12,5

Luisa, 23/24 Punkte im Test, einsprachig

Liebe Mama und Lieber Papa,
In dem Camp ist es gar nicht schön, ich muss jeden Tag 1 Loch graben, was fünf Fuß tief sein muss und auch einen Durchmesser von fünf Fuß haben muss. Ich darf nur vier Minuten lang duschen und das Wasser ist eiskalt, es gibt nämlich wenig Wasser. Könnt ihr mich bitte aus diesem Camp befreien? Ich halte es nicht mehr lange hier aus.
Euer Stanley
P.s. Habe euch lieb und vermisse euch.

Der vorliegende Text berücksichtigt durchgehend die grundlegenden, formalen Strukturen der Textsorte. Sowohl Anrede (**Liebe Mama und Lieber Papa*) als auch Unterzeichnung und Verabschiedung (*Habe euch lieb und vermisse euch.*) entsprechen der vertrauten Kommunikationssituation. Die Ausführungen im Hauptteil werden überwiegend sinnvoll und zusammenhängend gegliedert, die Textlänge liegt mit 77 Token und einer CTTR von 4,8 leicht unter den Durchschnittswerten.

Die Schülerin folgt größtenteils den Anweisungen der Aufgabenstellung und berichtet über

die desolaten Zustände im Camp, wobei ihre Ausführungen ausführlicher sein könnten. Vorausgegangene Unwahrheiten werden nicht aufgegriffen, die Formulierung *In dem Camp ist es gar nicht schön* wird nicht als ausreichend gewertet.

Der AdressatInnenbezug ist fast durchgängig gegeben, die Ausführungen richten sich inhaltlich und der Kommunikationssituation entsprechend an die Eltern (*Könnt ihr mich bitte aus diesem Camp befreien? Habe euch lieb und vermisse euch.*). Lediglich ein mangelndes Erkunden nach dem Befinden der Eltern ist kritisch anzumerken.

Die Perspektivenübernahme erfolgt durchgängig, so wird eindrücklich über Ereignisse und Gefühlszustand berichtet (*Ich halte es nicht mehr lange hier aus.*).

Die orthographischen Regeln werden durchweg respektiert, im Gesamttext lässt sich nur ein einziger Verstoß konstatieren, **nähmlich*, der jedoch die Lesbarkeit des Textes in keiner Weise beeinträchtigt.

Syntaktisch kennzeichnet sich der Text durch Hauptsätze mit nebenordnenden Konjunktionen, deren Komplexität nur selten durch unterordnende Relativsätze gesteigert wird. Die Ausdrucksweise wird durchweg der Textsorte angepasst, formelle und distanzierte Formulierungen werden nicht verwendet, dagegen unterstreichen persönliche Ausführungen die kommunikative Nähe (*Habe euch lieb und vermisse euch.*). Es lassen sich insgesamt sechs Vollverben ermitteln, bis auf eine Ausnahme werden diese als alltagssprachlich eingeordnet.

Zu den morphologisch komplexen Begriffen gehören die Komposita *eiskalt* und *liebhaben*, das Präfixverb *befreien*, sowie das Partikelverb *aushalten*.

Die Regeln der Groß- und Kleinschreibung sowie der Interpunktion werden durchgängig befolgt. Die Verwendung der Konnektoren gestaltet sich wenig abwechslungsreich, größtenteils treten nebenordnende Konjunktionen wie *und* oder *auch* auf. Der einzig kausale Konnektor **nähmlich* wird fälschlicherweise von seinem Bezugsobjekt getrennt (**Ich darf nur vier Minuten lang duschen und das Wasser ist eiskalt, es gibt nähmlich wenig Wasser.*). Insgesamt liest sich der Text allerdings größtenteils zusammenhängend.

Gesamtauswertung Luisa

Token-Anzahl/CTTR: 77/ 4,8	Punkte
Textaufbau	2
Bezugnahme zur Aufgabenstellung	1,5
AdressatInnenbezug	2,5
Perspektivenübernahme	2,5
Orthografie	3
Morphologie	3
Syntax	1,5
Sprachgemessenheit	3
Elaboriertheit der Verben	1,5
Morphologische Komplexität	2
Textkohäsion	2
Gesamtpunkte	24,5

6.2.2 Gesamtauswertung - Persönlicher Brief

Es folgt eine zusammenfassende Beurteilung aller persönlichen Briefe. Die durchschnittliche Textlänge liegt bei 81 Wörtern, der mittlere CTTR-Wert bei 5,0.

Für den Aufbau der Texte wurden im Durchschnitt 1,3 von 3 möglichen Punkten vergeben. Wesentliche Schwierigkeiten waren schon an fehlenden oder inadäquaten Begrüßungen erkennbar. Zahlreiche Texte enthielten keinen Abschiedsgruß, ein Brief wurde nicht unterzeichnet, ein Kind unterschrieb unangemessen mit Vor- und Nachnamen. Fehlende Überleitungen fielen negativ auf und nur selten war eine klare Strukturierung der Texte erkennbar.

Für die Bezugnahme zur Aufgabenstellung wurden durchschnittlich 1,7 von 3 möglichen Punkten vergeben. Hier wurde erwartet, dass die SchülerInnen die reale Situation im Camp eindrücklich und überzeugend aus der Perspektive des Protagonisten beschreiben. Größtenteils gelang es den Kindern die Vorgänge im Camp zu beschreiben, zum Teil erfolgte dies jedoch etwas oberflächlich und ungenau. Weiterhin wurde berücksichtigt, ob die Kinder vorausgegangene Unwahrheiten in ihren Texten explizit aufgreifen. Lediglich zwei von sechs SchülerInnen bezogen sich darauf und korrigierten und begründeten diese. Die inhaltliche Bezugnahme auf die AdressatInnen wurde im Durchschnitt mit 1,8 von 3 möglichen Punkten bewertet. In diesem Zusammenhang wurde vor allem erwartet, dass die persönliche Beziehung zum Ausdruck gebracht wird, indem z.B. an gemeinsames Erfahrungswissen angeschlossen wird. Nur selten gelang den SchülerInnen die direkte Bezug-

nahme, indem sie sich beispielsweise nach dem Befinden der Eltern erkundigten.

Die erforderte Perspektivenübernahme wurde mit durchschnittlich 1,7 von 3 möglichen Punkten bewertet und gelang (bis auf eine Ausnahme) zufriedenstellend. So wurde nur vereinzelt aus der Perspektive des Protagonisten über die „eigenen“ Empfindungen intensiv und eindrücklich berichtet. Den meisten Texten mangelte es an einfühlsamen Schilderungen, bedingt durch die spärliche Verwendung von Gefühlsverben und empfindsamen Adjektiven.

Bei der Bewertung der Sprachrichtigkeit wurden sowohl orthographische als auch morphologische Verstöße berücksichtigt, vor allem im Hinblick auf die Einschränkung der Lesbarkeit. In diesen beiden Teilkategorien wurden insgesamt 1,7 bzw. 2,3 von 3 möglichen Punkten vergeben, allerdings fallen die Ergebnisse sehr unterschiedlich aus. Während einige Kinder lediglich Flüchtigkeitsfehler machten, ließen sich in anderen Texten gravierende Verstöße feststellen, die die Lesbarkeit der Texte stark beeinträchtigen.

Für die Beurteilung der Sprachangemessenheit war ausschlaggebend, ob sich die Kinder der vertrauten Kommunikationssituation angemessen an ihre Eltern wandten. Im Durchschnitt wurden 2 von 3 möglichen Punkten verteilt, größtenteils gelang es den Kindern einen formalen und unpersönlichen Schreibstil zu vermeiden.

Bei der Auswertung wurde zudem die Elaboriertheit der Vollverben berücksichtigt, es wurden durchschnittlich 1,4 von 3 möglichen Punkten vergeben. Insgesamt verwendeten die Kinder 40 Vollverben, davon wurden fünf als umgangssprachlich und zwei als bildungssprachlich klassifiziert. Die hohe Anzahl der alltagssprachlichen Verben erscheint jedoch der persönlichen Kommunikationssituation angemessen.

Morphologisch komplexe Begriffe, wie Nominalisierungen, Komposita, Präfix- und Partikelverben waren nur vereinzelt in den Texten auffindbar, insgesamt wurden 1,3 von 3 möglichen Punkten vergeben. Auffällig ist insbesondere die seltene Verwendung von Adjektiven, wodurch den Beschreibungen oft der lebendige Ausdruck fehlte.

Im Bereich der Syntax lassen sich nur gelegentlich komplexe Satzstrukturen ermitteln, in dieser Kategorie wurden 1,4 von 3 möglichen Punkten verteilt. Die SchülerInnen artikulierten sich überwiegend mithilfe einfacher Hauptsätzen oder Haupt-Nebensatz-Verbindungen. Für die Textkohäsion wurden 1,3 von 3 möglichen Punkten vergeben. Die Lesbarkeit wurde durch zahlreiche Verstöße gegen die Regeln der Groß- und Kleinschreibung beeinträchtigt, in mehreren Fällen sogar durch gänzlich fehlende Interpunktion. Die Herstellung eines referentiellen Zusammenhangs der Texte mittels anaphorischer Ausdrücke lässt sich nur vereinzelt bemerken.

Eine graphische Darstellung der Punktevergabe erfolgt in den Abbildungen 6.1 und 6.2. Hier werden die Auswertungen der einzelnen SchülerInnen (mehrsprachig Abb. 6.1, einsprachig Abb. 6.2) in den verschiedenen Kategorien *Aufbau des Textes*, *Bezugnahme zur Aufgabenstellung*, *AdressatInnenbezug*, *Perspektivenübernahme*, *Orthografie*, *Morphologie*, *Syntax*, *Sprachliche Angemessenheit*, *Elaboriertheit der Vollverben*, *Morphologische Kom-*

plexität und *Textkohärenz* berücksichtigt.

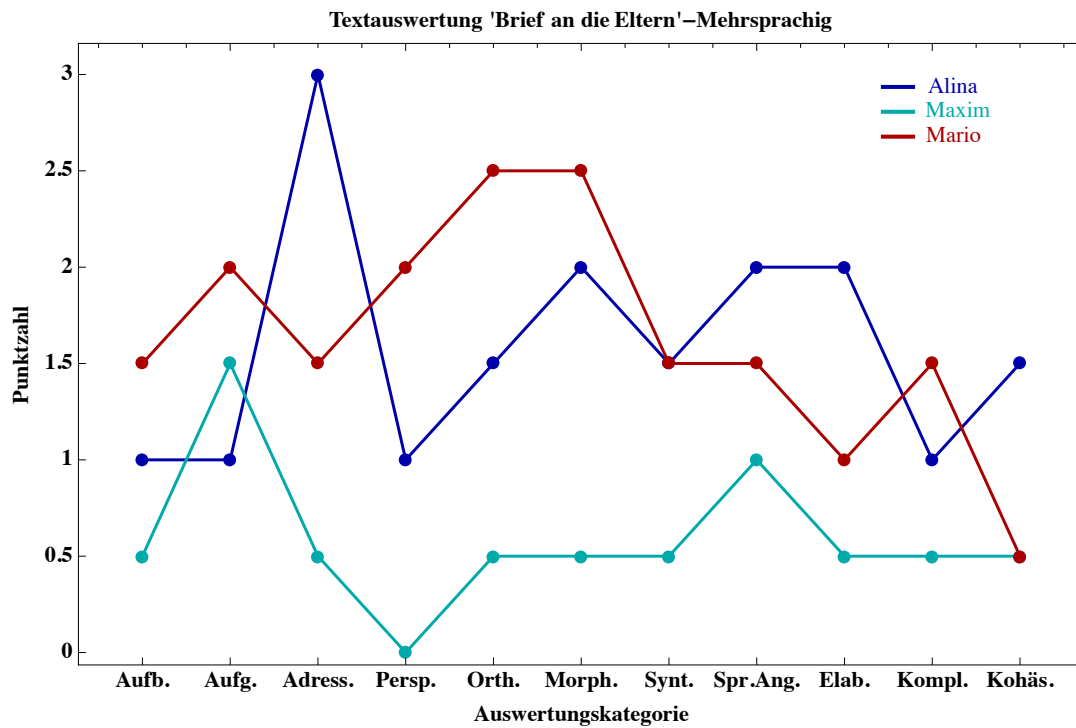


Abbildung 6.1: Textauswertung Persönlicher Brief - Mehrsprachige SchülerInnen

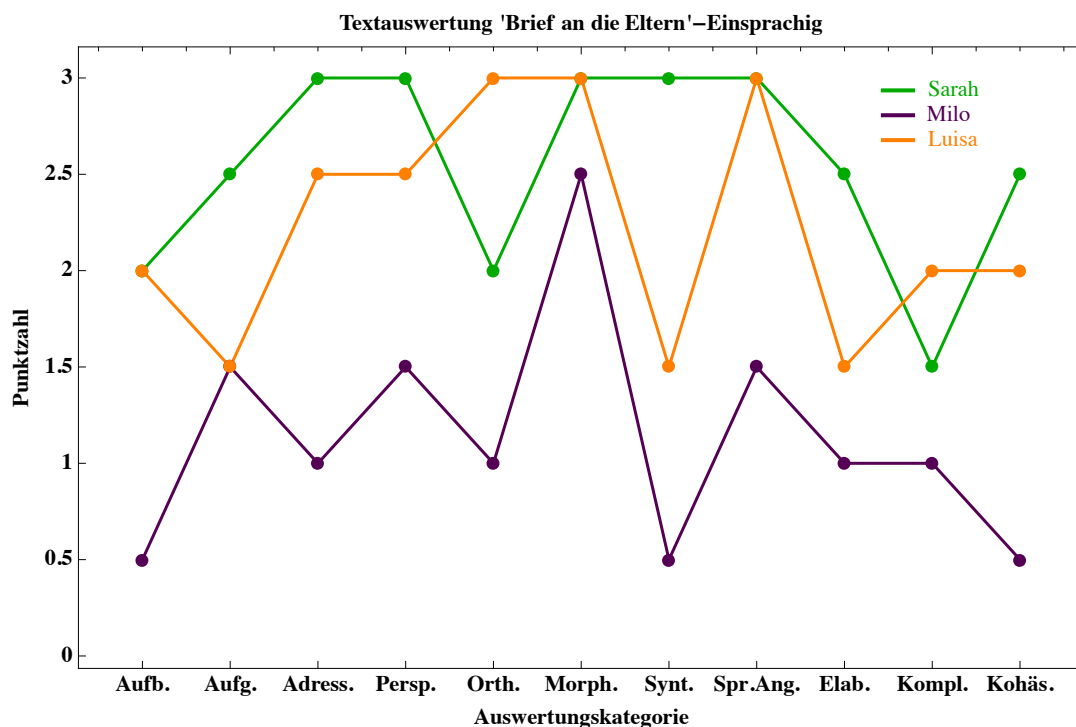


Abbildung 6.2: Textauswertung Persönlicher Brief - Einsprachige SchülerInnen

Aus diesen Abbildungen ist ersichtlich, dass die Auswertung der Kategorien *Morphologie*, *Sprachangemessenheit* und *AdressatInnenbezug* besonders positiv ausfiel. Probleme

lassen sich jedoch in den Kategorien *Aufbau des Textes*, *morphologische Komplexität* und *Textkohäsion* erkennen. Insgesamt wurden die persönlichen Briefe mit 105/198 Punkten bewertet, erheblich besser als die formellen Briefe, deren Auswertung im Folgenden diskutiert wird.

6.2.3 Einzelauswertung - Formeller Brief

Im Folgenden werden die formellen Briefe analysiert und anschließend zusammenfassend bewertet. Die Aufgabenstellung lautete: „Du kannst einen Brief an den Autor Louis Sachar schreiben und mitteilen, was dir an dem Buch gefällt, was du spannend, interessant oder langweilig findest.“

Alina, 16/24 Punkte im Test, zweisprachig

Lieber Louis Sacher,
Ich finde ihr Buch ist toll und es ist abenteuerlich und interessant. Ich mach in der Schule zur Zeit ein Lesetagebuch und mir machen die Aufgaben Spaß, die ich über ihr Buch mache. Interessant finde ich die Stelle, wo man erfährt wer der Boss ist und ich dachte nicht, dass sie so nett ist. Lustig finde ich die Stelle wo Stanley über Camp Green Lake erzählt, dass man nur 4 minuten unter dem eiskalten Wasser duschen darf Deshalb wollte ich Ihnen sagen ch Ihr Buche finde, danke fürs zu lesen Mr Sacher here was Alina Kamiec
Thank you for reading Mr Sacher
Good bye.

Die Schülerin ist sichtlich bemüht, einen situationsangemessenen Brief zu formulieren. Ein Vorhaben, das allerdings noch nicht in aller Konsequenz beherrscht wird, da die formalen Strukturen eines formellen Briefes nur teilweise respektiert werden. Die Anrede (**lieber Louis Sacher*) ist, abgesehen von der falschen Schreibweise des Nachnamens, akzeptabel, allerdings wird Nennung des Vornamens der Kommunikationssituation nicht gerecht. Die dreifache Verabschiedung verfehlt ihre Wirkung, sie erscheint redundant (**danke fürs zu lesen Mr Sacher here was Alina Kamiec Thank you for reading Mr Sacher Good bye.*). Die Unterzeichnung des Briefes mit Vor- und Nachnamen respektiert das Distanzverhältnis. Die Textlänge liegt mit 104 Token und einem CTTR-Wert von 5,1 über dem Durchschnitt. Der Hauptteil wirkt im Wesentlichen strukturiert, der Satz (*Ich mach in der Schule zur Zeit ein Lesetagebuch und mir machen die Aufgaben Spaß*) wäre eine idealer Briefanfang gewesen, beeinträchtigt jedoch den Lesefluss auf seiner nachgestellten Position nicht. Die-

ser einleitende Hinweis wirkt sich positiv auf die Textorganisation aus.

Ein Bezug zur Aufgabenstellung ist gegeben; dem Autor werden die Eindrücke ausführlich mitgeteilt und die Ansichten werden, durch Verweise auf konkrete Textstellen, überzeugend begründet. Die eigene Position wird jedoch lediglich mithilfe einfacher und wenig abwechslungsreicher sprachlicher Mittel formuliert (**Ich finde ihr Buch ist toll; *Interessant finde ich; lustig finde ich*). Auch erfolgt die Begründung der Stellungnahme ohne die Verwendung kausaler Konjunktionen (*und ich dachte nicht, dass sie so nett ist*).

Gelungen ist der Schülerin hingegen die inhaltliche Bezugnahme auf den Autor, auf den sie mehrfach eingeht (**Ich finde ihr Buch ist toll, *Deshalb wollte ich Ihnen sagen ch Ihr Buche finde, danke fürs zu lesen Mr Sacher*).

Im Bereich der Sprachrichtigkeit lassen sich vereinzelt orthographische Flüchtigkeitsfehler konstatieren (**Interessant*), ein Großteil der Textpassagen ist fehlerfrei. Bei einem Satz fällt jedoch eine Häufung von Verstößen auf, wodurch die Lesbarkeit beeinträchtigt wird (**Deshalb wollte ich Ihnen sagen ch Ihr Buche finde, danke fürs zu lesen*). Es ist allerdings nicht klar ersichtlich, ob es sich hierbei um morphologische oder orthographische Nachlässigkeiten, Flüchtigkeitsfehler oder fehlende Kenntnisse handelt. Syntaktisch wird der Text durch gleichgeordnete Hauptsätze dominiert, die mit der Konjunktion *und* verbunden sind. Die Komplexität wird stellenweise durch untergeordnete Relativsätze erweitert (**machen die Aufgaben Spaß, die ich über ihr Buch mache*).

In der Kategorie Sprachangemessenheit wurde bereits die redundante Verabschiedung sowie die Verwendung des Vornamens des Autors angeführt, davon abgesehen erscheint jedoch die sprachliche Bezugnahme auf den Adressaten im Wesentlichen angemessen. Es lässt sich lediglich eine leichte Tendenz zur Verwendung informeller Sprache beobachten, Modalpartikel werden allerdings nicht angewandt. Insgesamt werden acht Vollverben gezählt, die größtenteils dem alltagssprachlichen Wortschatz zugeordnet werden. Die wiederholte Verwendung unpräziser Verben wie *finden* und *machen* lassen den Text zuweilen etwas leblos erscheinen (**Ich mach in der Schule zur Zeit ein Lesetagebuch und mir machen die Aufgaben Spaß, die ich über ihr Buch mache*.)

Morphologisch komplexe Wortbildungen sind vereinzelt wahrnehmbar, so das Kompositum *Lesetagebuch* oder die Nomen-Adjektiv-Zusammensetzung *eiskalt*. Das adjektivierte Substantiv *abenteuerlich* verleiht dem Text eine selten zu beobachtende stilistische Eleganz.

Die Textstruktur Text ist im Wesentlichen kohärent, die Regeln der Groß- und Kleinschreibung und der Interpunktion werden kaum missachtet. Neben der Konjunktion *und* wird die kausale Konjunktion *deshalb* verwendet, hierzu fällt auf, dass die Schülerin die Konjunktion nicht souverän verwendet, da sich keine kausale Beziehung zwischen den Sätzen erkennen lässt (**dass man nur 4 minuten unter dem eiskalten Wasser duschen darf Deshalb wolle ich Ihnen sagen*). Der referentielle Zusammenhang des Textes wird mithilfe anaphorischer Textverweismittel hergestellt, wie beispielsweise dem bestimmten Artikel

die oder dem Personalpronomen *sie* (**mir machen die Aufgaben Spaß, die ich über ihr Buch mache; wer der Boss ist und ich dachte nicht, dass sie*). Bis auf wenige Stellen erscheint der Text zusammenhängend.

Gesamtauswertung Alina

Token-Anzahl/CTTR: 104/5,1	Punkte
Textaufbau	1,5
Bezugnahme zur Aufgabenstellung	3
AdressatInnenbezug	2,5
Begründete Stellungnahme	1,5
Orthografie	1,5
Morphologie	1,5
Syntax	1,5
Sprachangemessenheit	1,5
Elaboriertheit der Verben	1,5
Morphologische Komplexität	1,5
Textkohäsion	2
Gesamtpunkte	19,5

Maxim: 4/24 Punkte im Test, dreisprachig

An: Louis Sachar

Im Buch sind spannende stellen. Und manch mal sind lustige und langweilig.

Da wo der fluch erzählt wird es langweilig. Das ende ist ser spannend.

Ich finde die Stelle spannend weil: da wirt es gesagt wie er zum Camp kommt und was er alles so dabei hat. Wie es sich an fühlt dort im Bus zu sietzen.

Der Text kennzeichnet sich über seine Kürze hinaus insbesondere durch das Ignorieren basaler Merkmale eines (formellen) Briefes, Anrede sowie Schluss und Unterzeichnung fehlen gänzlich. Lediglich aus der Überschrift des Textes ist der Adressat ersichtlich, der Leser wird ohne Einleitung in den Hauptteil geleitet. Eine zusammenhängende Gliederung des Textes ist nicht erkennbar, wodurch die Lesbarkeit beeinträchtigt wird. Mit einer Länge von 55 Token und einem CTTR-Wert von 4,1 liegt der Text unter dem Durchschnittswert. Die Anweisungen der Aufgabenstellung werden durchaus befolgt, so werden Textstellen erwähnt, die als langweilig oder spannend empfunden wurden (**Da wo der fluch erzählt wird es langweilig. Das ende ist ser spannend.*). Der eigene Standpunkt wird dargelegt

und begründet (**Ich finde die Stelle spannend weil: da wirt gesagt*).

Ein Bezug auf den Adressaten liegt nicht vor, da der Autor weder in der Anrede noch im gesamten Verlauf des Briefes persönlich angesprochen wird.

Es lassen sich zahlreiche orthographische sowie morphologische Verstöße konstatieren. Auffallend ist die fehlerhafte Getrenntschreibung von Morphemen, beispielsweise **manch mal *an fühlt*. Das Vertauschen der Konsonanten im Beispiel **da wirt es gesagt* könnte durch die phonographische Verschriftlichung der mündlichen Form, in der das -d wie ein -t kaum artikuliert wird, bedingt sein.

Syntaktisch ist der Text wenig abwechslungsreich gestaltet. Die Sätze sind kaum miteinander verbunden und werden lediglich aneinander gereiht, stellenweise fehlen Satzglieder (**Da wo der fluch erzählt wird es langweilig; *Und manch mal sind lustige und langweilig*).

Im Bereich der Sprachangemessenheit lassen sich keine eklatanten Verstöße feststellen, allerdings werden vereinzelt Modalpartikel benutzt. Die fehlende Bezugnahme auf den Adressaten und die singuläre Verwendung des Personalpronomens *ich* sind kennzeichnend für einen unpersönlichen Schreibstil, der die Aufgabenstellung verfehlt.

Fünf der sechs auftretenden Vollverben werden als alltagssprachlich, das Partikelverb *anfühlen* als bildungssprachlich gewertet. Morphologisch komplexe Begriffe sind darüber hinaus nicht feststellbar. Trotz sichtlicher Bemühungen, dem Text mithilfe anaphorischer Mittel wie *da* und *dort* eine gewisse Struktur zu verleihen, ist die Abwesenheit einer konsequenten Gliederung feststellbar. Dies wird an dem folgenden Beispiel ersichtlich (**Das ende ist ser spannend. Ich finde die Stelle spannend weil: da wirt es gesagt wie er zum Camp kommt*); die Prämisse (**das Ende ist ser spannend*) deckt sich inhaltlich nicht mit der Begründung (**Ich finde die Stelle spannend weil: da wirt es gesagt wie er zum Camp kommt*), da diese auf unterschiedliche Stellen im Buch verweisen. Die Kohärenz des Textes wird durch zahlreiche Faktoren beeinträchtigt, u.a. die inkorrekte Zeichensetzung, die zahlreichen Fehler bei Groß- und Kleinschreibung sowie erhebliche Schwierigkeiten bei der inhaltlichen Gliederung.

Gesamtauswertung Maxim

Token-Anzahl/CTTR: 55/4,1	Punkte
Textaufbau	0,5
Bezugnahme zur Aufgabenstellung	1
AdressatInnenbezug	0
Begründete Stellungnahme	1
Orthografie	0,5
Morphologie	1
Syntax	0,5
Sprachgemessenheit	0,5
Elaboriertheit der Verben	1
Morphologische Komplexität	0,5
Textkohäsion	0,5
Gesamtpunkte	7

Mario, 16/24 Punkte im Test, zweisprachig

Hallo lieber Louis Sachar,
Ich finde ihr Buch ziemlich gut weil der Deutschunterricht besser geworden ist
aber ansich ist das Buch auch spanend das eizige was ich auszusten habe ist
das es so lange ist
l.g. Mario

Der Text kennzeichnet sich insbesondere durch seine ausgesprochene Kürze und das Aneinanderreihen der Gedanken ohne Satzgrenzen. Die Begrüßungsformel (*Hallo lieber Louis Sachar*) scheint der Kommunikationssituation nur bedingt angemessen, die Verabschiedung erfolgt durch einen jugendsprachlichen Gruß (**l.g.*), der, ebenso wie die Anrede und die Unterzeichnung mit Vornamen, nicht den formellen Kontext berücksichtigt. Die Ausführungen im Hauptteil sind strukturlos aneinandergereiht. Mit einer Token-Anzahl von 38 und einem CTTR-Wert von 3,6 liegt der Text weit unter dem Durchschnitt.

Die Anweisungen der Aufgabenstellung werden nur unzureichend befolgt. So konstatiert der Schüler, dass er das Buch ziemlich gut finde, es an sich spannend sei und ihm lediglich die Länge zu schaffen mache (**weil der Deutschunterricht besser geworden ist; ansich ist das Buch auch spanend das eizige was ich auszusten habe ist das es so lange ist*). Es wird nicht erwähnt, in welchem Kontext das Buch gelesen wurde - dies lässt sich nur anhand der Aussage über den Deutschunterricht erschließen. Ebenso wird nicht explizit auf den

Buchinhalt oder einen bestimmten Abschnitt mit Kritik oder Lob eingegangen.

Ein Adressatenbezug ist, abgesehen von der Anrede, nicht vorhanden.

Die Stellungnahme wird nur kurz skizziert und nicht ausreichend fundiert, die einzige Begründung im Text ist nicht stimmig (**Ich finde ihr Buch ziemlich gut weil der Deutschunterricht besser geworden ist*).

Trotz der Kürze des Textes lassen sich zahlreiche Verstöße gegen Rechtschreibregeln feststellen. Auffallend sind Flüchtigkeitsfehler, wie das Fehlen eines Konsonanten oder Doppelkonsonanten (**eizige; *spanend; *Deutschunterricht*) und die fehlerhafte Kleinschreibung der Höflichkeitsform *Ihr*. Die inkorrekte Zusammenschreibung von **ansich*, aber insbesondere die falsche Schreibweise des Verbs **auszusten*, beeinträchtigen die Lesbarkeit und führen zu Missverständnissen (gemeint ist wohl „auszustehen“).

Der gesamte Text besteht aus einem einzigen Satz, dessen Bestandteile durch unter- und gleichordnende Konjunktionen miteinander verbunden sind.

Hinsichtlich der sprachlichen Angemessenheit wurde schon eingangs erwähnt, dass Begrüßung und Verabschiedung der Kommunikationssituation unangemessen sind. Der Schüler wendet sich im gesamten Brief nicht an den Autor, allerdings ist aufgrund der Kürze des Textes eine Beurteilung der sprachlichen Angemessenheit schwierig.

Insgesamt lassen sich lediglich zwei Vollverben feststellen, das inkorrekt geschriebene Verb *ausstehen* (**auszusten*) wurde als bildungssprachlich gewertet. Dieses Partikelverb, sowie das Kompositum *Deutschunterricht* bilden die einzigen morphologisch komplexen Begriffe des Textes. Die Verwendung der Konnektoren vollzieht sich wenig abwechslungsreich, ausschließlich die gebräuchlichen Konjunktionen *aber* und *weil* treten je einmal auf. Ähnlich verhält es sich mit den anaphorischen Mitteln, die sich auf die Verwendung des Pronomen *es* beschränken. Der Text offenbart zahlreiche Schwächen in der Gliederung und erscheint trotz seiner Kürze unzusammenhängend.

Gesamtauswertung Mario

Token-Anzahl/CTTR: 38/3,4	Punkte
Textaufbau	0,5
Bezugnahme zur Aufgabenstellung	0,5
AdressatInnenbezug	0,5
Begründete Stellungnahme	0,5
Orthografie	0,5
Morphologie	0,5
Syntax	0,5
Sprachgemessenheit	0,5
Elaboriertheit der Verben	0,5
Morphologische Komplexität	0,5
Textkohäsion	0,5
Gesamtpunkte	5,5

Sarah, 23/24 Punkte im Test, einsprachig

Hallo Mr. Sachar,

Ich finde das Buch gut geschrieben, aber von Inhalt her finde ich es nicht so gut, weil ich nicht so Gefangnissachen mag, weil sie sich immer in eine Richtung beugen. Es gibt auch nicht viel zu den Buch zu sagen, aber sie können doch vielleicht ein neues und besseres Buch schreiben vielleicht verkauft es sich besser? Ich meine, bei mir war es der Fall, dass es meiner Meinung nach nicht besser wird. Ich habe Kapitel um Kapitel gelesen und ich habe immer gehoft, dass es besser und spannender wird. Die letzten Kapitel jedoch waren aber recht spannend. Weil, als Stanley und Zero in dem Loch waren, dass fand ich spannend. Aber ich hätte nie so ein Buch schreiben können. Dass die Geschichte gut zum lesen für beide also Jungen und Mädchen sind, dass finde ich gut.

L.G. Sarah H.

Der Text gekennzeichnet sich durch seine überdurchschnittliche Länge von 141 Token und einer CTTR von 5,0 sowie durch seine unübersichtliche Strukturierung. Die Merkmale eines formellen Briefes werden nur partiell berücksichtigt, so wird das zwischen einer vertrauten und förmlichen Anrede liegende „Hallo“ der formellen Kommunikationssituation nur bedingt gerecht. Ähnlich inadäquat erfolgt die Verabschiedung durch den

jugendsprachlichen Gruß (*L.G.*), der die konzeptionell schriftliche Variante von *Liebe Grüße* ersetzt. Die Unterzeichnung mit dem Vornamen und dem dem Anfangsbuchstaben des Nachnamens wird jedoch als ausreichend gewertet. Der Empfänger wird ohne Einleitung mit dem Hauptteil konfrontiert (**Ich finde das Buch gut geschrieben, aber von Inhalt her finde ich es nicht so gut*). Die Ausführungen selbst erscheinen wenig zusammenhängend und zum Teil widersprüchlich. Inhaltlich werden die Anweisungen der Aufgabenstellung durchaus befolgt, die Schülerin legt ihren Standpunkt dar, und legt dar was ihr an dem Buch zusagt und missfällt.

Der AdressatInnenbezug ist durchaus gegeben, zeigt jedoch eine fehlende Sensibilisierung für das Verhältnis zum Empfänger. So wird dem Autor einerseits vorgeschlagen ein „*neues und besseres Buch*“ zu schreiben, mit der Ergänzung „**vielleicht verkauft es sich besser?*“. Auch ist die Bemerkung „*Aber ich hätte nie so ein Buch schreiben können.*“ eher unpassend. Ähnlich ist auch die Kritik des Buches unangemessen und widersprüchlich formuliert, da einerseits das Buch als belanglos bezeichnet wird (**Es gibt auch nicht viel zu den Buch zu sagen*), anschließend aber wieder gelobt wird (**Die letzten Kapitel jedoch waren aber recht spannend.*).

Der eigene Standpunkt wird eindringlich dargelegt, dies erfolgt allerdings mithilfe einfacher und sich wiederholender Formulierungen. So wird im Verlauf der Ausführungen vier Mal das Verb *finden* verwendet (**Ich finde das Buch gut geschrieben, aber von Inhalt her finde ich es nicht so gut*).

Ähnlich verhält es sich mit der Begründung der eigenen Position, die nahezu ausschließlich mit der Konjunktion *weil* erfolgt.

Der Text enthält einige orthographische Verstöße, die als Flüchtigkeitsfehler gewertet werden können (**Gefangnissachen; *aber sie können doch vielleicht*). Weiterhin lassen sich fehlende Doppelkonsonanten (**vielleicht, *gehoft*) und die fehlerhafte Kleinschreibung des nominalisierten Verbs (**zum lesen*) feststellen, wodurch die Lesbarkeit nicht beeinträchtigt wird. Auffallend ist die korrekte Schreibweise der Konjunktion *dass*, die mit der inkorrekten Schreibweise des Relativpronomens *das* mehrfach einhergeht (**Weil, als Stanley und Zero in dem Loch waren, dass fand ich spannend. Dass die Geschichte gut zum lesen für beide also Jungen und Mädchen sind, dass finde ich gut.*). Darüber hinaus finden sich mehrere fehlerhafte Kasusmarkierungen (**von Inhalt her; *nicht viel zu den Buch zu sagen*). Weiterhin lassen sich Schwierigkeiten bei der korrekten Verwendung des Funktionsverbgefüges *in eine Richtung bewegen* erkennen, das mit dem falschen Verb gebildet wird (**in eine Richtung beugen*). Auch fällt eine inkorrekte Zuweisung des Numerus auf, da Subjekt und Objekt offenbar vertauscht worden sind (**Dass die Geschichte gut zum lesen für beide also Jungen und Mädchen sind*). Das fehlerhafte Verwenden von zwei Konjunktionen (**Die letzten Kapitel jedoch waren aber recht spannend*), sowie die dreifache Verwendung des Personalpronomens in einem Satzgefüge *ich, mir, meiner* (**Ich meine, bei mir war es der Fall, dass es meiner Meinung nach nicht besser wird*) beeinträchtigen die Lesbarkeit.

Die Syntax gestaltet sich durchaus abwechslungsreich, die Sätze werden sowohl durch neben- als auch unterordnende Konjunktionen miteinander verbunden. Auffallend ist der mit der Konjunktion *weil* eingeleitete Nebensatz, in dem die Schülerin ihre Meinung begründet (**Weil, als Stanley und Zero in dem Loch waren, dass fand ich spannend.*). Dieser epistemische Gebrauch der Konjunktion *weil* (Feilke 1996b: 41) ist besonders im mündlichen Sprachgebrauch weit verbreitet, in der Schriftsprache unangemessen. Die sprachliche Ausdrucksweise passt sich dem formellen Schreiben nur bedingt an. Häufig lässt sich eine informelle, konzeptionell mündliche Ausdrucksweise erkennen, so werden zahlreiche Modalpartikel verwendet, wie beispielsweise *auch* (**Es gibt auch nicht viel zu den Buch zu sagen*), *doch* und *vielleicht* (**aber sie können doch vielleicht ein neues*). Insgesamt werden im Text acht Vollverben verwendet, die, bis auf eine Ausnahme, als alltagssprachlich kategorisiert werden. Lediglich das Verb *meinen* wird der Umgangssprache zugeordnet. In der Kategorie morphologische Komplexität lässt sich eine Nominalisierung (**zum lesen*) und ein Kompositum (**Gefangnissachen*) ermitteln. Präfix- und Partikelverben sowie Präfix- und Suffixadjektive werden nicht verwendet. Verstöße gegen die Regeln der Groß- und Kleinschreibung und der Interpunktion sind selten und beeinträchtigen die Lesbarkeit nicht. Die Verwendung der Konnektoren ist wenig abwechslungsreich, abgesehen von dem adversativen Konnektor *jedoch* sind ausschließlich die gebräuchlichsten Konnektoren *aber*, *und* sowie *weil* anzutreffen. Ähnlich verhält es sich mit den anaphorischen Mitteln, auch hier beschränkt sich die Verwendung auf die Pronomen *es* und *sie*, sowie den bestimmten Artikel *das*. Der Text dokumentiert einige Schwächen in der Gliederung und wirkt nicht durchgängig zusammenhängend.

Gesamtauswertung Sarah

Token-Anzahl/CTTR: 141/5	Punkte
Textaufbau	1
Bezugnahme zur Aufgabenstellung	1,5
AdressatInnenbezug	1,5
Begründete Stellungnahme	1
Orthografie	1,5
Morphologie	1
Syntax	1,5
Sprachangemessenheit	1
Elaboriertheit der Verben	1,5
Morphologische Komplexität	1
Textkohäsion	1,5
Gesamtpunkte	14

Milo: 22/24 Punkte im Test, einsprachig

Lieber Luis da du ja leztens ein Buch geschrieben hasst habe ich es gelesen und ich war uberrasch also positiv hast du echt klasse gemacht.
Mg. Milo

Der vorliegende Text kennzeichnet sich neben seiner Kürze durch seine fehlende Interpunktion und seine konzeptionell mündliche Sprache. Die basalen Merkmale eines formellen Briefes werden zwar berücksichtigt, jedoch entspricht die Anrede (**lieber Luis*) nicht dem gebotenen Distanzverhältnis. Im Hauptteil wird der persönlich unvertraute Adressat geduzt und der jugendsprachliche Gruß (**Mg.*), der die konzeptionell schriftliche Variante *mit Grüßen ersetzt*, entspricht nicht der Kommunikationssituation. Die Gedankenausführungen im Hauptteil sind unzureichend und ohne Satzgrenzen aneinandergereiht. Die Lesbarkeit des Textes wird stark beeinträchtigt, mit 26 Token und einer CTTR von 3,3 liegt der weit unter dem Durchschnitt. Hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung ist anzumerken, dass der Schüler die Aufgabenstellung nur ansatzweise befolgt. So begründet die Ausführung (**ich war uberrasch also positiv*) nicht seinen Standpunkt. Ebenso fehlt ein Hinweis auf die Umstände in denen das Buch gelesen wurde. Die Erläuterung (**da du ja leztens ein Buch geschrieben hasst habe ich es gelesen*) erscheint in diesem Kontext trivial, wenn nicht flapsig.

Der AdressatInnenbezug ist inhaltlich gegeben, der Autor wird mehrmals direkt angesprochen - wenn auch nicht auf formal angemessene Weise.

Trotz der Kürze des Textes lassen sich zahlreiche orthografische Fehler feststellen. Bereits in der Anrede wird der Name des Autors fehlerhaft (**Luis*) geschrieben. Die inkorrekte Schreibweise des Adverbs *leztens* (**leztens*) könnte durch die phonographische Verschriftlichung der mündlichen Form, in der der erste T-Laut kaum artikuliert wird, bedingt sein. Auffallend sind die inkorrekten Konjugationen des Verbs *überraschen* (**uberrasch*) sowie des Hilfsverbs *haben* (**hasst.*)

Der Text besteht nur aus einem einzigen Satz, der durch eine unterordnende Konjunktion eingeleitet und durch zwei nebenordnende Konjunktionen gegliedert wird. Es werden große Schwierigkeiten bei der Abgrenzung der einzelnen syntaktischen Strukturen ersichtlich, so zum Beispiel in der vollständig unterbliebenen Kommasetzung.

Hinsichtlich der Sprachangemessenheit gibt es zahlreiche Punkte zu beanstanden. Die anfangs erwähnte informelle Ausdrucksweise vollzieht sich über den gesamten Text, was sich auch in der Verwendung der Modalpartikel *ja* und *echt* äußert. Der Schreibstil, der eher an einen informellen Sprachstil erinnert, (*hast du echt klasse gemacht*) respektiert nicht das Verhältnis zwischen Adressat und Verfasser. Der Wortschatz ist simpel, die Vollverben *lesen* und *schreiben* werden zur Alltagssprache gehörig kategorisiert, das all-purpose Verb

machen als umgangssprachlich. Morphologisch komplexe Begriffe sind nicht feststellbar, weder Nominalisierungen noch Komposita werden verwendet, ebenso treten keine Präfix- oder Partikelverben sowie Präfix- und Suffixadjektive auf.

Die Kohäsion des Textes leidet, trotz des geringen Umfangs, unter der fehlenden Interpunktion. Lediglich die Verwendung des anaphorischen Personalpronomens *es* wird festgestellt, bis auf die Konjunktion *und* sind keine weitere Konnektoren bemerkbar. Der Text erscheint somit zusammenhangslos und die Lesbarkeit wird erheblich beeinträchtigt.

Gesamtauswertung Milo

Token-Anzahl/CTTR: 26/3,3	Punkte
Textaufbau	0
Bezugnahme zur Aufgabenstellung	0,5
AdressatInnenbezug	1
Begründete Stellungnahme	0,5
Orthografie	0,5
Morphologie	0,5
Syntax	0,5
Sprachgemessenheit	0
Elaboriertheit der Verben	0,5
Morphologische Komplexität	0
Textkohäsion	0,5
Gesamtpunkte	4,5

Luisa: 23/24 Punkte im Test, einsprachig

Luisa hat sich mit zwei Briefen an den Autor gewandt. Die Analyse der Texte erfolgt allerdings zusammenhängend, die Auswertung der einzelnen Kategorien ergibt sich aus dem Mittelwert beider Briefe.

Lieber Louis Sachar,

ich wollte Ihnen mitteilen wie ich das Buch finde. Also wir mussten dieses Buch in der Schule lesen. Wenn ich in einen Buchladen gegangen wäre, würde ich dieses Buch niemals kaufen, weil ich finde das Titelbild sieht nicht sehr schön aus. Der Titel „Löcher die Geheimnisse von Green Lake“ na ja jeder hat ja seine Meinung aber der Inhalt gefählt mir auch nicht so gut. Ich finde es bisher sehr langweilig, aber ich bin ja auch erst bei Kapitel 17. Ich hoffe das es noch besser wird.

Mit freundlichen Grüßen,

Luisa Nebel

Lieber Louis Sachar,

Ich bin jetzt mit den Buch fertig. Ich finde das, dass Buch doch noch spannend und interessant geworden ist. Ich hätte das niemals gedacht, aber da habe ich mich woll geteuscht. Das Buch ist seht gut aufgebaut, also die Schrift ist in einer guten Größe und so weiter. Ich finde es sehr gut, dass auch mal kleine schwarz-weiß Zeichnungen vorkommen, wie z.b. Das Herz mit denn Buchstaben KB. Dieses Buch hat mir gezeigt, das Lesen doch Spaß machen kann.

Mit freundlichen Grüßen

Luisa Nebel

Die vorliegenden Briefe respektieren größtenteils die basalen Merkmale der Textsorte. Die Anrede (*lieber Louis Sachar*) könnte zwar formaler formuliert werden, die Verabschiedung (*Mit freundlichen Grüßen*) sowie die Unterzeichnung mit Vor- und Nachnamen entsprechen aber der Kommunikationssituation. Einleitende Formulierungen zu Beginn des Briefes (**ich wollte Ihnen mitteilen wie ich das Buch finde; *ich bin jetzt mit den Buch fertig*) und das Erläutern der Umstände unter denen das Buch gelesen wurde, wirken sich positiv auf die Lesbarkeit aus. Die Gedankengänge im Hauptteil sind allerdings nicht durchgängig zusammenhängend und sinnvoll gegliedert. Insbesondere die Formulierungen im ersten Brief erscheinen etwas konfus. Erwähnenswert ist die Tatsache, dass sich in beiden Briefen ihre Kritik vornehmlich auf äußere Aspekte beschränkt. Beispielsweise erklärt sie, dass ihr das Titelbild sowie der Titel des Buches nicht zusagen, den Aufbau, die Größe der Schrift und die Zeichnungen hob sie hingegen positiv hervor (**Das Buch ist seht gut aufgebaut, also die Schrift ist in einer guten Größe und so weiter. Ich finde es sehr gut, dass auch mal kleine schwarz-weiß Zeichnungen vorkommen, wie zum Beispiel das Herz mit denn Buchstaben KB.*).

Ihre eigene Meinung artikuliert sie ausführlich, jedoch wird weder Lob (**ich finde das, dass Buch doch noch spannend und interessant geworden ist*) noch Kritik (**aber der Inhalt*

geföhlt mir auch nicht so gut. Ich finde es bisher sehr langweilig) hinreichend begründet. Eine direkte Bezugnahme auf den Autor erfolgt lediglich anfangs (**ich wollte Ihnen mitteilen wie ich das Buch finde*) daraufhin wird der Adressat nicht mehr explizit angesprochen. Ihre Äußerungen entsprechen inhaltlich dem distanzierten Verhältnis.

Im ersten Brief lässt sich lediglich ein orthographischer Fehler ausmachen (**geföhlt*), der als Flüchtigkeitsfehler gewertet werden kann und die Lesbarkeit nicht beeinträchtigt. Im zweiten Brief liegen hingegen zahlreiche Verstöße gegen die Rechtschreibung vor. In nahezu jedem Satz lassen sich Inkorrektheiten bemerken, die überwiegend als Flüchtigkeitsfehler gewertet werden können (**seht gut aufgebaut; *wie z.b. Das Herz mit denn Buchstaben*) und die Lesbarkeit des Textes nur geringfügig beeinträchtigen. Mehrfach lassen sich Verstöße bei der inkorrekten Schreibweise der Konjunktion *dass* bemerken (**Ich hoffe das es noch besser wird; Ich finde das, dass Buch doch noch*). Ein morphologischer Fehler tritt bei einer fehlerhaften Kasusmarkierung auf (**Ich bin jetzt mit den Buch fertig*).

Die Syntax der beiden Texte gestaltet sich komplex und abwechslungsreich. Sie kennzeichnet sich insbesondere durch Hauptsätze, die durch gleichordnende, zum Teil auch unterordnende Konjunktionen miteinander verbunden werden. Eine elaborierte Formulierungsfähigkeit zeigt sich anhand des Konditionalsatzes im ersten Brief (**Wenn ich in einen Buchladen gegangen wäre, würde ich dieses Buch niemals kaufen*) wo allerdings eine fehlerhafte Bildung des Konjunktivs im Plusquamperfekt feststellbar ist.

Im Hinblick auf die Sprachangemessenheit erscheinen mehrere Punkte erwähnenswert. Auffällig ist insbesondere die häufige Verwendung von Modalpartikeln sowie Wendungen eines kolloquialen, informellen Schreibstils (**Der Titel „Löcher die Geheimnisse von Green Lake“ na ja jeder hat ja seine Meinung aber der Inhalt geföhlt mir auch nicht so gut; in einer guten Größe und so weiter*). Im ersten Brief werden acht, im zweiten sechs unterschiedliche Vollverben verwendet. Bis auf das all-purpose Verb *machen* sowie *vorkommen*, das als bildungssprachlich kategorisiert wird, werden die Verben dem alltagssprachlichen Gebrauch zugeordnet.

Als morphologisch komplex werden die Partikelverben *mitteilen*, *aufbauen*, *vorkommen*, die Komposita *Buchladen* und *Titelbild* sowie die Nominalisierung *Lesen* gewertet.

Die Groß- und Kleinschreibung wird, bis auf einen Flüchtigkeitsfehler (**wie z.b. Das Herz*) durchgängig respektiert, hinsichtlich der Interpunktion sind mehrere Verstöße wahrnehmbar, die die Lesbarkeit des Textes allerdings nicht beeinträchtigen. Die Kohäsion des Textes wird durch die Verwendung verschiedener Konnektoren (*wie, also, weil, aber, dass*) sowie anaphorischer Mittel (*es*) hergestellt. Die Textflüssigkeit ist jedoch aufgrund der oben erwähnten Problematik hinsichtlich der logischen Gliederung nicht durchgehend gewährleistet.

Gesamtauswertung Luisa

Token-Anzahl/CTTR: 179/5,7	Punkte
Textaufbau	2
Bezugnahme zur Aufgabenstellung	2
AdressatInnenbezug	2
Begründete Stellungnahme	2
Orthografie	2
Morphologie	2
Syntax	2
Sprachgemessenheit	1,5
Elaboriertheit der Verben	2
Morphologische Komplexität	2
Textkohäsion	1
Gesamtpunkte	20,5

6.2.4 Gesamtauswertung - Formeller Brief

Es folgt eine zusammenfassende Beurteilung aller formellen Briefe. Die durchschnittliche Textlänge liegt bei 91 Wörtern, der mittlere CTTR-Wert bei 4,5.

Der Aufbau der Texte wurde im Durchschnitt mit 1 von 3 möglichen Punkten bewertet. Häufig zu bemängeln waren nicht vorhandene oder nicht situationsadäquate formal Elemente wie Anrede, Verabschiedung oder Unterschrift. Den SchülerInnen gelang es nur zum Teil, den Hauptteil des Briefes elegant einzuleiten und abrupte Übergänge zu vermeiden. Die mitunter unstrukturierten oder unzusammenhängenden Ausführungen im Hauptteil wirkten sich negativ auf die Lesbarkeit aus. In der Kategorie Bezugnahme zur Aufgabenstellung wurden durchschnittlich 1,3 von 3 möglichen Punkten vergeben. Hier lag der Fokus insbesondere auf der Darlegung und Begründung des eigenen Standpunktes; von den SchülerInnen wurde also erwartet, dass sie dem Autor Lob oder Kritik an seinem Buch mitteilten. Nicht alle SchülerInnen befolgten die Aufgabenstellung zufriedenstellend, so wurde oft die eigene Meinung nicht fundiert (z.B. durch Verweis auf konkrete Textstellen) begründet. In der Bewertung wurde außerdem berücksichtigt, ob die Kinder die situativen Umstände der Buchlektüre in ihren Ausführungen erwähnten. Dies taten nur wenige SchülerInnen, oft konnte der Kontext nur indirekt aus den Äußerungen erschlossen werden.

In der Kategorie der inhaltlichen Bezugnahme auf den Adressaten wurden im Durchschnitt 1,1 von 3 möglichen Punkten verteilt. Der Fokus lag dabei auf einer der Kommunikati-

onssituation angemessenen Form. Hier war auffallend, dass sich ein Großteil der Kinder nicht oder in nicht adäquater Weise an den Autor wandten, die Äußerungen entsprachen häufig nicht dem distanzierten Verhältnis.

Die sprachliche Formulierung des eigenen Standpunktes und dessen Begründung wurde mit 1 von 3 möglichen Punkten bewertet. Zu bemängeln war hier die häufige Verwendung einfacher, wiederholt auftretender Formulierungen. So wurde die eigene Meinung fast ausschließlich mithilfe des Verbs *finden* artikuliert. Ebenso wenig abwechslungsreich gestaltete sich die Begründung des eigenen Standpunktes, die fast ausschließlich mit der Konjunktion *weil* eingeleitet wurde.

Im Bereich der orthographischen und morphologischen Verstöße zeigte sich ein uneinheitliches Bild, hier wurden in beiden Kategorien jeweils 1,1 von 3 möglichen Punkten vergeben. Einige Texte wiesen lediglich vereinzelt Fehler auf, die häufig als Flüchtigkeitsfehler interpretiert werden konnten. Bei vielen Texten wurde die Lesbarkeit durch die Inkorrektheiten jedoch stark beeinträchtigt.

In der Kategorie Sprachangemessenheit wurden durchschnittlich 0,8 von 3 möglichen Punkten vergeben. In diesem Bereich wurden zahlreiche Verstöße ermittelt, ein Großteil der SchülerInnen passte ihre sprachliche Ausdrucksweise dem formellen Schreiben nur bedingt an. So ließen sich vermehrt informelle, konzeptionell mündliche Ausdrucksweisen erkennen, unter häufiger Verwendung von Modalpartikeln.

Die Elaboriertheit der Verben wurde mit 1,2 von 3 möglichen Punkten gewertet. In den Briefen wurden 28 unterschiedliche Vollverben ermittelt, vier wurden der bildungssprachlichen und zwei der umgangssprachlichen Kategorie zugeteilt. Die hohe Anzahl der alltagsprachlichen Verben erscheint der formellen Kommunikationssituation nur bedingt angemessen. In der Kategorie morphologisch komplexe Wörter wurden 5,5/18 Punkte verteilt, da Präfix- und Partikelverben, Präfix- und Suffixadjektive, Nominalisierungen und Komposita in den Texten nur vereinzelt auffindbar waren.

Die Syntax gestaltete sich im Allgemeinen sehr einfach und wurde im Durchschnitt mit 1,1 von 3 möglichen Punkten bewertet. Die Komplexität der Sätze wurde überwiegend durch nebenordnende, selten durch unterordnende Konjunktionen und nur vereinzelt durch komplexe Finalsätze erweitert.

Im Bereich der Textkohärenz wurden durchschnittlich 0,9 von 3 möglichen Punkten vergeben. Die Lesbarkeit der Texte wurde insbesondere durch fehlende Interpunktion und zahlreiche Verstöße gegen Groß- und Kleinschreibung beeinträchtigt. Die Verwendung der Konnektoren gestaltete sich überwiegend wenig abwechslungsreich, es wurden vor allem die gebräuchlichen Konjunktionen *aber*, *und* sowie *weil* eingesetzt. Ähnlich verhält es sich mit den anaphorischen Mitteln, auch hier beschränkt sich die Anwendung vornehmlich auf die Pronomen *es* und *sie*, sowie den bestimmten Artikel *das*.

Eine graphische Darstellung der Punktevergabe erfolgt in Abbildungen 6.3 und 6.4. Hier werden die Auswertungen der einzelnen SchülerInnen (mehrsprachig Abb. 6.3, einsprachig

Abb. 6.4) in den verschiedenen Kategorien *Aufbau des Textes*, *Bezugnahme zur Aufgabenstellung*, *AdressatInnenbezug*, *Stellungnahme/Begründung der eigenen Meinung*, *Orthografie*, *Morphologie*, *Syntax*, *Sprachliche Angemessenheit*, *Elaboriertheit der Vollverben*, *Morphologische Komplexität* und *Textkohärenz* berücksichtigt.

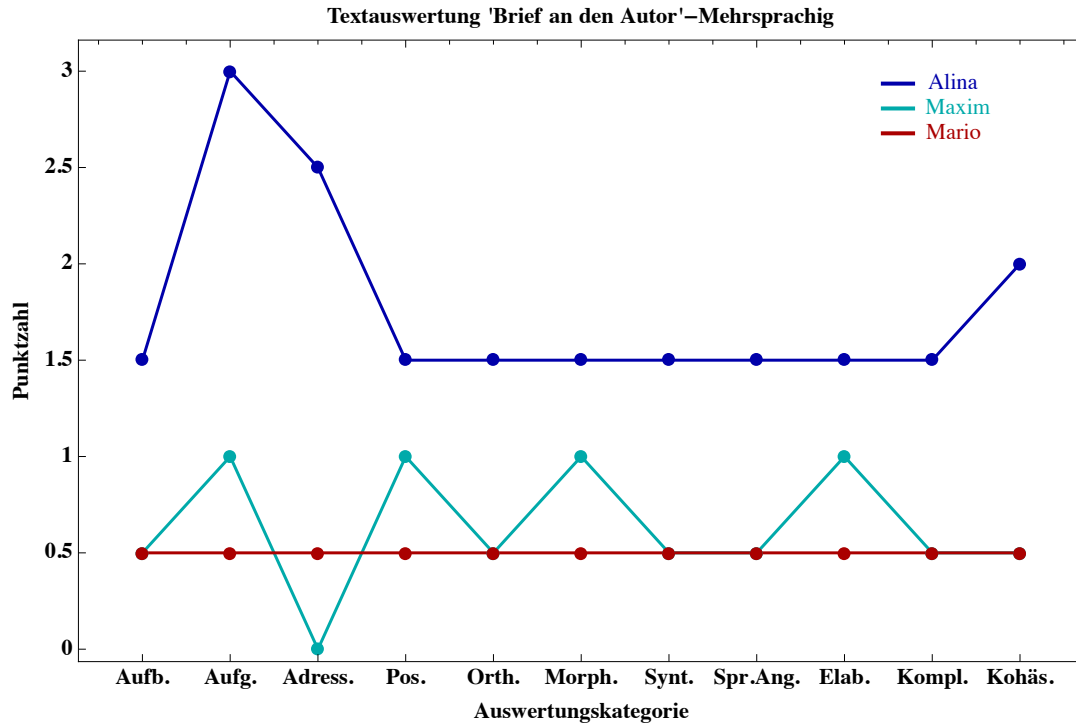


Abbildung 6.3: Textauswertung Formeller Brief - Mehrsprachige SchülerInnen

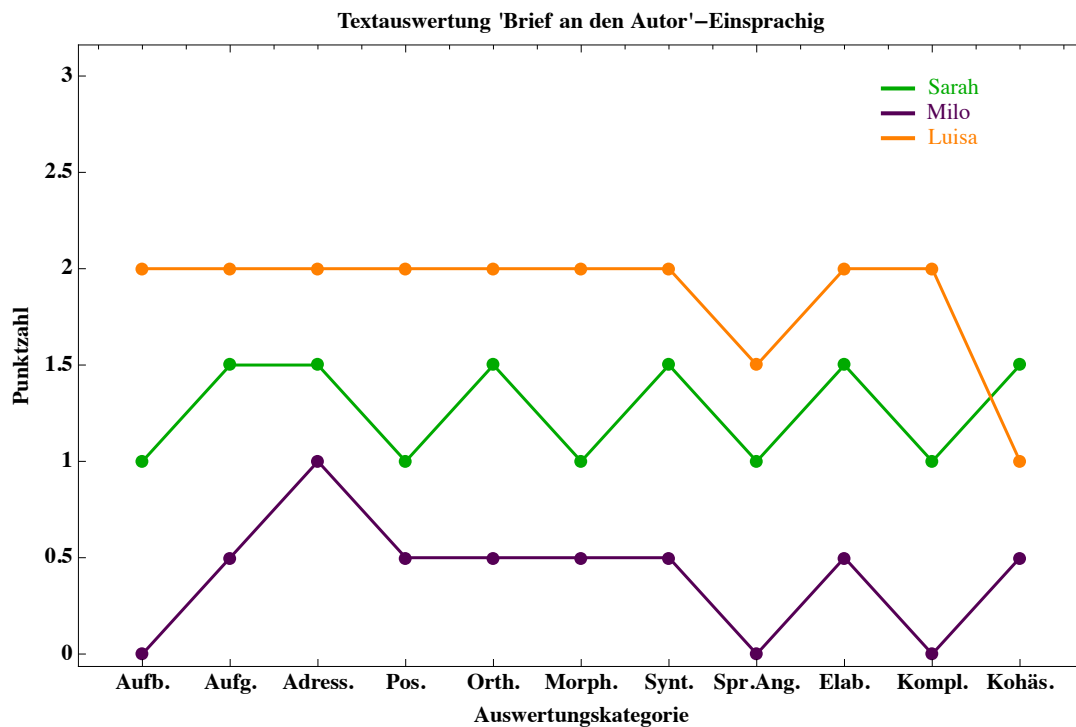


Abbildung 6.4: Textauswertung Formeller Brief - Einsprachige SchülerInnen

Aus den Abbildungen wird ersichtlich, dass die Auswertung der Kategorien *Morphologie*, *Bezugnahme zur Aufgabenstellung* sowie *AdressatInnenbezug* besonders positiv ausfiel. Probleme lassen sich hingegen in den Kategorien *Sprachangemessenheit*, *morphologische Komplexität* und *Textkohärenz* erkennen. Die Auswertung der formellen Briefe ergab insgesamt eine durchschnittliche Quote von 1,1 von 3 möglichen Punkten, also deutlich weniger als die Auswertung der persönlichen Briefe (im Durchschnitt 1,6 Punkte). Ein direkter Vergleich beider Textsorten erfolgt im nächsten Absatz.

6.3 Vergleich beider Textsorten

Im Folgenden wird die Auswertung der persönlichen und formellen Briefe zusammenfassend dargestellt, mit dem Ziel, Leistungsunterschiede bei der Aufgabenbearbeitung der unterschiedlichen Textsorten zu identifizieren. Dazu werden in Tabelle 6.1 die Punktzahlen der einzelnen Kategorien für beide Textsorten und ihre Summe gezeigt. Anhand dieser Gesamtpunktzahl wird ersichtlich, in welchen Kategorien, unabhängig von der Textsorte, besonders hohe bzw. niedrige Wertungen erfolgten, um daraus Rückschlüsse hinsichtlich der Stärken und Schwächen ziehen zu können. Nach einer kurzen Diskussion dieser Übersicht wird auf strukturelle, inhaltliche und sprachliche Auffälligkeiten zusammenfassend eingegangen.

	Persönlicher Brief	Formeller Brief	Gesamt
Token Anzahl \emptyset	81	91	
CTTR-Wert \emptyset	5,0	4,5	
Textaufbau	1,2	1,0	1,1
Bezugnahme zur Aufgabenstellung	1,7	1,3	1,5
AdressatInnenbezug	1,8	1,3	1,5
Perspektivenübernahme/ Begründete Stellungnahme	1,7	1,0	1,3
Orthografie	1,7	1,2	1,4
Morphologie	2,3	1,7	2,0
Syntax	1,4	1,1	1,3
Sprachgemessenheit	2,0	0,8	1,4
Elaboriertheit der Vollverben	1,4	1,2	1,3
Morphologische Komplexität	1,3	0,9	1,1
Textkohärenz	1,3	0,9	1,1
Gesamtdurchschnitt	1,6	1,1	1,4

Tabelle 6.1: Durchschnittliche Punktzahlen in den einzelnen Kategorien für beide Textsorten (von jeweils 3 möglichen Punkten).

Aus Tabelle 6.1 ist ersichtlich, dass Länge und lexikalische Vielfalt der Briefe nicht stark voneinander abweichen. Die persönlichen Briefe fielen zwar geringfügig kürzer aus, waren aber lexikalisch etwas vielfältiger als die formellen Briefe. Auffällig ist, dass die Auswertung der persönlichen Briefe in allen Kategorien höher ausfiel als die der formellen Briefe. Große Abweichungen lassen sich insbesondere in den Kategorien *Sprachgemessenheit* (2,0 vs. 0,8 Punkte), *AdressatInnenbezug* (1,8 vs. 1,3 Punkte) und *Morphologie* (2,3 vs. 1,7 Punkte) erkennen. Überraschend ist, dass sich die orthographischen Verstöße in den persönlichen Briefen deutlich weniger auf die Lesbarkeit der Texte auswirkten als in den formellen Briefen (1,7 vs. 1,2 Punkte).

Die höchsten Punktzahlen wurden, zusammenfassend gewertet, in der Kategorie *Morphologie* (2,0), sowie in den beiden inhaltlichen Kategorien *AdressatInnenbezug* (1,5) und *Bezugnahme zur Aufgabenstellung* (1,5) erreicht. Dahingehend wurden in den Kategorien *Aufbau* (1,1), *Textkohärenz* (1,1) und *morphologische Komplexität* (1,1) am wenigsten Punkte vergeben. Auf die strukturellen, inhaltlichen und sprachlichen Auffälligkeiten wird in der folgenden zusammenfassenden, Auswertung beider Textsorten eingegangen.

Kohärenzherstellung

Einem Großteil der Kinder fiel es schwer, einen strukturierten, zusammenhängenden Text zu verfassen, grundlegende formale Strukturen der jeweiligen Textsorte wurden nur selten respektiert. Oftmals wurden die Ausführungen im Hauptteil ohne Satzgrenzen aneinandergereiht, was die Lesbarkeit erheblich beeinträchtigte. Zudem gestaltete sich die Verwendung von Kohäsionsmitteln und Konnektoren wenig abwechslungsreich, so wurden beispielsweise die nebenordnende Konjunktion *und* insgesamt 40-mal verwendet, *sondern* dagegen lediglich 1-mal. Bei den unterordnenden Konjunktionen zeigte sich ein ähnliches Bild, während *weil* 8-mal in den Texten vorkam, wurde die Konjunktion *als* in nur einem Text gebraucht.

Bezugnahme auf die Aufgabenstellungen und die AdressatInnen

Die Bezugnahme auf die Eltern gestaltete sich größtenteils der Kommunikationssituation angemessen, wesentlich mehr Schwierigkeiten bereitete den Kindern eine situationsadäquate Bezugnahme auf den Autor. So ließen sich beim formellen Brief Probleme bei der kritischen Stellungnahme zum Buch, insbesondere aber bei ihrer überzeugenden Begründung feststellen. So war die Argumentation oft inkonsistent und in manchen Fällen nicht einmal vorhanden. Die Wahl der Redemittel gestaltete sich wenig abwechslungsreich und fiel überwiegend auf das umgangssprachliche *ich finde* (14-mal), im Vergleich zum elaborierten *meiner Meinung nach* (1-mal). Ein ähnliches Bild ergibt sich bei den Begründungen, die 8-mal mit der Konjunktion *weil* eingeleitet wurden, weitere Konnektoren wie beispielsweise *da*, *daher*, *denn*, *deshalb* überhaupt nicht verwendet wurden. Insgesamt genügte allerdings ein Großteil der Texte den inhaltlichen Anforderungen,

Sprachliche Angemessenheit

Während es den SchülerInnen überwiegend gelang, einen persönlichen Schreibstil in den Briefen an die Eltern zu realisieren, fiel es ihnen schwer, sich einer formellen Kommunikationssituation entsprechend auszudrücken. Es zeigten sich große Schwierigkeiten beim konzeptionell angemessenen Schreiben. Einem Großteil der Kinder gelang es nicht, ihre Ausdrucksweise einem unvertrauten Empfänger anzupassen und umgangssprachliche Formulierungen zu vermeiden.

Elaboriertheit der Vollverben

In den persönlichen Briefen wurden insgesamt vierzig verschiedene Vollverben verwendet. Davon wurden zwei der bildungssprachlichen und fünf der umgangssprachlichen Kategorie zugeordnet. Bei den formellen Briefen sind die Vollverben zwar weniger abwechslungsreich (n=29), es lassen sich aber doppelt so viele bildungssprachliche Verben (n=4) und weniger umgangssprachliche Verben (n=2) ermitteln. Daraus lässt sich eine leichte Tendenz zur Anpassung der Elaboriertheit der Verben an die Kommunikationssituation erkennen.

Morphologisch komplexe Wörter

Auffallend selten wurden in den Texten morphologisch komplexe Wörter verwendet. So ließen sich insgesamt nur vier unterschiedliche Nominalisierungen finden (*Lesen, Trinken, Essen, Graben*). Die Anzahl der Komposita beschränkt sich auf acht, von denen einige aus der Lektüre oder der Arbeitsaufgabe übernommen wurden (z.B. *Lesetagebuch, Deutschunterricht, Klapperschlange, Urgroßvater*). Selten kamen in den Texten Präfix- und Partikelverben vor, ihre Anzahl beschränkte sich auf jeweils acht (beispielsweise *befreien, erfahren, wiedersehen, mitteilen*). Ein ähnliches Bild zeigte sich bei den Präfix- und Suffixadjektiven, dieser Kategorie konnten insgesamt vier Adjektive zugeteilt werden (*langweilig, lustig, abenteuerlich, giftig*), wobei die Hälfte allerdings aus der Aufgabenstellung selbst entnommen wurde.

6.4 Vergleich mit bildungssprachlichem Test

Im Folgenden wird untersucht, ob sich ein präsupponierter Zusammenhang zwischen den Ergebnissen der Qualität der Lesetagebücher und des bildungssprachlichen Tests (vgl. Kapitel 4.3) erkennen lässt. In Tabelle 6.2 wird die erreichte Punktzahl für die Lesetagebücher (in %) mit der Erfolgsquote im bildungssprachlichen Tests verglichen.

	Persönlicher Brief	Formeller Brief	Lesetagebücher Gesamt	Test
Alina	53	59	56	67
Maxim	20	21	20	17
Mario	56	17	36	67
Sarah	85	42	64	96
Milo	38	14	26	92
Luisa	74	61	67	96

Tabelle 6.2: Erfolgsquoten [in %] in den Lesetagebüchern und dem Bildungssprachlichen Test.

Ein direkter Zusammenhang zwischen den Auswertungsergebnissen der Lesetagebücher und dem Abschneiden im bildungssprachlichen Test durchaus erkennbar. In der Tat beträgt der Korrelationskoeffizient für die Erfolgsquote der Lesetagebücher und des bildungssprachlichen Tests 0,6. Die anfangs aufgestellte These einer möglichen Korrelation zwischen Testergebnissen (vgl. Kap. 4.3) und Qualität der Lesetagebücher lässt sich somit zu einem gewissen Grad bestätigen. Bei Auswertung sollte allerdings die geringe Anzahl der untersuchten SchülerInnen berücksichtigt werden.

6.5 Vergleich nach sprachlicher Herkunft

Abschließend wird untersucht, ob eine Korrelation zwischen den Ergebnissen der Lesetagebücher und der sprachlichen Herkunft besteht. Zu diesem Zweck werden in Tabelle 6.3 die Bewertungen der Texte (unterteilt nach Token-Anzahl, CTTR, Aufbau, Inhalt, Sprache und Stil) der mehrsprachigen SchülerInnen mit denen der einsprachigen MitschülerInnen verglichen (vgl. die zusammenfassende Übersicht in Kapitel 5.5).

	Mehrsprachig	Einsprachig
Token-Anzahl/CTTR \varnothing	103,5/4,5	100/5,0
Aufbau	31%	42%
Inhalt	43%	57%
Sprache und Stil	35%	52%

Tabelle 6.3: Ergebnisse der Lesetagebücher nach sprachlicher Herkunft.

Wie aus der Tabelle ersichtlich, spielte der sprachliche Hintergrund hinsichtlich der Textlänge und der lexikalischen Vielfalt kaum eine Rolle. Allerdings ist klar erkennbar, dass

die Texte der einsprachigen Kinder in allen Oberkategorien höher bewertet wurden als die ihrer mehrsprachigen MitschülerInnen. Während sich hinsichtlich des Aufbaus keine erheblichen Differenzen zeigten (11%) und bei beiden Sprachgruppen große Defizite bemerkbar waren, ließen sich bei den inhaltlichen Kategorien größere Unterschiede erkennen. So wurden den Texten der mehrsprachigen SchülerInnen hinsichtlich der *Bezugnahme zur Aufgabenstellung*, dem *AdressatInnenbezug* und der *Perspektivenübernahme* bzw. *Stellungnahme und Begründung* insgesamt 14 Prozentpunkte weniger zugeteilt. Die Differenzen in der Auswertung der sprachlichen und stilistischen Kategorien sind geringfügig größer. So fiel die Bewertung der Texte der mehrsprachigen SchülerInnen unter Einbeziehung der Kategorien *Orthographie*, *Morphologie*, *Syntax*, *Sprachangemessenheit*, *Anzahl und Elaboriertheit der Vollverben*, *morphologische Komplexität* und *Textkohärenz* mit 17 Prozentpunkten niedriger aus als die ihrer einsprachigen MitschülerInnen.

Hinsichtlich der Auswertung sei an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen, dass insbesondere bei den orthographischen und morphologischen Fehlern keine quantitative Auswertung erfolgte, die Inkorrektheiten wurden lediglich unter dem Aspekt der Beeinträchtigung der Lesbarkeit gewertet. Aufgrund der geringen Anzahl an Texten können die Auswertungen für die jeweiligen Gruppen allerdings nur als Beschreibung von Tendenzen gedeutet werden.

Kapitel 7

Fazit

Ob Lernprozesse in der Schule erfolgreich verlaufen, hängt im Wesentlichen davon ab, ob den Kindern die Möglichkeit eröffnet wird, ihre individuellen Fähigkeiten in die schulischen Lernprozesse einbringen zu können. Bildungssprachliche Kompetenzen spielen eine entscheidende Rolle für den schulischen Erfolg, deren Erwerb allerdings besonders für Heranwachsende aus bildungsfernen oder zugewanderten Familien eine große Hürde darstellt (vgl. Gogolin & Lange, 2011).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde zunächst das Konstrukt Bildungssprache und ihre Bedeutung für den Schulunterricht diskutiert. Da eine einheitliche Definition des Begriffs Bildungssprache vom fachlichen Hintergrund und der jeweiligen Fragestellung abhängig ist (vgl. Heller/Morek, 2012: 17), wurden in der theoretischen Diskussion die Standpunkte von AutorInnen unterschiedlicher Disziplinen dargestellt. Diese zeigen oft großflächige Überschneidungen, die zum Teil dichotom voneinander abgegrenzt werden können. So können bildungssprachliche Merkmale nach ihren lexikalischen und semantischen sowie grammatischen und diskursiven Aspekten untergliedert werden, während bildungssprachliche Kenntnisse anhand von rezeptiven, produktiven, medial mündlichen und medial schriftlichen Fähigkeiten unterschieden werden.

Angesichts der Problematik, dass Bildungssprache in der Schule nicht explizit gelehrt wird, aber die Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht darstellt (vgl. z.B. Feilke, 2012), sind in den letzten Jahren zahlreiche Studien unternommen worden, um die Lernprozesse in Bildungsinstitutionen genauer zu untersuchen. Anhand empirischer Daten sollte ermittelt werden, auf welchen Ebenen der Unterrichtspraxis Veränderungen vorgenommen werden müssten, um die Benachteiligungen sozialer Gruppen zu vermeiden. Die Erforschung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern gestaltet sich jedoch äußerst komplex und nicht-linear, u.a. deshalb, da sprachliche Register kein statisches Konstrukt darstellen

(vgl. z.B. Baumann 2009; Tietze et al., 2016). Zur Erfassung bildungssprachlicher Fertigkeiten sollten demgemäß die verschiedenen Aspekte von Bildungssprache berücksichtigt werden. Erst durch die Zusammenführung vielfältiger Studien ist es möglich, sich ein umfassendes Bild der Kenntnisse zu verschaffen, um daraus geeignete Fördermaterialien und -strategien für einen bildungssprachförderlichen Unterricht zu entwickeln (vgl. z.B. Lütke et al., 2017; Fornol/Hövelbrinks, 2019).

Ein zentrales Anliegen der vorliegenden Arbeit war es, einen Beitrag zur Erforschung bildungsbezogener sprachlicher Fähigkeiten von GrundschülerInnen zu leisten. Um den komplexen Anforderungen dieser Untersuchung gerecht zu werden, erfolgte die Auswertung gemäß den verschiedenen bildungssprachlichen Aspekten - sowohl medial mündlich als auch medial schriftlich und bediente sich verschiedener, sich ergänzender Methoden. So wurde mit den SchülerInnen einer sechsten Klasse an einer Berliner Grundschule ein schriftlicher, bildungssprachlicher Test durchgeführt, dieser mit Ergebnissen aus der Analyse von Unterrichtstranskripten ausgewertet und Lesetagebücher ausgewählter Kinder untersucht.

Der Test im Multiple-Choice-Format basierte auf der sogenannten Hamburg-Bamberger BiSpra-Liste. Die Testauswertung ergab eine durchschnittliche Erfolgsquote von 74%, die sich ungleichmäßig auf verschiedene Subgruppen verteilte. So zeigten sich in den quantitativen Auswertungen (die die geringe Anzahl an TeilnehmerInnen berücksichtigen mussten) unter Einbeziehung der Subgruppen Geschlecht, Sprachliche Herkunft und Bildungshintergrund signifikante Leistungsunterschiede. Demnach lag die Erfolgsquote der Schülerinnen durchschnittlich 18 Prozentpunkte über der Quote der Schüler (86% vs. 68%), und die Kinder aus monolingual-deutschsprachigen Familien erzielten bessere Ergebnisse als ihre mehrsprachig aufgewachsenen MitschülerInnen (77% vs. 65%). Ebenso wurde ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Bücher im Elternhaushalt und der Testleistung ermittelt. SchülerInnen, deren Familien mehr als 100 Bücher besaßen, schnitten im Test besser ab als ihre MitschülerInnen in deren Elternhaus weniger als 100 Bücher vorhanden waren (86% vs. 59%). Da sich im Rahmen der Auswertung allerdings starke Schwankungen bei den Verteilungen zeigten, wurde es als notwendig erachtet, weiterführende Untersuchungen vorzunehmen. So wurde überprüft, ob sich ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Begriffe im Unterrichtsgeschehen und der Anzahl korrekter Antworten im Test erkennen ließ. Achtzehn aufgezeichnete Deutschunterrichtsstunden wurden dahingehend untersucht; das Ergebnis war durchaus überraschend, da selbst Begriffe, die häufig im Unterricht aufgetreten waren, den Kindern Schwierigkeiten bereiteten. Dahingegen wurden zahlreiche Ausdrücke, die im Unterrichtsgeschehen keinerlei Verwendung fanden, von einem Großteil der Kinder korrekt angewandt. Diese Beobachtung legte eine qualitativ orientierte Analyse ausgewählter Begriffe in ihrem Verwendungskontext nahe, mit dem Ziel zu überprüfen, ob das Begreifen der jeweiligen Wörter seitens der Schüler-

Innen für die Lehr- Lernkommunikation relevant gewesen war.

In diesem Zusammenhang wurde zunächst das Vorkommen aller bildungssprachlichen Begriffe der Hamburg-Bamberger BiSpra-Liste in den achtzehn aufgezeichneten Deutschunterrichtsstunden quantitativ ermittelt. Die Auswertung ergab, dass knapp 60% der Begriffe nicht ein einziges Mal Verwendung fanden und das Vorkommen der übrigen Begriffe sich auf wenige Ausnahmen beschränkte (siehe Anhang A.3). Das Fehlen zahlreicher Begriffe ist wahrscheinlich bedingt durch die Tatsache, dass sich die BiSpra-Liste aus den Analysen unterschiedlicher Unterrichtsfächer mündlicher und schriftlicher Kommunikation zusammensetzt (vgl. Köhne et al., 2015: 90ff.). So können viele Ausdrücke dem naturwissenschaftlichen Bereich zugeordnet werden, während die vorliegende Analyse ausschließlich die mündliche Kommunikation im Rahmen des Deutschunterrichts berücksichtigte. In diesem Zusammenhang hätte eine weiterführende Analyse des Unterrichts aufschlussreich sein können, die untersucht hätte, durch welche Art von Begriffen die bildungssprachlichen ersetzt worden waren.

Für zukünftige Forschung empfiehlt es sich daher, die Verwendung von Begriffen bereits erarbeiteter Wortschatztools mithilfe umfangreicherer Datensätze von mündlichen und schriftlichen Texten zu überprüfen. Hierbei könnten die von der Lehrkraft alternativ verwendeten Formulierungen ermittelt werden. Daraus könnten sich wertvolle Informationen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung hinsichtlich eines gezielten Einsatzes bildungssprachlicher Mittel ergeben.

Die aufgetretene Frage nach dem fehlenden Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Begriffe im Unterricht und ihrer Erfolgsquote im Test konnte in der vorliegenden Arbeit nur bedingt beantwortet werden. Die negativen Ergebnisse lassen sich möglicherweise durch die begrenzte Anzahl der Datensätze (18 Unterrichtsstunden im Zeitraum August 2019 - Februar 2020) erklären. Für zukünftige Forschung bietet es sich daher an, in einer systematischen Analyse größere Datensätze unterrichtsbezogener Kommunikation auf Basis von Längsschnittdaten zu untersuchen.

Nichtsdestotrotz konnte diese Untersuchung interessante Einsichten liefern. So wurde beobachtet, wie eine Schülerin eine gestellte Aufgabe nicht bearbeiten konnte, da sie einen für die Ausführung der Aufgabe relevanten bildungssprachlichen Begriff nicht verstanden hatte; eine Problematik, auf die schon zahlreiche ForscherInnen hingewiesen hatten (vgl. z.B. Schleppegrell, 2001; Feilke, 2012; Becker-Mrotzek/Roth, 2017). Weiterhin konnte ein verfehlter Versuch einer sprachlich adäquaten Ausdrucksweise festgestellt werden, der als „Nachweis einer Entwicklung in Bezug auf die funktionale Angemessenheit einer bildungssprachlichen Handlung“ (Marx, 2018: 411) interpretiert wurde. Ein Versuch, der leider kein Echo fand, da die Lehrkraft die falsche Verwendung eines bildungssprachlichen Begriffs

nicht korrigierte. Förderlich wäre in diesem Fall wohl ein korrekatives Feedback seitens der Lehrperson gewesen, um sicherzustellen, dass die SchülerInnen lernen, „Sprache positiv und effektiv für kommunikative und kognitive Prozesse einzusetzen“ (Anselm/Werani, 2017: 111) und um die Kinder zu aufmerksamem Sprachgebrauch und Sprachreflexion anzuregen (vgl. Schmölzer-Eibinger et al., 2013). Weiterhin wurde aufgezeigt, dass ein wiederholter Gebrauch von Begriffen im Unterricht nicht zwingend mit deren korrekter Verwendung seitens der SchülerInnen einhergeht. In der Tat wurde in zahlreichen Studien darauf hingewiesen, dass ein implizites Wortlernen durch Lesen oder Vernehmen nicht so effektiv sei wie eine explizite Vermittlung (vgl. z.B. Marulis & Neumann, 2010). Aufbauend auf der Erkenntnis, dass das „beiläufige“ Erlernen eines schulrelevanten Wortschatzes dort an seine Grenzen stößt, wo ein solider Grundwortschatz noch nicht vorhanden ist (Dollnick, 1996), stellte sich die Frage, wie Wortschatzarbeit effektiv im Unterricht integriert werden könne, ein Thema, dem in der vorliegenden Arbeit leider nicht ausreichend Berücksichtigung geschenkt werden konnte. Des Weiteren konnte, aufgrund der Covid-19 Pandemie, eine geplante Befragung der Kinder zum Ende des Schuljahres nicht erfolgen, da kein regulärer Unterricht stattfand. Es wäre sicherlich aufschlussreich gewesen, die SchülerInnen mit ihren schriftlichen und mündlichen Äußerungen zu konfrontieren und diese als Anlass zu nehmen, auf die praktische Bedeutung von Bildungssprache hinzuweisen. Ebenso sollten Anschlussstudien angestrebt werden, um zu ergründen, ob beispielsweise die Thematisierung bildungssprachlicher Mittel im Unterricht deren Verwendung befördert.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde es als wesentlich erachtet, die Operationalisierung von bildungssprachlichen Aspekten nicht ausschließlich auf die Kenntnis von lexikalisch-semanticen Begriffen zu beschränken. So wurden die Fähigkeiten der SchülerInnen auf medial mündlicher und medial schriftlicher Ebene unter Einbeziehung eines parallelen Designs quantitativer und qualitativer Studien untersucht. Ein weiteres Ziel bestand darin, die aktive Verwendung bildungssprachlicher Mittel seitens der SchülerInnen zu erfassen. Zu diesem Zweck wurden von den SchülerInnen verfasste Texte detailliert ausgewertet, um u.a. ihre Fähigkeiten zur sachlichen und adressatInnenorientierten Textgestaltung sowie ihr Wissen um den Aufbau argumentativer Textformen zu überprüfen (Gantefort & Roth, 2010; Uccelli et al., 2015).

Aus diesen Auswertungen ging eindeutig hervor, dass sich die Erfassung medial schriftlicher bildungssprachlicher Fähigkeiten keinesfalls nur auf lexikalisch-semanticer Ebene vollziehen sollte; weitere bildungssprachliche Mittel wie beispielsweise morphosyntaktische Konstruktionen oder kohärenzstiftende Mittel sollten in die Untersuchung einbezogen werden. Eine Integration qualitativer Kriterien, mit dem Fokus auf einer Ermittlung der Angemessenheit im Textkontext, wäre ebenfalls erstrebenswert. Auch die Ableitung eines globalen Qualitätsurteils eines Textes durch Integration weiterer sprachlicher Mittel

empfiehlt sich für die Identifizierung der sprachlichen Variablen mit besonderem Einfluss auf die Textqualität.

Zur quantitativ orientierten qualitativen Auswertung wurden insgesamt 12 Texte von sechs Kindern unterschiedlicher sprachlicher Herkunft herangezogen (die Originaltexte befinden sich im Anhang A.5). Aufgrund der geringen Anzahl handelt es sich um keine repräsentative Analyse, es können lediglich Tendenzen beobachtet werden, die sich didaktisch als hilfreich erweisen könnten. Eine Auswertung der Lesetagebücher der gesamten Klasse wäre ebenso denkbar gewesen, hätte sich jedoch, aufgrund des umfangreichen Kriterienrasters, nur schwer umsetzen lassen. Zudem standen den Kindern bei der Erstellung der Lesetagebücher zahlreiche unterschiedliche Textaufgaben zur Verfügung, sodass es sich als schwierig erwiesen hätte, eine ausreichend hohe Anzahl gleicher Aufgabebearbeitungen zu finden.

Problematisch gestaltete sich hierbei die Entwicklung eines geeigneten Kategoriensystems, da die Zuordnung einer konkreten Textfunktion aus den Aufgabenstellungen nicht klar hervorging (vgl. Kap. 5.2). Das Kategoriensystem wurde schließlich, dem Basiskatalog zur mehrdimensionalen kriterialen Textbewertung von Becker-Mrotzek & Böttcher (2006) und dem Kriterienraster von Blatt/Ramm/Voss (2008) folgend, erstellt. Die aufgestellten Auswertungskriterien umfassten den Aufbau, inhaltliche sowie sprachliche und stilistische Aspekte (vgl. Kap. 5.5).

Das vorrangige Ziel dieser Studie bestand darin, einen tiefgehenden Vergleich mehrerer SchülerInnen zu erstellen. So wurden bewusst wenige Texte ausgewählt, um sich mit einem „Mikroblick“ (Bubenhofer, 2013: 110) auf fundamentale Kategorien zu konzentrieren, die in einer zusammenfassenden Wertung ein umfangreiches Bild über die Qualität der einzelnen Texte lieferten. Es lag demnach für einen Vergleich von sechs Fallanalysen ausreichend Material zur Verfügung vor (für statistisch relevante Aussagen wäre eine größere Stichprobe erforderlich gewesen). Das empirische Material wurde im Hinblick auf bildungssprachliche Mittel unterschiedlicher Ebenen kodiert und anschließend, im Sinne der „Offenheit qualitativer Forschung“ (Lamnek, 2010) analysiert, um für weitere Beobachtungen aufgeschlossen zu sein. So konnten in jedem Fallbeispiel interessante Phänomene beobachtet werden, die zum Teil wiederholt auftraten.

Bei den durch Ratings erfassten Kategorien Aufbau, Inhalt, Sprache und Stil (jeweils insbesondere im Hinblick auf die Lesbarkeit der Texte), zeigten sich große Unterschiede hinsichtlich den Anforderungen der Aufgabe sowohl einen persönlichen als auch formellen Brief zu verfassen. In der Gesamtauswertung fiel auf, dass die persönlichen Briefe in allen Kategorien höher bewertet wurden als die formellen Briefe. Daraus ließ sich ableiten, dass es den SchülerInnen schwer fiel, sich der formellen schriftsprachlichen Form

angemessen zu bedienen. So wurden insbesondere bei der Kohärenzherstellung, der inhaltlichen und sprachlichen Bezugnahme auf einen unvertrauten Empfänger und der Verwendung elaborierter und morphologisch komplexer Wörter Schwächen erkannt. Unter der Einbeziehung des sprachlichen Hintergrunds im Elternhaus zeigte sich zudem, dass die Texte der einsprachigen SchülerInnen in allen Kategorien höher bewertet wurden, als die ihrer mehrsprachigen MitschülerInnen. Beim Aufbau wurden keine erheblichen Differenzen zwischen den Sprachgruppen festgestellt, hier zeigten alle SchülerInnen große Schwierigkeiten. Grundlegende formale Strukturen der Textsorte wurden nicht respektiert, Anrede sowie Verabschiedung und Unterzeichnung des Briefes mitunter nicht der Kommunikationssituation angepasst oder sie fehlten gänzlich. Häufig waren die Darlegungen im Hauptteil unzusammenhängend und nicht sinnvoll gegliedert. Übergänge, die die Lesbarkeit erleichtert hätten, waren selten vorhanden. Bei den inhaltlichen Kategorien, die die Bezugnahme zur Aufgabenstellung, den AdressatInnenbezug und die Perspektivenübernahme oder die Stellungnahme und Begründung der eigenen Meinung umfassten, erhielten die Texte der mehrsprachigen Kinder 14 Prozentpunkte weniger. Oftmals wurde den Anweisungen der Aufgabenstellungen nur unzureichend gefolgt. Eine inhaltliche Bezugnahme auf den Adressaten bereitete den Kindern insbesondere im formellen Brief große Schwierigkeiten. Bezüglich der Perspektivenübernahme ist anzumerken, dass sie bei einem Kind gar nicht erfolgte, bei anderen Kindern fiel auf, dass es ihnen zum Teil schwer fiel, sich in die Gefühlslage einer anderen Person zu versetzen, um eindrücklich aus deren Perspektive zu berichten. Hinsichtlich der Stellungnahme und der einhergehenden Begründung waren Schwierigkeiten bei der argumentativen Darlegung erkennbar. Insbesondere wiederholt auftretende Formulierungen ließen wenig ausgeprägte sprachliche Mannigfaltigkeit erkennen. Die Differenzen in der Auswertung der sprachlichen und stilistischen Kategorien fallen mit 17 Prozentpunkten geringfügig höher aus. Die Bewertung der Texte der mehrsprachigen SchülerInnen unter Einbeziehung der Kategorien Orthographie, Morphologie, Syntax, Sprachangemessenheit, Anzahl und Elaboriertheit der Vollverben, morphologische Komplexität und Textkohärenz fiel zwar niedriger aus als die ihrer einsprachigen MitschülerInnen. Es zeigte sich allerdings an der geringen Durchschnittspunktzahl der Auswertungen, dass nicht ausschließlich herkunftssprachliche Aspekte ein Problem darstellten. So wäre erforderlich, dass alle SchülerInnen lernen, zwischen konzeptionell mündlichem und konzeptionell schriftlichem Schreiben zu differenzieren und dies entsprechend umzusetzen. Ferner mangelte es auffallend häufig nicht an der Integration von Informationen, sondern an deren leserInnenfreundlichen Strukturierung. Damit einher gehen die Anforderungen an eine (elementare) Zeichensetzung, deren Erfüllung eine bessere Lesbarkeit gewährleisten könnte. Bei einem Großteil der SchülerInnen waren in diesem Bereich enorme Schwierigkeiten vorhanden, sowohl bei der Verwendung von Satztrennzeichen, als auch bei dem (ausbleibenden) Gebrauch von Satzschlusszeichen. Es fiel außerdem auf, dass bei der Benutzung komplexer (bildungssprachlicher) Mittel oft Fehler

begangen wurden. So konnte gezeigt werden, dass die Kinder sich tendenziell bemühten bildungssprachliche Mittel zu verwenden, deren korrekte Anwendung jedoch häufig nicht beherrschten. Bemerkenswert ist zudem die Tatsache, dass in den SchülerInnen-Texten *kein einziger* Begriff der Hamburg-Bamberger BiSpra Liste verwendet wurde. Auf sprachlicher Ebene ist bei einem Großteil der SchülerInnen eine geringe Varianz in der Ausdrucksweise deutlich erkennbar. Dies machte sich sowohl bei der Formulierung des eigenen Standpunktes, als auch bei dessen Begründung bemerkbar, die lediglich mithilfe einfacher und wenig abwechslungsreicher sprachlicher Mittel formuliert wurden. Die Verwendung von Konnektoren gestaltet sich ebenso wenig abwechslungsreich, größtenteils traten nebenordnende Konjunktionen wie *und* oder *auch* auf. Eine eingehende Untersuchung der Texte ergab zudem eine auffallend seltene Verwendung von Adjektiven, wodurch die Texte zum Teil etwas trocken wirkten.

Die Bewertungen fielen insgesamt sehr niedrig aus, was bedeuten könnte, dass zu hohe Anforderungen gestellt wurden. Für weitere zukünftige Forschungen bietet es sich an, bei einer Textauswertung analytische und holistische Urteile zu kombinieren. Dabei könnte es sich als hilfreich erweisen, die Analyse auf wenige, aber essentielle Kategorien zu stützen und diese in ein abschließendes Gesamturteil einfließen zu lassen.

Die Frage, ob sich ein präsupponierter Zusammenhang zwischen der Qualität der Lesetagebücher und des bildungssprachlichen Tests erkennen ließe (vgl. Kap. 6.3), konnte zwar anhand eines Vergleichs der Erfolgsquoten bestätigt werden (unter Berücksichtigung der geringen TeilnehmerInnen), jedoch machte diese Analyse die essentielle Bedeutung einer breitgefächerten Erhebung bildungssprachlicher Kenntnisse deutlich. Dazu kann das Beispiel eines Schülers herangezogen werden, der im bildungssprachlichen Test mit zwei Fehlern überdurchschnittlich gut abgeschnitten hatte, aber bei der aktiven Realisierung bildungssprachlicher Mittel sichtliche Schwierigkeiten hatte. Die Erfassung bildungssprachlicher Kenntnisse lässt sich somit nicht auf einzelne Aspekte reduzieren, sondern wird erst durch eine umfassende Integration unterschiedlicher Bereiche komplettiert. Um zukünftige Forschung zu erleichtern, ist eine systematische Klärung und Schärfung des Begriffs Bildungssprache (vgl. z.B. Beyer, 2015) erstrebenswert. Dies würde die Operationalisierbarkeit und die Entwicklung von reliablen und validen Testinstrumenten und Fördermitteln erheblich vereinfachen.

Im Hinblick auf zukünftige Unterrichtsgestaltung bestärken die aufgezeigten Resultate die Forderung nach folgenden Ansätzen für die didaktische Praxis:

- Aufgabenstellungen sollten klar und gut verständlich formuliert und vor Bearbeitung mit den Kindern besprochen werden. Die Bedeutung der Operatoren sollte gemeinsam mit den Kindern erörtert werden, um Missverständnissen vorzubeugen.

Die Vorwegnahme potentieller Schwierigkeiten seitens der Lehrkraft ist von wesentlicher Bedeutung.

- Die Lehrkraft ist verantwortlich dafür, bei sprachlichen Fehlern seitens der SchülerInnen korrigierend einzugreifen. Da LehrerInnen auch sprachlich eine Vorbildfunktion erfüllen, sollten sie darum bemüht sein, ihre eigenen sprachlichen Tätigkeiten zu reflektieren (vgl. Anselm/Werani, 2017: 110).
- Gezielter Wortschatzarbeit sollte im Unterricht ein angemessener Platz eingeräumt werden, da sich das gelegentliche Auftreten mancher Begriffe im Unterrichtsverlauf nicht als ausreichend für ihr Verständnis erweist. Dabei ist zu beachten, dass Wortschatzarbeit nicht isoliert auftritt, sondern auf rezeptive und produktive Wortschatzarbeit bezogen und somit in „sprachlichen Handlungen des Hörens, Sprechens, Lesens und Schreibens eingebettet wird“ (Kühn, 2007: 163).
- Verwendung, sowie Verständnis bildungssprachlicher Begriffe im medial mündlichen und schriftlichen Bereich scheint für einen Großteil der SchülerInnen eine Herausforderung darzustellen, unabhängig von ihrer sprachlichen Herkunft. Bildungssprache sollte im Unterricht thematisiert und reflektiert werden, hierbei könnte die Verdeutlichung der Funktion bildungssprachlicher Mittel hilfreich sein.
- Gezielte Schreibförderung sollte angestrebt werden. Die Kinder sollten häufiger Texte verfassen und sich der Zielsetzung der Aufgabenstellungen bewusst werden. Zudem könnte die Lesbarkeit der Texte durch ein lautes Vorlesen in den Fokus rücken, um die Position der AdressatInnen, die Bedeutung der Interpunktion sowie die Notwendigkeit der Textstruktur zu verdeutlichen. Die Schreibförderung sollte außerdem durch systematische Wortschatzarbeit unterstützt werden, da „ein quantitativ und qualitativ zulänglicher Wortschatz als Basis [...] für einen angemessenen schriftlichen Ausdruck betrachtet wird“ (Pohl/Ulrich, 2011: XIII).
- Unter den wenigen Ansätzen und Materialien zur gezielten Förderung von Bildungssprache (z.B. Henschel, et al., 2014) könnte sich der sogenannte Scaffolding-Ansatz (vgl. z.B. Gibbons, 2002) als besonders hilfreich erweisen. Hierbei werden die SchülerInnen durch die Lehrkräfte schrittweise bei der Bewältigung zunehmend komplexer bildungssprachlicher Anforderungen unterstützt. Anhand der vorliegenden Untersuchung konnte bestätigt werden, dass eine explizite Einführung gängiger sprachlicher Formulierungen notwendig sein könnte, um die Varianz in der Ausdrucksweise positiv zu beeinflussen. Die Vermittlung und Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten stellt eine wesentliche Anforderung an Lehrkräfte und SchülerInnen dar und sollte im Rahmen eines sprachsensiblen Unterrichts in allen Fächern forciert werden. Da Sprache das Medium allen Lernens verkörpert, ist ihre ausdrückliche Förderung grundlegend für den Bildungserfolg.

Literaturverzeichnis

Abraham, U. (2010): Bewertung produktiv-kreativer schriftlicher Texte. In: Kämper-van den Boogaart/ Spinner (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht, Teil 3. DTP Band 11/3. Hohengehren: Schneider. S. 89-115.

Ahrenholz, B. (2010). Bildungssprache im Sachunterricht in der Grundschule. In B. Ahrenholz (Hrsg.), Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache (S. 15-35). Tübingen: Narr.

Ahrenholz, B. & Maak, D. (2012). Sprachliche Anforderungen im Fachunterricht. Eine Skizze mit Beispielanalysen zum Passivgebrauch in Biologie. In H. Roll & A. Schilling (Hrsg.), Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik (Bd. 135-152). Duisburg: UBRR.

Ahrenholz, B. (2013). Sprache im Fachunterricht untersuchen. In C. Röhner & B. inks (Hrsg.), Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen (S. 87-98). Weinheim: Beltz Juventa.

Androutsopoulos, Jannis K. (2000): Die Textsorte Flyer. In: Adamzik, Kirsten (Hrsg.): Textsorten.Reflexionen und Analysen. Tübingen: Stauffenburg. S. 175-213.

Anselm, S., Werani, A. (2017): Kommunikation in Lehr-Lernkontexten. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Azizpour, P., Bohnet, E., Bryant, D., Göttfert, S. & Noschka, N. (2014). Anbindung anaphorischer Pronomen im Zweit- und Fremdspracherwerb des Deutschen. In M. Averentseva-Klisch & C. Peschel (Hrsg.), Aspekte der Informationsstruktur für die Schule (S. 155-84). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Baumann, B. (2009): La ricerca empirica nell'acquisizione delle lingue straniere. Roma, Carocci.

- Baumann, R. (2008). Probleme der Aufgabenkonstruktion gemäß Bildungsstandards. Überlegungen zu Kompetenzstufen und Operatoren. *Log in*, 153, 54-59.
- Bayer, A. (2015): Wenn zwei sich streiten, freut sich dann der Dritte? Bildungssprache vs. Schulsprache - eine terminologische Untersuchung. In: *Pegasus-Onlinezeitschrift* 15 (2015), 2, Seite 1-39
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, M. (2008): Texte beurteilen - transparent und gerecht. In: *Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen*, 19, 6: S. 175-176.
- Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.) (2009). *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2011). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (3. Aufl.)*. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, M./Böttcher, I. (2012): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 4., überarb. Neuaufl. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H. (Hrsg.). (2013). *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M. (2014). *Schreibkompetenz*. In J. Grabowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur*. Opladen: Budrich, 51 - 71.
- Becker-Mrotzek, M., Grabowski, J., Jost, J., Knopp, M. & Linnemann, M. (2014): Adresatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und schriftlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz. *Didaktik Deutsch*, 37, S. 21-43.
- Becker-Mrotzek, M., Brinkhaus, M., Grabowski, J., Hennecke, V., Jost, J., Knopp, M., Schmitt, M., Weinzierl, C. & Wilmsmeier, S. (2015). Kohärenzherstellung und Perspektivenübernahme als Teilkomponenten der Schreibkompetenz: von der diagnostischen Absicherung zur didaktischen Implementierung. In A. Redder, J. Naumann & R. Tracy (Hrsg.), *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung - Ergebnisse (S. 177-205)*. Münster: Waxmann
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2015): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 6. Aufl. Cornelsen-Verlag, Berlin.

Becker-Mrotzek, M./Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann.

Becker-Mrotzek, M. (2018): Was sind eigentlich Sprache und Schrift? Erwerbsgegenstand gesprochene und geschriebene Sprache. In: Titz, Cora/Geyer, Sabrina/Ropeter, Anna/Wagner, Hanna/Weber, Susanne/Hasselhorn, Marcus (Hgg.) Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Stuttgart: Kohlhammer, S. 34-52 (BiSS-Band 1).

Berendes, K., Dragon, N., Weinert, S., Heppt, B., Stanat, P., (2013). Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In: Angelika Redder & Sabine Weinert (Hrsg.) Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann, 18.

Bernstein, B. (1959). A public language: Some sociological implications of a linguistic form. *British Journal of Sociology*, 10, 311 - 326.

Bernstein, B. (1964). Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences. *American Anthropologist*, 66(6), 55-69.

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and control: Vol. 1. Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.

Blatt, I., Voss, A. & Matthießen, I. (2005). Kinder schreiben Briefe aus der Zukunft. Qualitative Analysen von Kindertexten und fachdidaktische Diskussion. In W. Bos (Hrsg.), *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien* (S. 109-158). Münster: Waxmann.

Blatt, I., Ramm, G. & Voss, A. (2009): Modellierung und Messung der Textkompetenz im Rahmen einer Lernstandserhebung in Klasse 6. In: *Didaktik Deutsch*. Jg. 14. H. 26. S. 54-81.

Bortz J., Döring N. (2006) *Quantitative Methoden der Datenerhebung*. In: *Forschungsmethoden und Evaluation*. Springer-Lehrbuch. Springer, Berlin, Heidelberg.

Bos et al. (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Bos et al. (2008). *TIMSS 2007 Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Böttcher, Ingrid (2010): *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden; Beispiele, Vorschläge, Projekte; ab Jahrgangsstufe 2*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971): *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. 1964. Collection *Le sens commun*.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Bourdieu, P. (1990). *Was heißt sprechen?: Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, P. (2005). *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. 2. erw. Auflage. Wien: Braumüller.
- Brinker, K. (2010). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (7. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- Bubenhof, Noah (2013): *Quantitativ informierte qualitative Diskursanalyse. Korpuslinguistische Zugänge zu Einzeltexten und Serien*. In: Roth, Kersten Sven/Spiegel, Carmen (Hrsg.): *Angewandte Diskurslinguistik. Felder, Probleme, Perspektiven*. Berlin: Akademie-Verlag. S. 109-134.
- Chamot, Anna Uhl/O' Malley, J. Michael (1994): *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Language Learning Approach*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Conradi, Anne; Dilks, Fabian; Fox, Hiltrud; Heinrichs, Andrea; Judith, Heiko; Peters, Jelko; Wolff, Martina (2011): *Klartext 9. Sprach-Lesebuch Deutsch*. Nordrhein-Westfalen. Braunschweig: Westermann.
- Cummins, J. (1979). *Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters*. *Working papers on bilingualism*, 19, S. 197-205.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). *BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction*. In B. Street & N. H. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of language and education*, 2nd edition (Bd. 2: Literacy, S. 71-83). New York: Springer Science + Business Media LLC.

- Dehn, M.: Elementare Schriftkultur und Bildungssprache. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011. S. 129-151.
- Diehl, C., Hunkler, C. & Kristen, C. (2016). Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Eine Einführung. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dirim, İ. (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache Professionalität. Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 25 - 48.
- Dollnick, Meral (1996): Das Ganze nennt man Bergwerk. In: Deutsch lernen, 2, 147- 155.
- Drach, E. (1928). Bildungssprache. In H. Schwarz (Hrsg.), Pädagogisches Lexikon. Bielefeld: Velhagen & Klasing, 665 - 673.
- Dragon, N./Berendes, K./Weinert, S./Heppt, B./Stanat, P. (2015): Ignorieren Grundschulkindern Konnektoren? - Untersuchung einer bildungssprachlichen Komponente. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 18 (4). S. 803-825.
- Eckhardt, A. G. (2008). Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986): Muster und Institutionen. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Ehlich, K. (1998): Medium Sprache. In: Strohner, H./Sichelschmidt, L./Hielscher, M. (Hrsg.), Medium Sprache. Frankfurt am Main: Peter Lang, 9-21.
- Feilke, H. (1996a): From syntactical to Textual Strategies of Argumentation. Syntactical Development in Written Argumentative Texts by Students aged 10 to 22. In: Argumentation 10/2 S. 197-212.
- Feilke, H. (1996b): „Weil“ -Verknüpfungen in der Schreibentwicklung. Zur Bedeutung ‚lerner-sensitiver‘ empirischer Strukturbegriffe, in: Feilke/Portmann (Hg.) (1996), S.40-53.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen - fördern und entwickeln. Praxis Deutsch, 233, 4-13.

- Feilke, Helmuth (2012a). Schulsprache - Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne et al. (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin, Boston: de Gruyter, 149-175.
- Feilke, H. (2015). Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. Didaktik Deutsch 38, S. 115-136.
- Feilke, H. (2019). Bildungssprache. In: Sprache im Fach. München; Eichstätt.
- Feilke, H. (2019a). Schulsprache. In: Sprache im Fach. München; Eichstätt.
- Ferraresi, G. (2008): Adverbkonnectoren: Von der Theorie zur Praxis. In: Chlostra, C./Leder, G./Krischer, B. (Hrsg.): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. - Göttingen, S. 173-186.
- Fix, M. (2006): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Fix, M. (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht, Paderborn: Schöningh, 2. Aufl. 2008.
- Flick, U. (1995): Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. Rowohlt Verlag.
- Flick, U. (2007): Triangulation: Eine Einführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften; Auflage: 2.
- Flick, U. (2017): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Fornol, S.L./Hövelbrinks, B.: Bildungssprache. In: Jeuk, S./Settinieri, J. (Hrsg.): Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch. Berlin: Verlag de Gruyter, 2019. S. 497-521.
- Fritzsche, J. (2020): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 1: Grundlagen. Stuttgart: Klett.
- Fürstenau, S., Gomolla, M. (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Verlag: Vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gantefort, C., Roth, HJ. (2010): Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, 573-591.

Gibbons, P. (1998). Classroom talk and the learning of new registers in a Second Language. In: *Language and Education* 12 (2), S. 99-118.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Portsmouth, NH, Heinemann.

Gogolin et al. (2003). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), Heft 107.

Gogolin, I. /Kaiser, G. /Roth, H.-J. /Deseniss, A. /Hawighorst, B. /Schwarz, I. (2004). *Mathematiklernen im Kontext sprachlichkultureller Diversität*. (DFG Go 614/6) Abschlussbericht, Hamburg.

Gogolin, I. (2006). Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann.

Gogolin, I./Roth, H.-J. (2007). Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb - Formen - Förderung*. Tübingen: Narr Francke Attempo, S. 31 - 46.

Gogolin, I. (2008). Herausforderung Bildungssprache. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 23. 215/216.

Gogolin, Ingrid (2009): Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 263-280.

Gogolin, I./Neumann, U. (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gogolin, I./Lange, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. (=FörMig Material Band 2). Münster [u.a.]: Waxmann.

Gogolin, I. et al. (2011a): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. (=FörMig Edition Band 7). Münster [u.a.]: Waxmann.

Gogolin, I. et al. (2011b): *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. (=FörMig Material Band 3). Münster [u.a.]: Waxmann.

Gogolin, I./Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, Wiesbaden: VS Verlag/Springer, S. 107 - 128.

Gogolin, I., (2012). Sprachliche Bildung im Mathematikunterricht. In W. Blum, R. Borromeo Ferri, & K. Maaß (Hrsg.) Mathematikunterricht im Kontext von Realität, Kultur und Lehrprofessionalität. Wiesbaden: Springer, 157 - 165.

Gogolin, I. (2013a): Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. Zur Einführung in das Buch ›Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert‹. In: Gogolin et al. (Hg.): Herausforderung Bildungssprache, S. 7-18.

Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.) (2013). Herausforderung Bildungssprache: Und wie man sie meistert. (= FörMig Edition Band 9). Münster [u.a.]: Waxmann.

Graefen, G. & Liedke, M. (2008). Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit-oder Fremdsprache. Tübingen: A. Francke.

Graham, S. Harris K.R., Herbert, M.(2011): Informing writing: The benefits of formative assessment. A Carnegie Corporation Time to Act report. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Haag, N., Heppt, B., Stanat, P., Kuhl, P. & Pant, H. A. (2013). Second language learners' performance in mathematics: Disentangling the effects of academic language features. Learning and Instruction, 28, 24-34.

Habermas, J. (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften (Hrsg.), Jahrbuch 1977. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 36 - 51.

Halliday, M. A. K., McIntosh, A. & Stevens, P. (1964). The linguistic sciences and language teaching. London: Longman.

Halliday, M. A. K. (1978). Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning. London: Arnold.

Halliday, Michael A. K. (1993): „Some grammatical problems in scientific English.“ In: Ders./Jim R. Martin (Hg.), Writing science: Literacy and discursive power, Pittsburgh, 69-85.

Harsch, C., Neumann, A., Lehmann, R. H. & Schröder, K. (2007). Schreibfähigkeit. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.), Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (S. 42-62). Weinheim: Beltz.

Heller, V./Morek, M. (2012): Bildungssprache - Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik, Jg. 57, S. 67 - 101.

Henschel, S.; Stanat, P.; Becker-Mrotzek, M.; Hasselhorn, M. & Roth, H.-J (2014): Evaluationskonzept der Bund-Länder-Initiative 'Bildung durch Sprache und Schrift' (BiSS).

Heppt, B., Stanat, P., Dragon, N., Berendes, K. & Weinert, S. (2014). Bildungssprachliche Anforderungen und Hörverstehen bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 28 (3), 139-149.

Heppt, B./Henschel, S./Haag, N. (2016): Everyday and academic language comprehension: Investigating their relationships with school success and challenges for language minority learners. In: Learning and Individual Differences 47, S. 244-251.

Heppt, B./Köhne-Fuetterer, J./ Eglinsky, J./ Volodina, A./ Stanat P. und Weinert, S (2020): BiSpra 2-4. Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4. Waxmann.

Hövelbrinks, B. (2014): Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres. Weinheim: Beltz Juventa.

Knopp, M., Jost, J., Nachtwei, N., Becker-Mrotzek, M., Grabowski, J. (2012). Teilkomponenten von Schreibkompetenz untersuchen: Bericht aus einem interdisziplinären empirischen Projekt. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothgangel, L.-H. Schön, H. J. Vollmer & H.-G. Weigand (Hrsg.), Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte - historische Analysen - theoretische Grundlegungen (S. 47-65). Münster: Waxmann

Knopp M., Becker-Mrotzek M., Grabowski, J. (2013): Diagnose und Förderung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz. In: Angelika Redder & Sabine Weinert (Hrsg.) Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven (S. 296 - 315), Münster: Waxmann.

Knopp, M., Becker-Mrotzek, M. & Grabowski, J. (2014): Diagnose und Förderung von Teilkompetenzen der Schreibkompetenz. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), Werkzeuge des Schreibens - Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren (S. 111-128). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1986). Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In Romanistisches Jahrbuch, 36 (S. 15-43). Berlin & New York: De Gruyter.
- Kouizumi, R. (2012) Relationships between text length and lexical diversity measures: Can we use short texts of less than 100 tokens? Vocabulary Learning and Instruction 1(1), 60-69 (2012)
- Köhne, J. et al (2015). Bildungssprachlicher Wortschatz: linguistische und psychologische Fundierung und Itementwicklung. In: Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung - Ergebnisse. Münster: Waxmann.
- Köhne J., Kronenwerth S., Redder A., Schuth E., Weinert S. (2015a). Bildungssprachlicher Wortschatz - linguistische und psychologische Fundierung und Itementwicklung.
- Krelle, Michael: Schreibkompetenz. In: Müller, Claudia/ Rothstein, Björn (Hrsg.): Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider 2013.
- Kroll, B.M. (1984). Audience adaptation in children's persuasive letters. Written Communication, 1 (4), 407-427.
- Kühn, P. (2007): Rezeptive und produktive Wortschatzkompetenzen. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Baltmannsweiler: Schneider, S. 159-167
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Beltz Verlag (Weinheim, Basel) 5., überarbeitete Auflage.
- Lamnek, Siegfried (2016): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Beltz Verlag (Weinheim, Basel) 6., überarbeitete Auflage.
- Lange, Imke (2012). „Von ‚Schülerisch‘ zu Bildungssprache: Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung“ . In: Fürstenau, Sara (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung: Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 123-142.
- Leisen, J. (2010). Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus.
- Lütke, B./Petersen, I./Tajmel, T. (Hrsg.) (2017): Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. Berlin/Boston: Verlag de Gruyter.

Knapp, W. (1997). Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Reihe: Germanistische Linguistik, Band 185. Tübingen: Niemeyer.

Marulis, L.M. & Neumann S.B. (2010). The Effects of Vocabulary Intervention on Young Children's Word Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research* 80 (3), 300-335.

Marx, N. (2018): Förderung, aber welchen Inhalts? Didaktische Perspektiven auf Bildungssprache im DaF-Unterricht. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 45 (4), S. 401 - 422.

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010162>.

Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Beltz Studium.

Mendelsson, M. (1784). Über die Frage: Was heißt aufklären? *Berlinische Monatsschrift*, 4, 193 - 200.

Merz-Grötsch, Jasmin (2010): Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge. Seelze: Kallmeyer.

Neumann, Astrid (2017): Zugänge zur Bestimmung von Textqualität. In: Becker-Mrotzek, Michael /Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, S. 203-219.

Nussbaumer, Markus (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen - Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Niemeyer.

Nussbaumer, M. & Sieber, P. (1994): Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In: Sieber, P. [Hrsg.]: *Sprachfähigkeiten - besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt*, S. 141-186. Verlag Sauerländer, Aarau.

Nussbaumer, M. (1996): Lernerorientierte Textanalyse - Eine Hilfe zum Textverfassen? in: Feilke/Portmann (Hg.) 1996, S.96-112.

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) 2007. PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann.

Plewnia, A. (2006). Wortschatz und Wortkunde im Lehrplan Deutsch. *Der Deutschunterricht*, 58, 9-18.

Pohl, T. & Steinhoff, T. (2010). Textformen als Lernformen. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), Textformen als Lernformen (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A, Bd. 7, S. 5-26). Duisburg: Gilles & Francke.

Pohl, I. /Ulrich, W. (2011): Wortschatzarbeit. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, DTP, Bd. 7 S. 18-28. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Pohl, T. (2014): Entwicklung der Schreibkompetenzen. In H. Feilke & T. Pohl (2014). (Hrsg.), Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen (S. 101-140). Deutschunterricht in Theorie und Praxis, DTP; Bd. 4, S. 101 - 142). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Prediger, S. (2013): Sprachmittel für mathematische Verstehensprozesse ? Einblicke in Probleme, Vorgehensweisen und Ergebnisse von Entwicklungsforschungsstudien. In A. Pallack (Hrsg.). Impulse für eine zeitgemäße Mathematiklehrer-Ausbildung. MNU-Dokumentation der 16. Fachleitertagung Mathematik. Neuss: Seeberger, 26-36.

Prediger, S. (2017). Auf sprachliche Heterogenität im Mathematikunterricht vorbereiten -Fokussierte Problemdiagnose und Förderansätze. In Juliane Leuders, Timo Leuders, Susanne Prediger & Silke Ruwisch (Hrsg.). Mit Heterogenität im Mathematikunterricht umgehen lernen -Konzepte und Perspektiven für eine zentrale Anforderung an die Lehrerbildung. Springer Spektrum: Wiesbaden, 29-40.

Redder, A. (1982). Schulstunden 1. Transkripte. Tübingen: Narr.

Redder et al., (2013). „Bildungssprache“ diagnostizieren. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann.

Reich, Hans H. (2008). Materialien zum Workshop Bildungssprache an der Universität Hamburg. Unveröffentlichtes Schulungsmaterial für die FÖRMIG-Weiterqualifizierung „Berater(in) für sprachliche Bildung. Deutsch als Zweitsprache“ . Retrieved. Universität Hamburg.

Riebling, L. (2013). Heuristik der Bildungssprache. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache: Und wie man sie meistert. (=FörMig-Edition 9) Münster: Waxmann, S. 106 - 153.

Rjosk, C./Haag, N./Heppt, B./Stanat, P.: Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In: Stanat, P./Schipolowski, S./Rjosk, C./Weirich, S./Haag, N. (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster u. a.: Waxmann Verlag, 2017. S. 238-275.

Runge, A. (2013). Die Nutzung von (bildungssprachlichen) Verben in naturwissenschaftlichen Aufgabenstellungen bei SchülerInnen der Jahrgangsstufe 4 und 5. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), Sprachförderung und Sprachdiagnostik - interdisziplinäre Perspektiven. (S. 152-173). Münster: Waxmann.

Schimke, S. (2015). Die rezeptive Verarbeitung von Markierungen der Diskurskohärenz bei Grundschulkindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. In H. Klages & G. Pagonis (Hrsg.), Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Grundlagen, Konzepte, Desiderate (S. 193-214). Berlin/München/Boston: De Gruyter.

Schipolowski, S. & Böhme, K. (2016): Assessment of writing ability in secondary education: comparison of analytic and holistic scoring systems for use in large-scale assessments. In: L1 Educational Studies in Language and Literature, 16: S. 1 - 22.

Schleppegrell, Mary (2001): „Linguistic Features of the Language of Schooling.“ Linguistics and Education 12(4), 431-459.

Schleppegrell, Mary J. (2004): The language of schooling. A Functional Linguistics Perspective. Mahwah: Mallory International.

Schmitt, M. (2011): Perspektivisches Denken als Voraussetzung für adressatenorientiertes Schreiben. Pädagogische Hochschule Heidelberg.

Schmölzer-Eibinger, S./Dorner, M./Langer, E./Helten-Pacher, M.-R. (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart: Filibach bei Klett.

Schmölzer-Eibinger, S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen (Bd. 3, S. 25-40). Münster: Waxmann.

Schmölzer-Eibinger, S. & Thürmann, E. (Hrsg.). (2015). Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster: Waxmann Verlag.

Schneider, A. (2014). Triangulation und Integration von qualitativer und quantitativer Forschung in der Sozialen Arbeit. In: Mührel, E./Birgmeier, B. (Hrsg.): Perspektiven sozialpädagogischer Forschung. Methodologien - Arbeitsfeldbezüge - Forschungspraxen. Wiesbaden: Springer VS, 2014. S. 15-24.

Schöler, H. (2019). Entwicklung und Bildung im Kindesalter. Eine Kritik pädagogischer Begriffe und Konzepte. Stuttgart: Kohlhammer

Schurf, Bernd [Hrsg.]; Berghaus, Christoph; Biermann, Günther (2010): Deutschbuch: Sprach- und Lesebuch. 9. Berlin: Cornelsen.

Schuth, E./Heppt, B./Köhne, J./Weinert, S./Stanat, P. (2015): Die Erfassung schulisch relevanter Sprachkompetenzen bei Grundschulkindern. Entwicklung eines Testinstruments. In: Redder, A./Naumann, J./Tracy, R. (Hrsg.): Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung - Ergebnisse. Münster u. a.: Waxmann Verlag. S. 93-112.

Schuth, E./Köhne, J./Weinert, S. (2017): The influence of academic vocabulary knowledge on school performance. In: Learning and Instruction 49. S. 157-165.

Schütte, A. U. (2017): Materialgestütztes (informierendes) Schreiben aus der Perspektive der Sekundarstufe I - In: Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 22 (2017) 42, S. 20-25.

Schwippert, K., Wendt, H. & Tarelli, I. (2012). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), IGLU 2011: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich (S. 191-207). Münster: Waxmann.

Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Berlin: Rahmenlehrplan Deutsch Grundschule, 2004.

Sieber, P. (1998). Parlando in den Texten zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit. Tübingen: Niemeyer.

Siebert-Ott, G. (2013): Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 145-159.

Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In Olson, D. R., & N. Torrance (Eds.), The Cambridge Handbook of Literacy (pp. 112-133). Cambridge: Cambridge University Press.

Stanat, P., (2006): Disparitäten im schulischen Erfolg: Analysen zur Rolle des Migrationshintergrunds. Unterrichtswissenschaft, 34(2), 98-124.

Stanat P., Pant, H.A., Böhme, K. & Richter, D. (2012): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik: Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster: Waxmann.

Stegmann, M., Schwab, Jürgen E. (2012): Evaluieren und Forschen für die Soziale Arbeit. Ein Arbeits- und Studienbuch - Reihe Hand- und Arbeitsbücher (H 4). Lambertus Verlag GmbH (Freiburg).

Steinig, Wolfgang/Betzel, Dirk/Geider, Franz Josef/Herbold, Andreas (2009): Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002. Münster: Waxmann Verlag.

Tietze, Sabrina; Rank, Astrid; Wildemann, Anja: Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter. Grundlagen und Entwicklung einer Ratingskala (RaBi). 2016, 42 S. - URN:urn:nbn:de:0111-pedocs-120766 (letzter Zugriff 18.3.2021)

Townsend, D. et al. (2012). Evidence for the importance of academic word knowledge for the academic achievement of diverse middle school students. *The Elementary School Journal*, 112(3), 497-518.

Uccelli, P., et al. (2015). Beyond vocabulary: Exploring cross-disciplinary academic-language proficiency and its association with reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(3), 337-356.

Uessler, S./Runge, A./Redder, A.: „Bildungssprache“ diagnostizieren. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. In: Redder, A./Weinert, S. (Hrsg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster u. a.: Waxmann Verlag, 2013. S. 42-67.

Uhl, Benjamin (2016): Quantitative Inhaltsanalyse. Quantifizieren um jeden Preis?! In: Boelmann, Jan: Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 325-342.

Ulrich, W. (2010): Wörter - Wörter - Wörter. Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht. Anleitung und praktische Übungen mit 204 Arbeitsblättern in Form von Kopiervorlagen (2., unveränderte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Vermeer, Anne (2004), The relation between lexical richness and vocabulary size in Dutch L1 and L2 children. In: Bogaards, Paul & Laufer, Batia (Hrsg.), *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition, and Testing*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins (= *Language Learning & Language Teaching* 10), 173-190.

Vollmer, H./Thürmann, E. (2010): „Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache.“ In: Bernt Ahrenholz (Hg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. 2. Auflage. Tübingen: Narr, 107-132.

Wendt, H./Schwippert, K. (2017): Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Hußmann, A./Wendt, H./Bos, W./Bremerich-Vos, A./Kasper, D./Lankes, E.-M./McElvany, N./Stubbe, T.C./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u. a.: Waxmann Verlag, 2017. S. 219-234

Weinert, S., Heppt, B., Dragon, N., Berendes, K., & Stanat, P. (2012). Beherrschung von Bildungssprache bei Kindern im Grundschulalter. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 7(3), 349-356.

Weinert, S. et al., (2013): Verbundvorhaben: Bildungssprachliche Kompetenzen (BiSpra): Anforderungen, Sprachverarbeitung und Diagnostik, Abschlussbericht.

Weinert, S. et al., (2016): Bildungssprachliche Kompetenzen (BiSpra): Anforderungen, Sprachverarbeitung und Diagnostik (Verbundvorhaben), Abschlussbericht.

Internetquellen

<http://www.foermig-berlin.de/>

(letzte Konsultation 18.11.2019)

<https://www.slm.uni-hamburg.de/germanistik/personen/redder/projekte/muewi.html>

(letzte Konsultation 28.01.2020)

http://www.fiss-bmbf.uni-hamburg.de/public/pdf/poster/Poster_BiSpra_TP_Linguistik_100_Jahre_Germanistik_Dez.2010.pdf

(letzte Konsultation 18.02.2020)

<https://edocs.tib.eu/files/e01fb14/797960236.pdf>

Weinert, S./Stanat, P./Redder, A./Dragon, N./Heppt, B./Uessler, S.

Verbundvorhaben: Bildungssprachliche Kompetenzen (BiSpra):

Anforderungen, Sprachverarbeitung und Diagnostik. Schlussbericht 2013, 2014.

(letzte Konsultation 20.02.2020)

<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/c-faecher/deutsch/kompetenzentwicklung>

(letzte Konsultation 20.10.2020)

(BBBOP):

<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/b-fachuebergreifende-kompetenzentwicklung/basiscurriculum-sprachbildung/operatoren>

(letzte Konsultation 17.01.2021)

(BBWOP):

http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_BK_OP

(letzte Konsultation 17.01.2021)

RBB 2015:

https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Deutsch_2015_11_10_WEB.pdf

(letzte Konsultation 23.10.2020)

Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI), Autor: Heimer Willenberg;

<https://www.dipf.de/de/forschung/projektarchiv/deutsch-englisch-schuelerleistungen-international>

(letzte Konsultation 23.10.2020)

<https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/627.php>

(letzte Konsultation 21.1.2021)

Lehrplan Jgst. 6

http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26686.html

http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26685.html

(letzte Konsultation 2.3.2021)

Sorger, Brigitte/Marečková, Pavla/Aspalter, Christian/Furch, Elisabeth/Hawlik,
Rainer/Holub, Barbara/Hradílková, Helena/Janíková, Věra/Reitbrecht, Sandra (2018):
Bildungssprachliche Handlungen beobachten. Eine Handreichung zum Einsatz von Beob-
achtungsbögen und zur sprachaufmerksamen Unterrichtsgestaltung.

Brno, Masaryk Universität

<https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/1000/3107/765-1>

(letzte Konsultation 7.12.2020)

Abbildungsverzeichnis

- **Abbildung 2.1:** Matrix zu kognitivem Anspruchsniveau und kontextueller Einbettung von Sprache (Nach Cummins, aus Berendes et al., 2015: 20).
- **Abbildung 2.2:** Kontinuum von Alltags- zur Bildungssprache (Berendes et al., 2015: 25).
- **Abbildung 3.1:** Übersicht über das Hamburg-Bamberger-Korpus von BiSpra II (Köhne et al., 2015: 76.).
- **Abbildung 3.2:** Beispiel für ein Item mit einem Kompositum (Uessler et al., 2013: 56).
- **Abbildung 3.3:** Beispiel für ein Item mit einem trennbaren Verb (Uessler et al., 2013: 57).
- **Abbildung 3.4:** Beispiel für ein Item mit einem trennbaren Reflexivverb (Uessler et al., 2013: 57).
- **Abbildung 3.5:** Vierfache sprachliche Variation eines Beispieltexts aus BiSpra (Heppt et al., 2014:143).
- **Abbildung 3.6:** Illustration bildungssprachlicher Merkmale und dazugehöriger Items anhand eines der Hörverstehenstexte (Schuth et al., 2015: 99).
- **Abbildung 3.7:** Lösungshäufigkeiten der Lückensätze pro Item (vgl. Dragon et al. 2015: 819).
- **Abbildung 3.8:** Beispielitems des Lückensatzformates (Schuth et al. 2015:102).
- **Abbildung 3.9:** Beispielitem des bildgestützten Formats für das Verständnis von Satzverbindungen (Schuth et al., 2015: 102).

Anhang A

Materialien

A.1 Durchgeführter BiSpra-Test

Name _____

Du hast 30 Minuten Zeit. Wenn Du Fehler machst ist das kein Problem, es gibt keine Note dafür.

Ich brauche diesen Test nur für meine Untersuchung.

Vielen Dank für Deine Unterstützung!

Noch ein paar kleine Fragen:

- Sprichst Du zu Hause noch eine **andere Sprache**? Ja/Nein _____

- Wenn ja, **mit wem**? Vater/Mutter/Geschwister/ _____

- **Welche** Sprache(n)? _____

- **Wie oft**? 1= immer oder fast immer, 2= manchmal, 3= sehr selten, 4=nie _____

- Wie viele **Bücher** gibt es ungefähr bei Dir zu Hause? 1= 0-10 Bücher, 2= 10-50 Bücher, 3= 50-100 Bücher, 4= 100-200 Bücher, 5= über 200 Bücher _____

Jetzt geht es los! Lies Dir den folgenden Text als Ganzes genau durch und entscheide welches Wort in die Lücke passt.

1) Häufig wird davon ausgegangen, dass viele Kinder nicht gerne zur Schule gehen.

Diese _____ trifft auf Sophia nicht zu.

→ **Vereinbarung**

→ **Vermutung**

→ **Situation**

2) Sie geht _____ gerne zur Schule und mag den Unterricht.

→ **andererseits**

→ **einerseits**

→ **tatsächlich**

3) Ihre Lieblingsfächer sind Deutsch und Mathe, da _____ sie die Prüfungen auch immer mit einer besonders guten Note.

→ **vervollständigt**

→ **besteht**

→ **erstellt**

4) Diese beiden Fächer _____ ihr also besonders.

→ **liegen**

→ **erscheinen**

→ **verfallen**

5) Sie liest zu Hause viele Bücher, das kommt in der Schule gut an und ganz besonders der Deutschlehrer _____ das sehr an ihr.

→ **scheint**

→ **schätzt**

→ **leitet**

6) Wenn sie im Deutschunterricht über Bücher reden, _____ sie gerne in eigenen Worten _____, was sie gelesen hat.

→ **gibt __ vor**

→ **gibt __ wieder**

→ **nimmt __ auf**

7) Dabei _____ sie oftmals die Rolle der Protagonistin _____ und erzählt den anderen Kindern die Geschichten aus ihrer Perspektive.

→ **gibt __ an**

→ **nimmt __ ein**

→ **liest __ ab**

8) Sie ist sehr beliebt und hat zahlreiche Freunde, sie _____ schnell und leicht Kontakt zu anderen Kindern _____.

→ **nimmt__ein**

→ **nimmt__auf**

→ **nimmt__ab**

9) Doch nach Meinung ihrer vielen Freundinnen _____ sie, vor allem wenn ihre Freundinnen sie zu Hause besuchen, sehr oft _____, worüber geredet werden soll.

→ **gibt__wieder**

→ **geht__durch**

→ **gibt__vor**

10) Sie _____ also gerne, über welches Thema geredet werden soll.

→ **bestimmt**

→ **vermeidet**

→ **erschließt**

11) Ihre Lieblingsthemen _____ sich häufig auf Geschichten, die sie selber erlebt hat.

→ **übertragen**

→ **beziehen**

→ **erschließen**

12) Manchmal sind ihre Geschichten aber auch ein bisschen langweilig, vor allem dann, wenn sie zu viele Details _____.

→ **vermeiden**

→ **übernehmen**

→ **enthalten**

13) Eine ihrer Lieblingsgeschichten ereignete sich in der Mathestunde, _____ bei einem Mathetest.

→ **anscheinend**

→ **beziehungsweise**

→ **quasi**

14) Bei diesem Test sollte sie eine Tabelle mit den Endergebnissen _____.

→ **erstellen**

→ **einstellen**

→ **durchführen**

15) Dazu musste sie zunächst eine Zahlenreihe aus ungeraden Zahlen _____.

→ **verfolgen**

→ **vervollständigen**

→ **beschaffen**

16) Diese Zahlen sollten anschließend mit Textmarkern bunt _____ werden.

→ **geschätzt**

→ **geführt**

→ **markiert**

17) Anschließend musste sie die Zahlen auf ein anderes Blatt _____.

→ **einstellen**

→ **übertragen**

→ **beziehen**

18) Sie _____ die Aufgabe zunächst mit viel Mühe _____, dabei kam ihr eine Idee.

→ **gab__wieder**

→ **führte__durch**

→ **nahm__an**

19) Sie kam zu dem _____, ihrer Freundin einen Streich zu spielen.

→ **Vorgang**

→ **Zusammenhang**

→ **Entschluss**

20) Das hat sich dann allerdings doch nicht so _____ wie sie es geplant hatte, denn der Lehrer hatte sie schon länger beobachtet und tippte ihr plötzlich auf die Schulter!

→ **ergeben**

→ **zusammengesetzt**

→ **übertragen**

21) Dabei ist ihr vor lauter Schreck der _____, mit dem sie ihre Freundin bewerfen wollte, aus der Hand gefallen!

→ **Hintergrund**

→ **Ausdruck**

→ **Gegenstand**

22) Wie konnte das _____, wie konnte der Lehrer sie so unbemerkt beobachten?

→ **zustande kommen**

→ **übernommen werden**

→ **angenommen werden**

23) Später fragt sie sich immer wieder, warum sie sich überhaupt von dieser Idee mit dem Streich hat _____ lassen.

→ **liegen**

→ **umfassen**

→ **leiten**

24) Doch eigentlich möchte sie darüber nicht mehr nachdenken. Vielmehr möchte sie die negativen Gedanken durch positive _____. Denn das tut gut!

→ **vermeiden**

→ **ersetzen**

→ **bestimmen**

A.2 Auswertung der Distraktoren im BiSpra-Test

Begriffe	Gewählt	Fehler einsprachig	Fehler mehrsprachig	Fehler insgesamt	Vorkommen im Unterricht
Vereinbarung	1	1		5	0
Situation	4	1	3		2
Vermutung	15				0
andererseits	4	2	2	6	0
einerseits	2	2			1
tatsächlich	14				31
vervollständigt	3	3		4	3
erstellt	1		1		1
besteht	16				4
erscheinen	1		1	1	1
verfallen	0				0
liegen	19				17
scheint	2		2	3	2
leitet	1	1			1
schätzt	17				1
gibt__vor	4	2	2	4	2
nimmt__auf	0				0
gibt __ wieder	16				2
gibt __ an	6	5	1	8	0
liest __ ab	1	1			0
nimmt __ ein	12				0
nimmt__ein	1	1		2	0
nimmt__ab	1		1		0
nimmt__auf	18				0

Begriffe	Gewählt	Fehler einsprachig	Fehler mehrsprachig	Fehler insgesamt	Vorkommen im Unterricht
gibt __wieder	7	3	4	7	2
geht __durch	0				0
gibt__vor	13				2
vermeidet	1		1	2	0
erschließt	1	1			1
bestimmt	18				2
übertragen	7	3	4	8	0
erschließen	1	1			1
beziehen	12				2
vermeiden	4	2	2	5	0
übernehmen	0				2
enthalten	15				0
anscheinend	6	4	2	11	2
quasi	3		3		16
beziehungsweise	9				14
einstellen	0			2	4
durchführen	0				0
erstellen	18				1
verfolgen	2	1	1	6	0
beschaffen	2	1	1		0
vervollständigen	14				3

Begriffe	Gewählt	Fehler einsprachig	Fehler mehrsprachig	Fehler insgesamt	Vorkommen im Unterricht
geschätzt	2	1	1	4	1
geführt	0				2
markiert	16				8
einstellen	2	1	1	3	4
beziehen	0				2
übertragen	17				0
gab__wieder	10	7	3	12	2
nahm__an	1		1		0
führte__durch	8				0
Vorgang	3	2	1	3	0
Zusammenhang	0				3
Entschluss	17				0
zusammengesetzt	2	1	1	3	3
übertragen	1	1			0
ergeben	17				0
Hintergrund	5	3	2	5	3
Ausdruck	0				1
Gegenstand	15				0
übernommen werden	2		2	6	2
angenommen werden	3	2	1		0
zustande kommen	14				0

Begriffe	Gewählt	Fehler einsprachig	Fehler mehrsprachig	Fehler insgesamt	Vorkommen im Unterricht
liegen	7	3	4	11	17
umfassen	3	3			0
leiten	9				1
vermeiden	4	2	2	5	0
bestimmen	1	1			2
ersetzen	15				4

A.3 Vorkommen der Begriffe im Unterricht

Partikelverben

18 der 26 Begriffe kommen im Deutschunterricht nicht vor

BiSpra-Ausdrücke	Vorkommen Deutschunterricht
Abgeben	14
Ablesen	0
Abnehmen	0
Abschließen	0
Angeben	0
Anlegen	1
Annehmen	0
Ansetzen	0
Anzeigen	0
Aufnehmen	0
Aufweisen	0
Durchführen	0
Durchgehen	1
Einnehmen	0
Einstellen	4
Eintreten	0
Hervorbringen	0
Hervorgehen	0
hinauswollen (auf etwas)	0
Nachgehen	0
Umgehen	0
Vorgeben	2
Vorgehen	2
Wiedergeben	2
Zusammensetzen	2
zustande kommen	0

Präfixverben

12 der 22 Begriffe kommen im Deutschunterricht nicht vor

BiSpra-Ausdrücke	Vorkommen Deutschunterricht
Beschaffen	0
Bestehen	4
Bestimmen	2
Betreffen	0
Beziehen	2
Entfallen	0
Enthalten	0
Entschließen	1
Entsprechen	0
Ergeben	0
Erscheinen	1
Erschließen	1
Ersetzen	4
Erstellen	1
Übernehmen	2
Übertragen	0
Umfassen	0
Unterschätzen	0
Verfallen	0
Verfolgen	0
Vermeiden	0
Vervollständigen	3

Andere Verben

1 der 8 Begriffe kommt im Deutschunterricht nicht vor

BiSpra-Ausdrücke	Vorkommen Deutschunterricht
Führen	2
Herrschen	2
Leiten	1
Liegen	17
Markieren	8
Schätzen	1
Scheinen	2
Stammen	0

Nomina

19 der 28 Begriffe kommen im Deutschunterricht nicht vor

BiSpra-Ausdrücke	Vorkommen Deutschunterricht
Anlage	0
Anteil	0
Anweisung	0
Aufbau	0
Ausdruck	1
Ausgang	0
Auslöser	0
Bereich	1
Bestand	0
Bestandteile	0
Einheit	1
Entschluss	0
Gegenstand	0
Hintergrund	3
Instrument	0
Kriterien	16
Meldung	3
Schicht	0
Situation	2
Übergang	0
Übersicht	0
Vereinbarung	0
Verlust	0
Vermutung	0
Vorgang	1
Weise	0
Zusammenhang	3
Zusammensetzung	0

Adjektive und Adverbien

19 der 34 Begriffe kommen im Deutschunterricht nicht vor

BiSpra-Ausdrücke	Vorkommen Deutschunterricht
Abgeleitet	0
Abgeschlossen	0
abgesehen (von)	0
Andererseits	0
Anscheinend	2
Ausgehend	0
ausgesetzt (sein)	0
Beziehungsweise	14
Demnächst	3
Durchaus	8
Eigenständig	1
Eindeutig	1
Einerseits	1
Einigermaßen	1
Einschließlich	0
erfahren sein	0
Etwa	2
gelegen (sein/kommen)	0
Grundsätzlich	0
Hingegen	0
Höchstens	1
Intensiv	0
Jeweilig	0
Jeweils	3
Neutral	0
Quasi	16
Scheinbar	3
Stattdessen	2
Tatsächlich	30
Übersichtlich	0

Umfangreich	0
Umständlich	0
Unerlässlich	0
Zugleich	0

**Häufigstes Dutzend bildungssprachlicher
Ausdrücke in der Hamburg-Bamberger
BiSpra-Liste**

**Vorkommen im Deutschunterricht
mündlich**

1. leiten	1
2. liegen	17
3. bestehen	4
4. Gegenstand	0
5. Vermutung	0
6. enthalten	0
7. tatsächlich	31
8. ergeben	0
9. schätzen	1
10. aufnehmen	0
11. zustande kommen	0
12. Entschluss	0
13. beziehungsweise	14

**Häufigstes Dutzend bildungssprachlicher
Ausdrücke im Deutschunterricht**

Häufigkeit

tatsächlich	30
liegen	17
quasi	16
Kriterien	16
beziehungsweise	14
abgeben	14
durchaus	8
markieren	8
ersetzen	4
bestehen	4
einstellen	4
beziehen	2
führen	2
zusammensetzen	2

A.4 Unterrichtstranskripte zu Kapitel 4.6

A.4.1 Das Beispiel „Bestehen“

Lehrer: also, äh ein blatt habt ihr bekommen zu dem lesevortrag, das ist was, das gebe ich euch mal übers wochenende auf, ähm, mit hilfe des blattes euren lesevortrag vorzubereiten. hat jetzt mit der personenbeschreibung erst einmal nicht so viel zu tun. auf der rückseite von dem blatt gibt's aber diese adjektivsammlung, die haben viele schon fertig. die könnt ihr mal, wenn ihr mal ein bisschen zeit habt, könnt ihr das zu ende machen oder in sas, ja, dass ihr die steigerungsstufen da äh ausfüllt.

Lehrer: so, dann haben wir ein blatt, genau das ist dieses titelblatt regeln für eine personenbeschreibung. das sollten auch alle haben. das schlagen mal alle bitte auf, das heißt regeln für eine personenbeschreibung. genau, da haben wir also einmal so regeln gesammelt. aus welchen drei teilen besteht eine personenbeschreibung? pia

Pia: einleitung, darstellung, beschreibung

Lehrer: genau. ähm, da ist dann jeweils nochmal so ein bisschen erklärt, und es gibt so bisschen dieses vorgehen, in welcher reihenfolge? womit man anfängt. auf der rückseite von diesem blatt, genau da haben wir so gesammelte ähm teile einer personenbeschreibung. also, so über, überschriften, sozusagen. ähm, damit machen wir mal eine übung. ähm, aber das machen wir erstmal noch nicht, aber dass ihr schonmal wisst, da erstmal nix eintragen jetzt von euch aus, ja.

Lehrer: dann habt ihr ein blatt mit, das heißt wortschatzerweiterungen. da stehen ganz viele schräg gedruckte äh begriffe zur personenbeschreibung drauf. genau.

Lehrer: da würde ich gerne heute mit euch ähm weitermachen und zwar. was soll man damit machen? schlägst du das auch mal auf?

SchülerInX: was denn?

Lehrer : ja, ähm, lies mal vor, was die aufgabe, alina

alina : ordne die folgenden wörter den richtigen oberbegriff zu

Lehrer: genau, jetzt müssen wir erst mal die oberbegriffe finden, ähm, da guckt ihr mal bitte auf der rückseite von dem blatt.

Lehrer: genau, damit haben wir, auch schon, glaube ich jetzt so ziemlich alle blätter, die wir zu dem thema haben, ähm, uns nochmal angeguckt. achso, nee, genau, es gibt noch eins, wo ihr selber adjektive gesammelt habt.

Lehrer: was ihr angefangen hattet mit

Lehrer: hier sind oberbegriffe. was sind denn jetzt die oberbegriffe? tom?

Tom: nase mund ohren eigenschaften

Lehrer: genau, jetzt müssen wir also ein bisschen gucken, also ihr müsst dann äh gucken, was von diesen schräg gedruckten was würde zu nase passen?

[...]

Lehrer: nee, ich hab dich nicht gefragt, nee, jetzt haben wir ja nun geklärt, dass keiner eine uhr hat, ich bin der einzige, der hier ne uhr hat also guck ich auf die uhr fertig und bitte! achso, ganz kurz, das gehört natürlich mit zu dem lesevortrag, dass man mal kurz vorstellt, ne, aus was für einem buch man vorliest.

Alina: ich möchte heute euch gerne aus einem buch vorlesen, von einer autorin, die kommt aus new york und sie heißt danielle malchow und das buch heißt, snow, und die prophezeiung von feuer und eis. ich lese euch kapitel eins vor

[...]

Lehrer: ja, super, gut getimed, ja. mithilfe der kriterienliste ähm, gib eine rückmeldung. ist das nur sarah kann eine rückmeldung geben.

SchülerInX: ja

Lehrer: alle anderen haben sind sofort eingeschlafen oder

daniel: schlafen immer noch

Lehrer: haben die kriterien nicht vor sich, oder wie ist das, mh? milo.

Milo: ich hab, ich hab die kriterien nicht

Lehrer: ja, dann leg sie mal vor dich hin. das war ja ein arbeitsblatt, das müsstest du ja in deinem hefter haben, ansonsten müsstest du mal nachgucken, ob es in deinem gelben fach ist und das ganze dann am besten noch vor dem unterricht. ja. also sarah und tobias, maja wär auch noch bereit eine rückmeldung zu geben. ihr müsst ja jetzt nicht alle kriterien abarbeiten, ihr könnt ja mal einfach nur so, was euch quasi am meisten aufgefallen ist oder was euch am besten gefallen hat oder welchen tipp ihr ihr geben wollt. ähm, erst einmal vielen dank, dass du so mutig warst, das gleich am anfang zu machen. das ist ja immer schwierig, das als erste zu machen. und ähm, genau, also, dann such dir mal jemanden aus.

Alina: ähm, ich nehm einfach mal tom.

Tom: ja, ähm, mir hat dein sprechtempo gefallen, es war ein bisschen leise, aber sonst war es gut, ähm, das kapitel fand ich auch schön und ja

Maja: also, ich fand es war sehr sicher und flüssig vorgelesen und das sprechtempo war für mich okay.

Lehrer: das erste hab ich nicht verstanden, nochmal.

Maja: sie hat sehr sicher und flüssig gelesen.

Lehrer: ja, hmh. okay.

Maja: ähm, emil

Emil: ähm, du hast klar und deutlich ähm gelesen und äh, flüssig, vor allem

Lehrer: okay, hat noch jemand was äh zu, achso, nimm ruhig noch dran

Alina: johanna

Johanna: ich fand's auch sehr gut, flüssig und so, aber die betonung war jetzt nicht der hit, du hast erst von snow geredet, also gelesen, und dann hast du noch von einer anderen frau, das hätte ich dann etwas anders gesprochen

Alina: also es war, es ging halt, die geschichte war halt so, sie hat sich erstmal um sich geredet wie sie sich gefühlt hat dabei und danach hat sie auch darüber geredet, weil sie ist in einer klinik, und dann hat sie auch über die leute da geredet, wie sie sich da verhalten und wie sie da, weil sie fand da eine frau da ganz nett und so weil, sie hat halt auch gesagt also x hat da auch geschrieben, dass sie äh, dass sie fand, ähm, dass sie sich, dass die frau sich sie behandelt hat wie einen mensch, darum ging das halt

Lehrer: ähm, meintest du jetzt, johanna, dass sie das von der betonung her deutlich gemacht hat oder dass sie das hätte deutlicher machen können?

Johanna: deutlicher

Lehrer: ja, okay, also betonung wär sozusagen hier noch ein, ähm, sagen wir mal, was sie noch ein bisschen verbessern könnte. ne, also und du hast ja richtig erkannt. und da sind, also das eine das ist so der traum, und dann geht sie in die realität, ne, wenn man das sozusagen noch deutlicher ähm unterscheidet, ne, das muss man vielleicht dann tatsächlich. wie oft hast du's geübt?

Alina: also, ähm, ich hab das äh ein mal am morgens, dann nochmal mittags und dann abends

Lehrer: und immer laut?

Alina: ja, ich hab dann für mich alleine das gelesen.

Lehrer: ja, das ist, besser ist es tatsächlich man nimmt sich jemanden, dem man laut vorlesen kann. lina noch und sarag.

Lina: ähm, ich fand's ganz gut, wie du gelesen hast, du hast in einem guten tempo gelesen, ähm, es war auch sehr schön flüssig, du hast auch deutlich gesprochen, nur das problem war, dass hier immer irgendwie draußen die fahrzeuge und alles mögliche hier gehört hab, hab ich dich mal ab und zu nicht gehört. da wusste ich nicht, wie's weiter ging

Lehrer: mhm, ja, okay, und sarah noch, dann mach ich noch.

Sarah: also, ich fand die stimmung des textes, also wie du's betont hast eigentlich relativ in ordnung, ich fand das tempo auch sehr gut und ich fand auch dass eine gute lautstärke war.

Lehrer: okay, also, ich, ne, ich finde gut, äh, dass ihr äh doch recht äh differenzierte und äh ehrliche rückmeldungen gibt und die punkte auch erkennt und benennt, ähm, aus meiner sicht habt ihr recht gehabt mit dem tempo, lesetempo war gut, lautstärke, ja, ist, muss tatsächlich ein bisschen lauter sein. deswegen, das übt man aber, wenn man laut vorliest, jemandem, dann wird's auch automatisch ein bisschen lauter. ich fand es auch flüssig, klar, deutlich gesprochen. betonung würde ich mir tatsächlich ein bisschen mehr noch wünschen, dass man also auch so am anfang, wo's ja der traum ist ja sehr heftig, dass man den noch deutlicher äh äh betont. also da noch, also da ist die stimmung dramatisch. und dann, wenn sie dann aufwacht, dann kannst du sozusagen ruhiger werden, ne?! das müsstest du quasi da noch verbessern.

Alina: ok

Lehrer: und bei der vorstellung, die vorstellung fand ich gut, dass die so schön kurz war. aber einen satz hätte ich mir noch gewünscht. darüber, worum es in dem buch geht, also so noch ein bisschen mehr, dass man weiß okay, also das sind, weiß ich nicht, phantasie-wesen oder was für welche, also, ne?!

Alina: also ich wollte ja nur sagen, dass also ich weiß nicht, wie ich das erklären soll, nämlich das buch besteht aus phantasie, also aus dem eigenen traum und besteht aus realität.

Lehrer: genau so, genau hättest du, also das wär super, ne, wenn du den satz quasi noch mit in die vorstellung einfügst, dann ist das ähm, denke ich, richtig, wird das richtig gut, ja.

A.4.2 Das Beispiel „Markieren“

lehrer: okay, ähm, aufgabe jetzt,

maxim: lochen?

lehrer: äh sucht euch diese ähm dick gedruckten wörter aus dem text, markiert die nochmal im text mit nem marker und bildet damit neue sätze.

maxim: darf ich lochen?

lehrer: brauchst du jetzt nicht, lochen ist jetzt nicht angesagt. ja, markierung und im heft neue sätze bilden mit den fett gedruckten wörtern.

Lehrer: nein, du machst jetzt genauso deutsch wie alle anderen. ich leih dir eins, ich weiß zwar nicht, was du damit gemacht hast, ja, dann nimmst du das

SchülerInX: mario, darf ich deinen textmarker

Maxim: der funktioniert nicht.

Maxim: voll billig, hast du nen textmarker?

Daniel: der funktioniert nicht

Maxim: der ist sogar voll mit über?? viel besser

Sara: du weißt schon, was das ist, das heißt nicht .. das heißt verloren

Lehrer: ich freue mich, dass Lars bereits im heft arbeitet, dass äh milo, sarah schon so weit sind, ja, das markieren der fett gedruckten wörter dürfte ja keine große schwierigkeit darstellen.

Lehrer: ich denke, es sind ungefähr neun, neun wörter,

Maxim: eins zwei drei vier fünf sechs sieben acht neun zehn

Lehrer: oder zehn, das heißt, dann müsstet ihr jetzt dann zehn sätze im heft selber mit diesen wörtern formulieren.

[...]

Maxim: kann ich noch mal den textmarker?

Lehrer: und wenn indiz zwei mal vorkommt, dann muss man natürlich nur einmal mit einem satz bilden.

SchülerInX: ähm, müssen wir auch die sätze aus dem text nehmen?

Lehrer: nein, das steht doch dran, mit neuen sätzen

Maxim: ich versteh nicht, was bedeutet, aber suspekt, fahndet, indiz

SchülerInX: sollen wir das so aufschreiben?

Lehrer: das haben wir gerade besprochen ausführlich, was das bedeutet

Maxim: häh?

Alina: eine frage, sollen wir die hier aufschreiben, oder die?

Lehrer: nein, du sollst selber sätze bilden damit.

SchülerInX: sollen wir die jetzt einfach abschreiben?

Lehrer: lies durch, was da steht

Lehrer: indizien, ne, plural von indiz ist indizien.

Lehrer: nee, ne du nimmst bitte schon das wort suspekt, so wie es im text steht, du hast ja das markiert im text

Maxim: ja

Lehrer: ja, dann machst du jetzt einen satz mit dem wort suspekt

Maxim: mein erster satz

A.4.3 Das Beispiel „Vervollständigen“

Lehrer: so, die anderen nehmen jetzt ihr arbeitsheft raus

Lehrer: so, genau jetzt sollten alle ihr arbeitsheft schon vor sich haben, auf der seite bitte aufschlagen 6 und 7.

Lehrer: so, also in der letzten reihe gefällt mir das nicht. ähm, ich möchte das bei allen mal kurz sehen, weil das waren ja aufgaben aus der vorbereitungswoche, ähm, wir gehen mal kurz rum, vielleicht auch hier frau paul, mal auf einen kleinen zettel schreiben, bei wem die seiten nicht vollständig sind oder nicht bearbeitet sind.

Fillip: ich dachte, es gibt nur seiten im buch.

Fillip: ich dachte, es gibt nur solche seiten im buch.

Fillip: häh? ich hab nur gelesen, dass es die seiten im buch gibt.

Lehrer: nochmal, der hausaufgabendienst schreibt immer hier vorne an die tafel.

Lehrer: aber auch, stop, ich rede, fillip. und das war im letzten schuljahr schon ganz genauso. auf der tafel da vorne stehen die aufgaben, die zu machen sind, ja und da

Fillip: ja, wenn es da drauf stehen würde. es stand da nicht drauf.

Lehrer: hat der hausaufgabendienst richtigerweise drauf geschrieben, welche aufgaben zu erledigen waren. so, wir hatten jetzt eine woche zeit plus das wochenende, das heißt, wer also die seiten nicht bearbeitet hat, hat also hier hausaufgaben nicht gemacht und ist jetzt dann auch selbstständig dafür verantwortlich das äh zu vervollständigen, also beziehungsweise dann auch zu beenden, ja?! ähm, so genau. wem ich seiten kopiert hatte, das ist okay, ja, die müssen es dann nicht mehr da rein schreiben, die haben ja die kopierten seiten bearbeitet. okay, vielleicht brauchen wir einmal, pia, machst du uns mal eine reihe licht an? sonst sitzen wir so im dunkeln. so, also, dass wir einmal hören. du hast es ja auf den kopierten seiten

SchülerInX: ja

Lehrer: darf ich eins von dir haben, entweder das arbeitsheft oder die kopierten seiten.

SchülerInX: ok

Lehrer: worum ging's?

Alina: da hab ich nichts abgeschrieben

Lehrer: schreib's mal auf. Lars

Lars: über doppelbuchstaben

Lehrer: geht's noch bisschen genauer? ist schon richtig, aber man kann es noch genauer sagen.

Lars: über, ähm, also, nicht nur doppelbuchstaben, auch über silbenbögen hab ich aufgeschrieben

Lehrer: ja, die silben die spielten hier eine rolle. vielleicht kann nochmal jemand das erstens noch mal genauer sagen, um was es geht auf der seite und was die silbenbögen dann noch einmal für eine rolle gespielt haben.

Lehrer: ne, wenn ich auf der seite 6 die aufgabe eins angucke, luis.

Luis: also, da waren halt was mit doppelbuchstaben und man sollte

Lehrer: genauer, doppelbuchstaben reicht mir nicht.

Luis: doppelten, mit doppelten lauten

Lehrer: was sind das für buchstaben, wer hilft? du bist auf der falschen seite. lina

Lina: mitlaute?

Lehrer: ja, genau. und, wer kennt den lateinischen ausdruck? keiner? keiner weiß wie die heißen?

SchülerInX: konsonanten

Lehrer: richtig, es ging also hier um doppelkonsonanten. mach mal ein beispiel, sag mal ein beispiel für ein wort mit doppelkonsonanten.

Milo: ähm, affe.

Lehrer: gut. noch eins, maxim.

Maxim: boot

Lehrer: nein, was ist hier doppelt?

SchülerInX: äh, nein

Maxim: das o

Lehrer: was ist das für eine, äh, eine buchstabenart,

Maxim: stimmt, ja, selbstlaute

Lehrer: a, e, i, o, u

Maxim: königsbuchstaben

Lehrer: wie heißen die? ja selbstlaute, königsbuchstaben oder auch vokale, ne. aber uns ging's hier um die konsonanten um die doppelkonsonanten.

[...]

Lehrer: so, also ganz oben. nummer 1. lies mal vor, was musst du tun, pia.

Pia: ergänzt das bild anhand der personenbeschreibung

Lehrer: stopp, ich hör irgendjemandem noch zusätzlich reden, so, nochmal

Pia: ergänzt das bild anhand der personenbeschreibung, frau heinemann hat ein rundliches gesicht und braune, lockige schulterlange haare. sie hat große grüne augen und trägt eine blaue brille mit runden gläsern. auf der linken seite ihrer nase besitzt frau heinemann ein kleines piercing und an den ohren hängen ohringe. der mund ist schmal und mit einem kräftigen roten lippenstift geschminkt. um den hals hat sie ein buntes tuch gewickelt. ihr pullover ist schwarz weißen gestreift.

Lehrer: ihr dürft jetzt dieses bild so ergänzen, wie es da in dem text drinsteht,

SchülerInX: auch mit farben?

Lehrer: na, natürlich mit farben, das müsst ihr ja mit farben machen.

Lehrer: möchtest du´s vorne machen?

SchülerInX: darf ich?

Lehrer: na komm nach vorne

Sarah: ich hol meine ganzen buntstifte raus

Lehrer: die sind nicht alle, da oben sind farben

Lehrer: da kannst du hier ne farbe aussuchen, ja

Lehrer: magst du das jetzt erst fertig machen? ja, mach das erst fertig.

Sarah: ah ja, hier fehlt das dunkelblau, hier is dit, so.

Lehrer: so, das ist jetzt gar nicht angesagt. diese erste ähm, also die beschreibung der frau heinemann und das bild zu vervollständigen.

Sarah: welches braun muss, haselnussbraun?

Lehrer: guck nach, ob´s im text drin steht, sonst darfst du

Sarah: braune schulterlange haare, die beschreibungen werden immer fauler

SchülerInX: hast du irgendein braun?

Sarah: warte, ich mal noch zu ende und dann kannst du haben.

Lehrer: na los!

Lehrer: kann ich dir helfen?

A.4.4 Das Beispiel „Ersetzen“

Johanna: ich kapiere das nicht

Co-Lehrerin: du bist schon nah dran, Johanna, du musst einfach nur das k hier durch das b ersetzen, das kommt genau so hin und der artikel verändert sich dann noch. was passiert, wenn du hier das k und das b einfach austauscht, was steht dann da?

Johanna: bisschen

Co-Lehrerin: genau, der bisschen. sehr schön. genau.

Sarah: ist das hier ein schreibfehler bei sp?

Co-Lehrerin: nee, da soll ja, überall sollen ja doppelkonsonanten rein, und vorne kommt ja so ein verbindungsword so ein kleines, das ist ja... du könntest stattdessen auch

Lehrer: der bisschen ist ja der bisschen, ja, weil das ist ja ein großes b, da kannst du ja nicht sie hinschreiben, weil dann wäre das ja ein verb, das ist hier aber ein nomen

SchülerInX: ich verstehe das nicht

Lehrer: nee, das geht nicht, weil das ein großes b ist, du kannst nur der die oder das einsetzen oder ein, eine ein aber hier sind's ja artikel

Lehrer: der bisschen, oder ein bisschen, kannst du auch schreiben

Lehrer: Sarah, ich sehe, du hast die artikel nicht geschrieben

Sarah: was?

Lehrer: die artikel in der ersten aufgabe, die musst du noch ergänzen

Lehrer: genau, sehr gut, Phillip, bemühe dich um die schrift, du kannst ordentlicher schreiben, wenn du dich ordentlich hinsetzt

Lehrer: alles klar?

Johanna: hier hab ich ne frage

Lehrer: guck mal, das geht nicht

Johanna: achso

Lehrer: ne, weil da oben ist es ja auch nicht, ja

Johanna: gut, hier hab ich ne frage

Johanna: wie soll man das hier so hin schreiben? also, wenn man das hier soll das hier bitte heißen?

Lehrer: genau, die bitte

Daniel: aah

Lehrer: genau, die bitte. haste auch? die bitte hast du auch. aber es ist nicht die stille

Daniel: nee?

Lehrer: es ist die sitte

Daniel: oh

Lehrer: ja, die sitte. sonst reimt es sich nicht

Lehrer: reimwörter finden, das schiff, das riff, der pfiff, die rolle, die wolle, die knolle, usw.

Lehrer: versuch das mal, versuch das mal, ähm, was machst du denn da? aber warum machst du diese kringel? ich versteh diese kringel nicht

SchülerInX: weil die das auch da so

Lehrer: achso, weil die das da gemacht haben

SchülerInX: ja

Lehrer: brauchst du nicht, man kann es gar nicht sehen, so wie du es machst. dann machst du es bitte mit einem anderen stift, weil das wird dann unleserlich, ne? ja, mach's bitte, oder unterstreich 's oder so

Lehrer: genau, genau, jetzt hast du hier, ja, sind ja einmal, richtig, na versuch's mal

SchülerInX: wird alltag mit doppeltem l geschrieben oder?

Lehrer: hm?

SchülerInX: wird alltag mit doppelte oder einem l

Lehrer: es geht ja um doppelkonsonanten

Lehrer: bei aufgabe zwei, ihr braucht diese kringel nicht zu machen um die doppelkonsonanten, da könnt ihr unterstreichen, oder so, aber mit den kringeln wird's oftmals so unleserlich

Lehrer: dieses dass wird mit doppel-s geschrieben. kennt jemand die regel?

SchülerInX: jaa, dass nach dem komma dass mit doppel-s geschrieben wird

Lehrer: ah ja, okay. assistenten mal zu mir.

Lehrer: so, ab jetzt, ähm, gilt es für alle, dass ich mir das vorbehalte, eure schulplaner äh einzutragen, wenn hier nicht, genau, wenn wir nicht wieder die arbeitsbereitschaft hinkriegen. so, lies mal den merkekasten vor, oben drüber, luis

Luis: dass oder das?

Lehrer: merke

Luis: achso, den merkekasten. das mit einem s ist ein artikel, de ha

Lehrer: heißt, das heißt

Luis: ähm, das heißt, es ersetzt einen namen

Lehrer: ein nomen

Luis: ein nomen. es kann mit dieses, jenes oder welches ersetzt werden. dass mit zwei s ist ein konjunktion

Lehrer: eine konjunktion,

Luis: und leitet einen nebensatz ein

[...]

Lehrer: so, wir machen mal einen beispielsatz, ähm. genau, wir können das ja eigentlich hier an unserem an unserem satz hier schon machen. versuch mal dieses dass durch dieses oder jenes oder welches zu ersetzen.

[...]

Lehrer: so, milo, versuch mal.

Maxim: welchen davon?

Milo: äh, welchen wir bald an das meer fahren?

Lehrer: nee, du sollst das dass ersetzen durch dieses jenes oder welches. guck mal, ob das funktioniert.

Milo: ja, nee, kann man nicht

Lehrer: versuch doch mal

Milo: ich freue mich, jenes wir bald ans meer fahren

Lehrer: macht keinen sinn, ne?

Milo: ja

Lehrer: versuch, mach's mal mit dieses

Milo: ich freue mich, dieses wir bald ans meer fahren

Lehrer: macht auch keinen sinn und was gibt es noch?

SchülerInX: welches

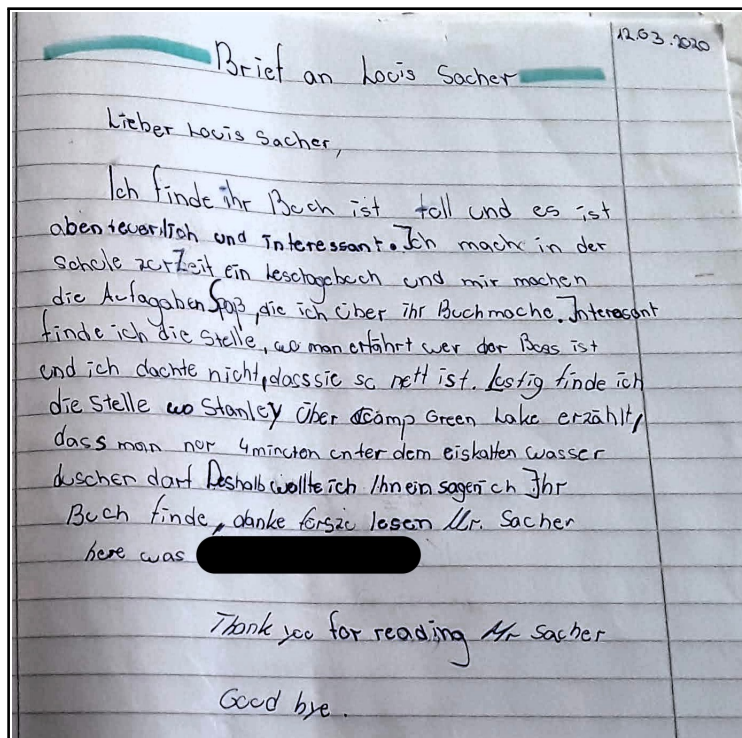
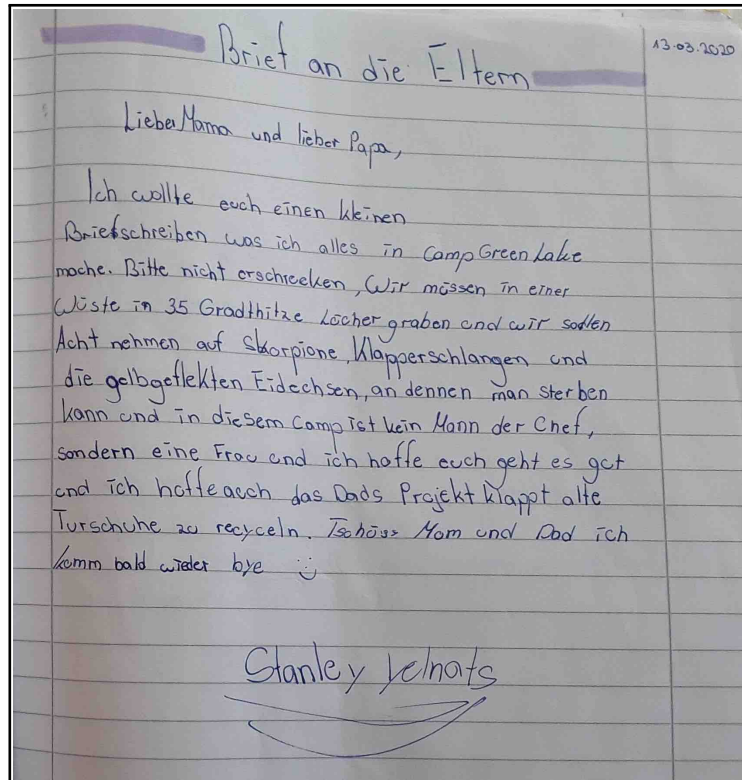
Lehrer: ja, mach mal mit welches

SchülerInX: ich freue mich, welches wir bald ans meer fahren

Lehrer: okay, wir haben drei mal macht es keinen sinn. also muss es, das dass mit doppel-s sein, ja. okay, versucht mal selber auf dem blatt, auf der vorderseite. und wer es schafft auf der rückseite, arbeitet äh vielleicht mit bleistift zur ähm besseren korrektur. lösungsblatt gibt's dann hier vorne.

A.5 Lesetagebücher

„Alina“



„Maxim“

An: Stanley's Eltern

liebe Eltern von Stanley das Camp ist nicht so wie ihr denkt. Es ist viel schlimmer, das ist ne reine Knochen arbeit. Die Kinder müssen ^{den} Tag einen Loch ~~graben~~ graben. Es muss 5 meter tief sein und 5 meter breit sein. Die Kinder 1 liter Wasser zum Trinken. Und das Loch wird in der heißen Hitze gegraben.

An: Louis Sachar

Im Buch sind spannende Stellen. Und manch mal sind lustige und langweilig. Da wo der fluch erzählt wird es langweilig. Das ende ist sehr spannend.

Ich finde die Stelle ~~spannend~~ spannend weil: da wird es gesagt wie er zum Camp kommt und was er alles so dabei hat. Wie es sich an fühlt dort im Bus zu stehen

„Mario“

Hallo Mama und Papa,
Von Camp Green Lake ist es eigentlich
gar nicht so toll wie ich euch geschrieben
habe wir gehen nicht an einen See
und ich habe auch noch keine Freunde
Wir müssen jeden Tag ein hoch graben
das 1,5 m tief ist in der wühlenden
Sonne von den anderen jungs werde ich
ausgeschlossen und das Essen ist auch
nicht lecker und wir dürfen Wasser
hinlegen wenn das hoch tief genug ist
außerdem gibt es hier lauter giftige
Tiere

Ich liebe grüße euch
Stanley

Du kannst ein Brief an den Autor Louis Sachar
schreiben.

Hallo lieber Louis Sachar
Ich finde ihr Buch ziemlich gut weil
der Deutschunterricht besser geworden ist
aber ansich ist das Buch auch spannend
das einzige was ich ausstellen
habe ist das es so lange ist.
l. g. [redacted]

„Sarah“

15. 4. 2020

Brief an die Eltern Aufg. 6

liebe Mama, lieber Papa,

Ich muss euch etwas sagen: Ich sehe Samy manchmal verlassen und ich meine, Freundinnen muss. Und bevor mir irgendwas passiert, möchte ich, dass ihr es erfahrt. Ich muss hier jeden Tag um 15 in Busse und kein Taschengeld, aber werden hier so vielen Problemen ausgesetzt wie giftigen Tischeuten und Skulpturen und noch viele andere Dinge, außerdem haben wir nichts, womit wir uns verteidigen können. Wir kriegen auch gerade genug Wasser, um es zu trinken und das Essen ist auch ganz schlecht.

Aber ich glaube der wahre Grund für das ist, weil die Eltern nach der Beute von Düring Peak Barbar nicht! Sie sind die die Drogenraucher überfallen hat!

Ich hoffe wir sehen uns schnell wieder, wenn ich meine Freund gefunden habe. Ich liebe und vermiss dich
Euer Stanley

3. 4. 2020

Leserbrief Aufg. 4

Hallo Mr. Sachse,

Ich finde das Buch gut geschrieben, aber von Inhalt her finde ich es nicht so gut, weil ich nicht so Spannung machen mag, weil sie sich immer in eine Richtung bewegen. Es gibt auch nicht viel zu dem Buch zu sagen, aber sie können doch einfach ein neues und besseres Buch schreiben - vielleicht verkauft es sich besser? Ich würde bei mir auch in der Falle, dass es meine Meinung nach nicht besser wird. Ich habe Kapitel um Kapitel gelesen und ich habe immer geschaut, dass es besser wird spannender wird. Die letzten Kapitel jedoch waren aber recht spannend. Weil, als Stanley und Zero in dem Buch waren, dass fand ich spannend. Aber ich hätte mir vor ein Buch schreiben können, dass die Geschichte gut zum Lesen für beide also Jungen und Mädchen sind, das finde ich gut.

L. G. [Redacted]

„Milo“

7. Brief an Eltern schreiben ^{Wohnung würde}
Liebe Eltern in dem Camp müssen ^{nach Schuhen}
wir den ganzen Tag Löcher graben ^{reichen}
und das Essen schmeckt auch nicht
und außerdem ist der See ausgetrocknet
und mein Bett kratzt.

Sorry dass ich euch ~~ist~~ angelegen habe
aber ich wollte nicht dass ihr euch sor-
gen ~~ist~~ macht.

L.g. Stanley

5. Brief an Luis Sachar
Lieber Luis da du ja letztes ein
Buch geschrieben hast habe ich es
gelesen und ich war überaus also
positiv hast du echt Klasse gemacht.
Hg. [redacted]

„Luisa“

Der Brief

19.02.2020

Liebe Mama und Lieber Papa,

In dem Camp ist es gar nicht schön, ich muss jeden Tag 1 Loch graben, was fünf Fuß tief sein muss und auch einen Durchmesser von fünf Fuß haben muss. Ich darf nur vier Minuten lang duschen und das Wasser ist eiskalt, es gibt nämlich wenig Wasser. Könnt ihr mich bitte aus diesem Camp befreien? Ich halte es nicht mehr lange hier aus.

Euer Stanley

P.S. Habe euch Lieb und vermisse euch.

Der Brief an Louis Sachar

02.03.2020

Lieber Louis Sachar,

ich wollte Ihnen mitteilen wie ich das Buch finde. Also wir mussten dieses Buch in der Schule lesen. Wenn ich in einen Buchladen gegangen wäre, würde ich dieses Buch niemals kaufen, weil ich finde das Titelbild sieht nicht sehr schön aus. Der Titel „Löcher Die Geheimnisse von Green Lake“, naja jeder hat ja seine Meinung, aber der Inhalt gefällt mir auch nicht so gut. Ich finde es bisher sehr langweilig, aber ich bin ja auch erst bei Kapitel 17. Ich hoffe das es noch besser wird.

Mit freundlichen Grüßen

Der zweite Brief

25.03.2020

Lieber Louis Sachar,

Ich bin jetzt mit dem Buch fertig. Ich finde das, dass Buch doch noch spannend und interessant geworden ist. Ich hätte das niemals gedacht, aber da habe ich mich wohl geteuscht. Das Buch ist sehr gut aufgebaut, also die Schrift ist in einer guten Größe und so weiter. Ich finde es sehr gut, dass auch mal kleine schwarz-weiß Zeichnungen vorkommen, wie z.B. Das Herz mit dem Buchstaben K.B. Dieses Buch hat mir gezeigt, dass Lesen doch Spaß machen kann.

Mit freundlichen Grüßen