



Astrid Neumann | Inga Buhrfeind (Hrsg.)

Aspekte differenzsensiblen Deutschunterrichts

BELTZ JUVENTA

Astrid Neumann | Inga Buhrfeind (Hrsg.)
Aspekte differenzsensiblen Deutschunterrichts

Die Herausgeber:innen

Prof. Dr. Astrid Neumann ist seit 2011 Professorin für Didaktik der Deutschen Sprache an der Leuphana Universität Lüneburg. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Deutsch als Erst-, Zweit- und Bildungssprache in der Sekundarstufe I und II. In Praxisprojekten stehen neben den Sprachtests in Vera 6 die Integration von Menschen mit Fluchthintergrund durch studentische Unterstützung in Service Learning Projekten im Fokus der Arbeit.

Inga Buhrfeind ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik der Leuphana Universität Lüneburg. Sie promoviert und forscht zu kollektiven Schreibräumen als unterstützende Schreiblernsettings in der Hochschullehre.

Astrid Neumann | Inga Buhrfeind (Hrsg.)

Aspekte differenzsensiblen Deutschunterrichts

BELTZ JUVENTA

Diese Publikation wurde gefördert durch den Open-Access-Publikationsfonds der Leuphana Universität Lüneburg.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe / Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-8607-2 Print
ISBN 978-3-7799-8608-9 E-Book (PDF)
DOI 10.3262/978-3-7799-8608-9

1. Auflage 2026

© 2026 Astrid Neumann, Inga Buhrfeind
Publikation: Beltz Juventa in der Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Satz: Datagrafix GSP GmbH, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Differenzsensibler Deutschunterricht – unsere Positionierung im Feld <i>Astrid Neumann & Inga Buhrfeind</i>	7
Werden bereits Grundschüler:innen durch die gesellschaftlichen Stereotype beeinflusst, Jungen seien besser in Mathematik und Mädchen besser in Deutsch? <i>Charlotte Bormann</i>	17
Leseverstehen in der Grundschule – Eine Untersuchung in Jahrgangsstufe 3 <i>Johanna Santos</i>	38
Adaptive Interventionsmöglichkeiten zur Förderung der Leseflüssigkeit <i>Yara Fischer & Alena Vahjen</i>	57
Zuhörende verzweifelt gesucht! – Wie gezieltes Hörtraining in der Sekundarstufe I zu einer Verbesserung der Kommunikation im Unterricht beitragen kann <i>Leevke Schiwiek und Astrid Neumann</i>	89
Digitales Schreiben im Deutschunterricht: Unterschiede im städtischen und ländlichen Raum – eine Pilotstudie <i>Hannah Ackermann & Jana Schümann</i>	100
Haltung von Lehrkräften zum Scaffolding (Intervention) <i>Jana Barsch</i>	120
Wächst Bildungssprache mit? Ein Vergleich zwischen zweiten und vierten Klassen <i>Jana Haferkorn & Sönke Rodust</i>	139
Die Rolle der Mehrsprachigkeit im differenzsensiblen Deutschunterricht: Chancen und Herausforderungen <i>Mina Akramyar, Bervian Dogan-Cakmak und Kübra Çalışkan</i>	163
Differenzierung im individualisierten Lernkonzept – Ein Fallbeispiel <i>Nina Menrad</i>	181
Biografische Angaben der Autor:innen	200

Differenzsensibler Deutschunterricht – unsere Positionierung im Feld

Astrid Neumann & Inga Buhrfeind

„Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem unterscheiden sich erheblich in den Lern- und sprachlichen Voraussetzungen, die sie mitbringen“ (SWK 2025, S. 5)

Diese jüngst veröffentlichte Aussage in der Stellungnahme zu den *Maßnahmen zur Förderung der Zielsprache Deutsch* der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission zeigt, dass Schüler:innen vor unterschiedlichen Lernherausforderungen aufgrund verschiedener sprachlicher Voraussetzungen stehen. Es verdeutlicht eine heterogene Schüler:innenschaft, die im Erwerb zentraler Kompetenzen in der Schule variabel unterstützt werden müssten. Diese Vielfalt lässt sich neben sprachlichen Faktoren um variierende sozioökonomische Bedingungen ergänzen (vgl. Bredel, Pieper 2021, S. 188). Zudem wirken seit ca. fünf Jahren weitere gesamtgesellschaftliche Herausforderungen wie pandemiebedingte Schulschließungen mit ihren Nachwirkungen, die die Varianz in Herkunft und individuellen Fähigkeiten durch größere Unterschiede in Bezug auf die technische Ausstattung und auf schüler:innen-, aber auch lehrer:innenseitige digitale Fähigkeiten ergänzen. Der Deutschunterricht, in dem Sprache sowohl Lernmedium als auch Lerngegenstand ist, steht somit besonderen Anforderungen gegenüber. Ergebnisse von IGLU (2021) (vgl. MyElvany et al. 2023), den IQB-Bildungstrends (2021) (vgl. Stanat et al. 2022; 2023) und PISA (2022) (vgl. Lewalter 2023) zeigen bezogen auf die sprachlichen Kompetenzen, dass Schüler:innen im Vergleich zu den letzten Jahren durchschnittlich schlechtere Ergebnisse im Lesen, Zuhören oder Rechtschreiben erzielen. Dies markiert die Relevanz und den Handlungsbedarf in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht für den weiteren Bildungslauf, insbesondere in grundlegenden Fähigkeiten wie dem Zuhören, dem Leseverstehen und der elementaren Schriftsprachentwicklung, aber auch aller darauf aufbauenden literalen Kompetenzen.

Der grundständige Unterricht im Fach Deutsch, der den Lernenden die bei uns genutzte Instruktionssprache aller Unterrichtsfächer in systematischen Grundlagen und im Gebrauch vermittelt, muss offensichtlich flexibler auf die Bedingungen seiner Lernenden eingehen können. Nur so kann für ALLE Schüler:innen erfolgreiches Lernen und eine aktive Teilhabe in der demokratischen Gesellschaft gelingen.

Als Zielperspektive kann ein differenzsensibler Deutschunterricht unter Berücksichtigung von Heterogenität, Anerkennung von Vielfalt (im Sinne der Charta der Vielfalt) oder Diversity ein „demokratisches Miteinander in einer pluralen

Gesellschaft“ (Sturm 2024, S. 10) fördern. Dieser inklusiven Haltung folgend, ist eine Reflexion von Differenz und Diskriminierung erforderlich, um Zugänge und Teilhabemöglichkeiten offen zu halten (vgl. Dirim/Mecheril 2018, S. 43). So kann allen Lernenden mit Empathie, Respekt und sozialer Wertschätzung für alle sprachlichen Ressourcen eine „Artikulation zum einen der Bedürfnisse des Einzelnen im Rahmen der Partizipation an der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und zum anderen seiner Ideale im Rahmen seiner Teilnahme an argumentativen Wertediskursen sowie als [...] Entwicklung seiner praktischen und kognitiven Fähigkeiten durch die beiden Partizipationspraktiken“ (Stojanov 2024, S. 24 f.) ermöglicht werden. So wird die Reproduktionen von Ungleichheiten vermieden (vgl. Sturm 2024, S. 10) und im Sinne sprachlicher Bildung proaktiv gehandelt. Für das unterrichtliche Handeln stellt sich dabei die Frage, „wie man vorhandene Differenzen, Eigenschaften und -heiten der Lernenden so nutzen kann, dass sich bei allen größtmögliche Lernerfolge einstellen“ (Brand/Brandl 2017, S. 17).

Als Differenz verstehen wir dabei nach Sturm eine „Relation von mindestens zwei zueinander in Beziehung gesetzten Eigenschaften oder von anderen verglichenen Aspekten“ (Sturm 2024, S. 15). In der geschichtlichen Einordnung waren dies Differenzen wie race, class, gender oder disability (vgl. Dirim/Mecheril 2018, S. 42). Aus der erziehungswissenschaftlichen Perspektive bietet die Auflistung von Lutz/Wenning (2001) drei Differenzlinien an:

- „körperorientierte Differenzlinien
- (sozial-)räumlich orientierte Differenzlinien
- ökonomisch orientierte Differenzlinien“ (Lutz/Wenning 2001, S. 21).

Für eine differenzsensible Didaktik sind nach Holzenbrechner (2013) darüber hinaus folgende zu unterscheiden: „Die Schüler/innen einer Lerngruppe unterscheiden sich in Bezug auf

- Alter
- Geschlecht
- familiäre und ökonomische Situation („Kulturelles Kapital“)
- Migrationshintergrund
- Muttersprache
- Religionszugehörigkeit
- Begabungsprofil
- Interesse
- Leistungsfähigkeit und -bereitschaft“ (Holzenbrechner 2013, S. 2).

Die Fokussierung auf genannte Differenzen darf dabei keinesfalls zu Benachteiligungen führen: Sowohl der Respekt als auch § 1 unseres Grundgesetzes fordern: „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist

Verpflichtung aller staatlichen Gewalt“ (GG § 1 Abs. 1), sodass sich mit diesen Differenzierungsräumen keine Diskriminierungen für Merkmalsträger:innen ergeben dürfen. Da prinzipiell aber alle Menschen auch Träger:innen mehrerer, sich dichotom oder skalar voneinander unterscheidender Merkmale sind, ergeben sich in der Beurteilung der individuellen Folgen vorzunehmender Inklusionen oder Exklusionen immer verschiedene Optionen.

Im Vordergrund stehen daher Handlungskompetenzen der Lehrkräfte, die auf diese Differenzen im Unterricht sensibel reagieren, sie wahrnehmen und einen Umgang finden müssen (vgl. Lütje-Klose 2023, S. 18). Da Differenzen als solche durch Handlungspraktiken entstehen, die sich an subjektiven Grundsätzen und Normvorstellungen orientieren (vgl. Oldenburg 2021, S. 68), ist eine kontextsensitive mehrdimensionale Reflexion in Bezug auf die Vielfalt der Lernenden notwendig. Diese sollte aus einer postkolonialistischen Perspektive mit dem Konzept des Othinging erweitert werden, da durch die Differenzherstellung auch Reproduktionen vermeidbarer Figuren einher gehen können (vgl. Riegel 2016). So gilt es „Macht, Herrschaft und Ungleichheit“ (Riegel 2016, S. 17) im Zusammenhang mit Differenz in didaktischen Settings zu hinterfragen und nicht (neu) zu konstruieren.

Vor diesem Hintergrund sind aus einer subjektorientierten Perspektive lern- und entwicklungsförderlich(e) Aspekte in der Planung zu unterscheiden in Hinblick auf: (1) didaktische Arrangements; (2) Formen der Individualisierung; (3) Formen der Binnendifferenzierung. Ob Differenzlinien dabei dramatisiert oder entdramatisiert werden können, um Schüler:innen fachdidaktisch besser zu befähigen (empowern), muss kontextsensitiv und immer wieder neu entschieden und reflektiert werden.

In der Gestalt dieses differenzsensiblen Deutschunterrichts werden einerseits Aspekte der Individualisierung unter Berücksichtigung von Differenzen ermöglicht, andererseits vielfältige Formen der Zusammenarbeit unter Berücksichtigung von Heterogenität angeboten. So nutzt ein differenzsensibler Deutschunterricht zu diesem Ziel gesteuerte Gruppenbildungen, die

- aus Stärken-/Schwächenanalysen erwachsen,
- Bildungsplan/Kompetenzen/Lehr-Lernziele/Mindeststandards in den Blick nehmen und
- verschiedene Differenzlinien reflektieren.

Orientiert an den Bildungsstandards (2022) werden für die Kompetenzbereiche jeweils fachdidaktisch aus der Sachperspektive wesentliche Aspekte des Lerngegenstandes identifiziert, deren Aneignung aus Lerner:innenperspektive mit optimalen Lernformen und aufgrund des Lernstandards mit individuellen Empowermentstrategien ermöglicht wird (KMK 2022).

Insbesondere im Deutschunterricht, in dem, wie oben bereits erwähnt, Sprache sowohl Lernmedium als auch Lerngegenstand ist, sollte es Lernmöglichkeiten

sprachlicher Auseinandersetzung mit individuellen Positionen in Aushandlung mit Anderen geben, ohne einer Bewertungslogik zu folgen. Damit würde der Deutschunterricht durch Sprachbildung wesentlich zur spielerischen Ausbildung von Argumentationsfähigkeiten als dem Geben und Verlangen nach Gründen und Begründungen beitragen. Er könnte so Bildung ermöglichen, die Stojanov „als die Entwicklung der (kognitiven) Fähigkeit der/des Einzelnen bezeichnen[n/t], dieses Spiel kompetent und unter Einbeziehung seiner eigenen Persönlichkeit zu spielen“ (Stojanov 2024, S. 24).

Ein differenzsensibler Deutschunterricht steht damit für einen sensiblen, reflexiven und kontextsensitiven Umgang mit Differenzen im unterrichtlichen Kontext und berücksichtigt Aspekte von Individualität und Kollektivität. Durch eine reflektierte, sensible und gezielte Einbindung von Diversitätsmerkmalen werden positive Erfahrungen beim Erlernen und Ausdifferenzieren der deutschen Sprache in mündlichen Formen, Texten und weiteren (digitalen) Medien ohne Negativzuschreibungen elizitiert und zugelassen. Erforderlich ist eine offene und reflektierte Haltung der Lehrkräfte gegenüber Differenzen in dem Maße, dass die Reproduktion von Zuschreibungen rekursiv ständig überprüft wird. Bei den unterrichtlichen Planungen und vor allem Durchführungen sind die Differenzierungsräume zu öffnen, mögliche Differenzierungsbereiche darzustellen und Unterstützungsbedarfe zu berücksichtigen. Dabei geht der differenzsensibler Deutschunterricht von dem Bestehen von Differenzordnungen (vgl. Dirim/Mecheril 2018) oder Differenzlinien (vgl. Lutz/Wenning 2001) zur Ordnung gesellschaftlicher Identität aus und fordert und fördert einen sensiblen Umgang im Kontext des Unterrichts mit allen aufgezeigten Kategorien.

Mit der dargestellten Perspektive auf einen differenzsensiblen Deutschunterricht kommen wir der Forderung einer fachdidaktischen Auseinandersetzung mit Differenzierungsmerkmalen nach (vgl. Lütje-Klose 2023, S. 20) und betrachten diese aus einer sprachdidaktischen Perspektive im schulischen Unterricht und seinen inhärenten Lehr- und Lernprozessen als Forschungsgegenstand. Die Erarbeitung von unterrichtspraktischen Konzepten zur Realisierung eines differenzsensiblen Deutschunterrichts steht bislang noch aus.

Das vorliegende Buch kann hierbei in seiner Gestaltung erste empirische Hinweise auf Handlungspraktiken von Lehrer:innen im Deutschunterricht, ihren Perspektivierungen und ihren Handlungsspielräumen auf struktureller, schulorganisatorischer und fachdidaktischer Ebene geben.

Professionalisierungsmöglichkeiten für zukünftige Lehrer:innen

Die formulierten Herausforderungen für einen differenzsensiblen Deutschunterricht fordern Lehrkräfte im besonderen Maße heraus. Zentral ist die Bewusstwerdung eigener Zuschreibungspraxen und deren Reflexion (vgl. Dirim/

Mecheril 2018, S. 269). Für zukünftige Lehrer:innen bietet insbesondere der Lernort Universität Reflexionsräume und Lernplattformen, in denen Handlungen, Sichtweisen und Einstellungen sichtbar, reflektiert und mit praktischem Bezug zum zukünftigen Handlungsfeld Unterricht thematisiert werden können.

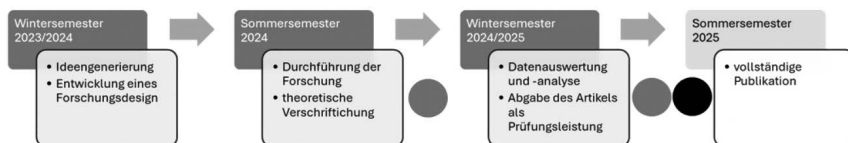
Eine solche Plattform wird in diesem Buch mit Forschungsprojekten aus hochschulischen Praxisseminaren genutzt (vgl. Beckmann/Ehmke 2021). Diese bieten sich im dreisemestrigen Projektband im Lehramt aus zwei Gründen an: 1. haben die Studierenden in diesem über einen längeren Zeitraum die Möglichkeit der Entwicklung und Durchführung von Forschungsprojekten und erhalten zugleich kontinuierliches (Peer-)Feedback. 2. eignet sich die Gruppe der Masterstudierenden, da diese bereits durch schulische Praxisphasen eine systematische Verbindung von Theorie- und Praxiswissen herstellen können.

Der Reflexionsraum orientiert sich an didaktischen Prinzipien des publikationsorientierten Schreibens (vgl. Vode/Sowa 2022), das gerade für die Lehrer:innenbildung (Schreib-)Lernpotenziale bietet (vgl. Buhrfeind/Giera 2022) und knüpft an das forschende Lernen (vgl. Dirim/Mecheril 2018) an. Neben den Erfahrungen in der Schulpraxis und der Entwicklung einer eigenen Forschung, wurde ein bewertungsfreier Reflexionsraum für das eigene Handeln eröffnet, der längere Entwicklungsprozesse zu einem Themenfeld ermöglicht.

Mit dem Ziel der Erarbeitung eines differenzsensiblen Deutschunterrichts anhand einer eigenen Forschung und der Veröffentlichung eines Artikels in dem vorliegenden Sammelband wurde gestartet.

Realisiert werden konnte das Seminar mit zwölf motivierten Studierenden. Abbildung 1 zeigt den zeitlichen Verlauf des Seminars und repräsentiert zugleich die erforderlichen (schriftlichen) Abgaben von Zwischenständen. Diese dienten dem Einholen von Reflexionsanstoßen bzw. Review-Rückmeldungen zu den Texten, sodass die empirische Forschung eng mit dem Schreibprozess verbunden wurde (Punkte in der Grafik; vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Zeitlicher Ablauf der Publikationsentwicklung (eigene Darstellung).



Zunächst wurden Aspekte eines differenzsensiblen Deutschunterrichts kollaborativ erarbeitet und anhand derer Forschungsideen entwickelt (Wintersemester 2023/2024). Es folgte die eigenständige Durchführung und erste Verschriftlichung der jeweilig spezifischen theoretischen Grundlagen (Sommersemester 2024). Im letzten halben Jahr des Projektbandes standen die Auswertung der während der Praktika erhobenen Daten und deren Analyse im Mittelpunkt

sowie die Verschriftlichung der Erkenntnisse (Wintersemester 2024/2025). Die finale Überarbeitung nach den Reviews wurde außerhalb der Seminarlaufzeit im Sommersemester 2025 übernommen. Dieses Vorgehen ermöglichte den Studierenden rekursive Überarbeitungen an einem Text und führte in Bezug auf die Veröffentlichung zu einer hohen Motivation (vgl. Vode/Sowa 2022, S. 12). Insbesondere die Literalitätsbildung zukünftiger Lehrender und die sprachliche Sensibilität im Umgang mit Diversitätsmerkmalen wird hierbei genutzt, reflektiert und im Prozess weiterentwickelt.

Neben den mündlichen Gesprächen über die theoretischen Inhalte im Seminar wurde durch die Möglichkeit der Veröffentlichung ein besonderes Augenmerk auf die Verschriftlichung der eigenen Erkenntnisse gelegt. Begleitet wurde dies durch ein dreistufiges Review-Verfahren (vgl. Abb. 1; Punkte): In zwei Durchläufen gaben die Herausgeberinnen Rückmeldungen zu den Texten (graue Punkte). Ergänzt wurde dies nach der Revisionsphase durch ein double-blind-Review-Verfahren durch externe Gutachter:innen (schwarzer Punkt).

Drei zentrale Herausforderungen ergaben sich für uns:

1. Eine Herausforderung in der Art der Durchführung des publikationsorientierten Schreibens war die zeitliche Vorgabe. Die Studierenden konnten durch Vorwissen und Expertise in kurzer Zeit ein Forschungsdesign entwickeln. Deren Durchführung und zudem die Verschriftlichung der Erkenntnisse benötigten jedoch Zeit. Die letzte Überarbeitung nach dem Review ging damit über das Seminar und die Prüfungsleistung hinaus und fand parallel zur Anfertigung der Masterarbeiten und damit zum eigenen Studienabschluss statt.
2. Die zweite Herausforderung für die Studierenden lag unserer Beobachtung nach in der adaptiven sprachlichen Gestaltung an die Leser:innen, hier adressiert an die Fachcommunity. Der in den Artikeln sichtbar werdende studentische Umgang mit dem Thema *differenzsensibler Deutschunterricht* liefert zugleich relevante Impulse für die fachdidaktische Reflexion und eröffnet Erkenntnisse für die Weiterentwicklung von Lehr-Lern-Prozessen in Schule und Hochschule.
3. Als dritte Herausforderung lässt sich die veränderte Wahrnehmung und Rolle als Dozentin in diesem Setting beschreiben, die als (Schreib-)Beraterin (vgl. Buhrfeind/Giera 2022, S. 61) nicht frei von Bewertungen ist. So wurden zum Ende eines jeden Semesters theoretisch Prüfungsleistungen erbracht. Deren Einfluss auf die Gesamtbewertung in die Modulabschlussnote wurde in gemeinsamer Absprache außer Kraft gesetzt. Damit konnte ein langer, wertungsfreier Beratungsraum geschaffen werden, den die Studierenden sehr zu schätzen und zu nutzen wussten.

Als Potenzial für uns Hochschullehrende bot die regelmäßige gemeinsame Auseinandersetzung als Herausgeberinnen mit den Themen der Studierenden

Austauschformate, die (selbst-)reflexive Haltungen in Bezug auf Differenzen anbieten (vgl. Gruhn/Geber-Knop 2024; Greiten et al. 2024). So entstanden auf hochschuldidaktischer Seite Potenziale einer immerwährenden (selbst-)reflexiven Haltung, die wir in mündlicher und schriftlicher Form präsentieren mussten und besonders im Austausch untereinander realisierten.

Insgesamt profitieren durch das Vorgehen drei Akteursgruppen voneinander: Die Lehrer:innen gewinnen an neuen Konzepten und Impulsen für ihren Unterricht; die Fachcommunity profitiert von einer fachdidaktischen Auseinandersetzung mit Differenz und einem entsprechenden hochschulischen Seminar-konzept; die zukünftigen Lehrer:innen gewinnen zukunftsweisende Handlungs-kompetenzen und Sicherheit im Umgang mit Diversität.

Ziel des Buches ist die Darstellung von Forschungsarbeiten aus dem Praxissemester und damit die Bereitstellung von Konzepten für Studierende des Lehramts, Referendar:innen und Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Deutsch. Darüber hinaus richtet sich das Buch an alle interessierten Leser:innen mit Blick auf eine differenzsensible Schulentwicklung.

Zum Aufbau des Buches

Nach dieser kontextualisierenden Einleitung werden zunächst die Differenzlinie Gender und die damit verbundenen Erwartungen in den Blick genommen. Schon in der Grundschule zeichnen sich Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen ab, die es besonders bei der Leseförderung und im Mathematikunterricht zu beachten gilt. Jungen sollten keine Nichtleser, Mädchen keine in der Mathematik „abgehängten“ Lernenden werden. Beide grundlegenden Arbeitsbereiche sind für die Teilhabe in unserer hochkomplexen Welt nötig. **Charlotte Bormann** geht daher der Frage nach, ob Grundschüler:innen bereits stereotype Erwartungen erfüllen.

Dem Thema Leseverstehen und Leseflüssigkeit widmen sich **Johanna Santos** sowie **Yara Fischer** und **Alena Vahjen**. Neben dem Diagnostizieren von Leseverstehen und Leseflüssigkeit stehen hier der Blick auf die Fähigkeiten der Lehrenden und die Optionen der Förderung der Kinder in der Sozialisationsinstanz Schule im Mittelpunkt.

Eine weitere Kompetenz, die des Zuhörens, stellen **Leevke Schiwiek** und **Astrid Neumann** in den Fokus. Es wird dabei exemplarisch am Umgang mit Testaufgaben dargestellt, wie Diagnose dem eigenen Hörverstehen der Schüler:innen und der Arbeit in Gruppen dienen kann und so zum Entwicklungsmotor für mangelhaft ausgebildete Fähigkeiten werden kann.

Der Kompetenz des Schreibens widmen sich **Hannah Ackermann & Jana Schümann**. In ihrem Artikel steht die wahrgenommene Sicht der Lehrkräfte auf den aktuell vorgenommenen digitalen Schreibunterricht in einer Online-Befragung im Fokus.

Dass die Sprache in der Schule, die Bildungssprache, Lernziel und -gegenstand eines jeden Unterrichts ist, wird zur Grundlage weiterer Artikel. **Jana Barsch** untersucht das Wissen zum Scaffolding der Lehrkräfte. Damit widmet sie sich der Vermittlungsperspektive sprachlicher Aspekte, wohingegen der Artikel von **Jana Haferkorn** und **Sönke Rodust** die Schüler:innen in den Blick nimmt. Die Autor:innen untersuchen, inwieweit sich die Fähigkeiten von Grundschüler:innen zum aktiven Gebrauch von Bildungssprache entwickeln.

Unter der Perspektive der Mehrsprachigkeit als Normalfall unserer schulischen Realität wird diese Frage besonders relevant. **Mina Akramyar**, **Bogedan Dogan-Cakmak** und **Kübra Karoglan** untersuchen einerseits, wie Lehrkräfte Mehrsprachigkeit in ihren Unterricht einbinden, bevor andererseits ein Beispiel eines differenzierenden, individualisierten Lernkonzeptes in einer Hamburger Stadtteilschule zur Lernunterstützung ALLER Schüler:innen von **Nina Menrad** vorgestellt wird.

Danksagung

Das hier vorliegende Buch stellt Aspekte eines differenzsensiblen Deutschunterrichts vor. Diese können Anhaltspunkte für weitere Überlegungen für einen zukunftsgerichteten Deutschunterricht oder weitere Forschungsprojekte entlang der Differenzlinien sein.

Wir bedanken uns bei allen Studierenden, die mit ihren Ideen und Forschungsprojekten einen Beitrag zum Austausch und Gesprächen in der Fachkultur einladen. Danke an die Schulen und insbesondere die Lehrkräfte, die sich Zeit während des Unterrichts und darüber hinaus für die Projekte genommen haben. Und selbstverständlich sind wir allen beteiligten Schüler:innen dankbar für ihre gezeigten Leistungen und die vielen offenen Fragen an unsere Forschenden.

Ein herzlicher Dank an die Reviewer:innen für die zuverlässige Unterstützung und an den Verlag für die Möglichkeit dieser Publikation.

Last but not least möchten wir unseren studentischen Hilfskräften für das Mitdenken, Mitgestalten und Mitlesen danken. In vielen Leseschleifen konnten Tippfehler aufgedeckt, Literaturangaben vervollständigt und Genderformen vereinheitlicht werden.

Für die kreativen Ideen und großen und kleinen Illustrationen in diesem Band bedanken wir uns bei Simon Hoop.

DANKE!

Wir wünschen viel Freude bei der Lektüre

Lüneburg, 20.01.2026

Astrid Neumann & Inga Buhrfeind

Literaturverzeichnis

- Beckmann, Timo/Ehmke, Timo (2021): Mentoring in schulischen Praxisphasen. Stuttgart: Klinkhardt.
- Brand, Tilman von/Brandl, Florian (2017): Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung – Differenzierung – Inklusion in den Sekundarstufen. Seelze, und Stuttgart: Kallmeyer; Klett.
- Bredel, Ursula/Piper, Irene (2021): Integrative Deutschdidaktik. München: utb.
- Buhrfeind, Inga/Giera, Winnie-Karen (2022): Schreiben für ein hochschulinternes Handbuch – Ein Lehrkonzept aus der Lehrer:innenbildung nach der Idee des publikationsorientierten Schreibens im Fach Deutsch. In: Vode, Dzifa/Sowa, Frank (Hrsg.): Schreiben publikationsorientiert lehren. Hochschulische Schreiblehrkonzepte aus der Praxis. Bielefeld: wbv. S. 55–69.
- Charta der Vielfalt e. V. (2025): Charta der Vielfalt. Über uns. www.charta-der-vielfalt.de/ueber-uns/ueber-die-initiative/die-urkunde-im-wortlaut/ (Abfrage: 17.01.2025).
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2018): Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Greiten, Silvia/Geber, Georg/Gruhn, Annika/Königer, Manuela (Hrsg.) (2024): Lehrer:innenbildung für Inklusion. Hochschuldidaktische Konzepte und Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Gruhn, Annika/Geber-Knop, Georg (2024): Differenzsensibilität als Professionalisierungsmodus, -bedarf und -herausforderung für Hochschullehrende in der Lehrer:innenbildung. In: Greiten, Silvia/Geber, Georg/Gruhn, Annika/Königer, Manuela (Hrsg.): Lehrer:innenbildung für Inklusion. Hochschuldidaktische Konzepte und Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 45–62.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 20. Dezember 2024 (BGBl. 2024 I Nr. 439).
- Holzbrecher, Alfred (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Kultusministerkonferenz (2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i. d. F. vom 23.06.2022. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf (Abfrage: 05.08.2025).
- Lewalter, Doris/Diedrich, Jennifer/Goldhammer, Frank/Köller, Olaf/Reiss, Kristina (Hrsg.): PISA 2022: Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland. Münster und New York: Waxmann.
- Lütje-Klose, Birgit (2023): Schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität – Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung. In: Ferencik-Lehmkuhl, Daria/Huynh, Ilham/Laubmeister, Clara/Lee, Curie/Melzer, Conny/Schwank, Inge/Weck, Hannah/Ziemen, Kerstin (Hrsg.): Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 17–32.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS.
- McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (2023): IGLU 2021. Zentrale Befunde im Überblick. In: McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (Hrsg.): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster, New York: Waxmann Verlag. S. 13–25.
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.) (2022): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster und New York: Waxmann.
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.) (2023): IQB-Bildungstrend 2022. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster und New York: Waxmann.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2025): Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gestalten – Maßnahmen zur Förderung der Zielsprache Deutsch. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Bonn.

- Stojanov, Krassimir (2024): Soziale Teilhabe aus bildungspolitischer Perspektive. In: Meier, Jörg/ Blaschwitz, Verena/Dirim, İnci (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 21–29.
- Sturm, Tanja (2024): Lehrbuch Differenzen in der Schule. Stuttgart: utb.
- Vode, Dzifa/Sowa, Frank (2022): Publikationsorientierte Schreibdidaktik: Zur Einführung. In: Vode, Dzifa/Sowa, Frank (Hrsg.): Schreiben publikationsorientiert lehren. Hochschulische Schreiblehrkonzepte aus der Praxis. Bielefeld: wbv. S. 9–22.

Werden bereits Grundschüler:innen durch die gesellschaftlichen Stereotype beeinflusst, Jungen seien besser in Mathematik und Mädchen besser in Deutsch?

Charlotte Bormann

Zusammenfassung: Dieser Artikel untersucht den Einfluss von Geschlechterstereotypen auf die mündliche Beteiligung von Schüler:innen ebenso wie die Auswirkung auf das Verhalten der Lehrkraft. Inwiefern unterscheiden sich die Leistungen von Jungen und Mädchen und welchen Einfluss haben sowohl naturgegebene als auch gesellschaftlich produzierte Stereotype auf diese Unterschiede? Diese Frage wurde anhand in einer ersten Klasse einer Grundschule in Niedersachsen während einer Deutsch- und einer Mathematikstunde durchgeführten Feldstudie erforscht. In dieser Studie meldeten sich die Mädchen in beiden Fächern häufiger, allerdings wurden in beiden Fächern häufiger die Jungen von der Lehrkraft ausgewählt und erhielten insgesamt häufiger positive Reaktionen als die Mädchen. Ebenso gab es fachbezogene Unterschiede in der Reaktion der Lehrkraft, indem sie in der Mathematikstunde deutlich häufiger positive Reaktionen zeigte als in der Deutschstunde. Diese Ergebnisse zeigen Auswirkungen von Geschlechterstereotypen auf das Verhalten von Schüler:innen sowie Lehrkräften im Unterricht und geben Anlass für eine aktive Auseinandersetzung und Aufarbeitung herrschender Stereotype.

Schlüsselwörter: Grundschule, Geschlechter, Meldeverhalten, Stereotype

Abstract: This paper examines the influence of gender stereotypes on students' oral participation as well as their impact on teacher behavior. To what extent do the performances of boys and girls differ, and what influence do both innate and socially produced stereotypes have on these differences? This question is explored through a field study conducted in a first-grade elementary school class in Lower Saxony during both a German and a mathematics lesson. In this study, girls raised their hands more frequently in both subjects; however, boys were more often selected by the teacher and received more positive feedback overall compared to the girls. Additionally, there are subject-specific differences in the teacher's responses, with significantly more positive reactions observed during the mathematics lesson than in the German lesson. These results highlight the effects of gender stereotypes on the behavior of both students and teachers in the classroom and underscore the need for active engagement and critical reflection on prevailing stereotypes.

Keywords: primary school, gender, stereotypes, answering behavior

1 Einführung

„*No child in our society is born into a gender-free world*“ (vgl. Fagot/Leinbach 1993, S. 205). Mit diesem Satz leiten Fagot und Leinbach ihre Arbeit zur Entwicklung der Geschlechtsidentität bei Kindern ein. Sie gehen auf die geschlechtsbezogenen Stereotype ein, mit denen Kindern ab ihrer Geburt aufwachsen und betonen die Allgegenwärtigkeit dieser in unserer Gesellschaft, wobei hier auf das biologische Geschlecht eingegangen wird (vgl. ebd.). Dass es Stereotype zum männlichen und weiblichen Geschlecht gibt, ist heutzutage nichts Neues mehr, gerade weil diese immer häufiger hinterfragt werden (vgl. Horstkemper/Zimmermann 1998, S. 7).

Kinder entwickeln schon früh eine eigene Geschlechtsidentität, da sie durch die Kategorisierung in männlich und weiblich in unserer Gesellschaft früh geprägt werden (vgl. Fagot/Leinbach 1993, S. 205; Blank-Mathieu 2015, o.S.). Dieser Prozess wird stark beeinflusst durch das soziale Umfeld, sowie durch biologische und psychologische Aspekte (vgl. Blank-Mathieu 2015, o.S.). Im Laufe dieses Prozesses entwickeln Kinder ihr eigenes Bild darüber, welche Verhaltensweisen und Eigenschaften welchem Geschlecht zugeordnet werden. Damit gehen bestimmte Erwartungen an ihre Geschlechtsidentität einher, indem ein ideales Bild von den Geschlechtern suggeriert wird (vgl. Horstkemper/Zimmermann 1998, S. 7; Fagot/Leinbach 1993, S. 206 f.).

Ebenso wie Stereotype im Alltag von Kindern eine Rolle spielen, wenn auch z. T. unbewusst, existieren diese gleichermaßen bei Lehrkräften. Diese Sichtweisen bestimmen gegebenenfalls, wie sie ihre Schüler:innen bewerten und einschätzen. Fleißige Mädchen mit regelmäßig erledigten Hausaufgaben stehen dabei häufig unmotivierten Jungen ohne Hausaufgaben gegenüber (vgl. Kessels 2022, o.S.). Besonders auffällig ist dieses Phänomen im Mathematikunterricht. Hier schätzen Lehrkräfte Jungen in den mathematischen Kompetenzen besser ein als Mädchen. Im Deutschunterricht wiederum werden die Mädchen in den sprachlichen Kompetenzen als fähiger eingeschätzt (vgl. Stanat et al. 2022, S. 131; Olczyk et al. 2023, S. 9). Interessant ist, dass sich die Leistungen bezogen auf die Fächer Mathematik und Deutsch tatsächlich unterscheiden. In den IQB-Bildungstrends konnte in den Jahren 2016, 2018 sowie 2021 nachgewiesen werden, dass es Unterschiede in den Leistungen von Jungen und Mädchen gibt. Jungen schneiden in den mathematischen und Mädchen in den sprachlichen Kompetenzbereichen besser ab (vgl. Schipolowski et al. 2017, S. 192; Schipolowski et al. 2019, S. 242 f.; Gentrup/Schipolowski/Wittig 2022, S. 131). Darüber hinaus konnten Selbsteinschätzungen von Schüler:innen eingeholt werden, in denen sich Jungen als arbeitsvermeidend und unterrichtsstörend einschätzten, während Mädchen angaben, sich am Unterricht zu beteiligen und mehr Zeit mit den Hausaufgaben zu verbringen (vgl. Kessels 2022, o.S.). Diese Einschätzungen decken sich mit schon einer älteren Studie von Dweck et al. (1978), in der Reaktionen von Lehrkräften an Schüler:innen hinsichtlich des Geschlechts untersucht wurden. Es fiel auf,

dass Jungen aufgrund ihrer Sorgfalt getadelt, während Mädchen für ebendiese gelobt wurden (vgl. Dweck et al. 1978, S. 268 ff.).

Es lässt sich festhalten, dass Stereotype bei Lehrkräften existieren. Diese Annahmen wurden beispielsweise in den Studien von Dweck et al. (1978), Aronson & Steele (2005), Kessels (2022) und Olczyk et al (2023) bestätigt (vgl. Dweck et al. 1978; Aronson/Steele 2005; Kessels 2022; Olczyk et al. 2023). In der Studie von Olczyk et al. konnte zum Beispiel eine hohe Leistungseinschätzung der Lehrkraft zu Anfang der Grundschulzeit mit besseren Leistungen in der späteren Schullaufbahn in Korrelation gebracht werden, ebenso wie niedrige Einschätzungen mit niedrigen Leistungen (vgl. Olczyk et al. 2023, S. 10).

Somit stellt sich die Frage, ob Leistungen von Jungen und Mädchen lediglich unterschiedlich sind, oder ob diese Unterschiede ein Resultat der in unserer Gesellschaft vorherrschenden Stereotypen sind. Führen also bei Lehrkräften vorhandene Stereotype in Form einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung zu entsprechendem Verhalten bei Schüler:innen? In diesem Artikel wird eine Studie vorgestellt, die der Frage nachgeht, inwiefern sich die Beteiligung von Schülern und Schülerinnen zu Beginn der Grundschulzeit in den Fächern Mathematik und Deutsch unterscheiden. Auf Grundlage einer Beobachtung in einer ersten Klasse konnten Sprachanteile der Schüler:innen ebenso wie die Reaktion der Lehrkräfte festgehalten werden. Mithilfe dieser Beobachtungen wurde untersucht, ob bereits in der ersten Klasse Unterschiede in den Sprachanteilen der Kinder festzustellen sind und wie sich Abweichungen in den Reaktionen der Lehrkraft hinsichtlich des Geschlechtes der Kinder zeigen. Zur Annäherung an den Forschungsgegenstand „Geschlecht“ soll dieser zunächst theoretisch eingebunden werden.

2 Verständnis von Gender/Geschlecht

2.1 Definition des Begriffes

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Diskussionen (z. B. „Genderverbot in Bayern“; vgl. ZDFheute 2024) und der weitläufigen Bedeutung der Begriffe Gender und Geschlecht werden diese nachfolgend eingegrenzt.

Der Begriff „Gender“ kommt aus dem Englischen und bedeutet übersetzt „Geschlecht“. Im Englischen wird das biologische Geschlecht als „Sex“ festgehalten und das soziale Geschlecht als „Gender“. Im Deutschen steht der Begriff „Geschlecht“ allerdings für das biologische sowie das soziale Geschlecht bzw. das Geschlecht, mit dem sich eine Person letztendlich identifiziert (vgl. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2025). In der Regel wird einem Menschen bei der Geburt nach den äußerlichen Geschlechtsmerkmalen das biologische Geschlecht (Sex) „weiblich“ oder „männlich“ zugewiesen. Dies findet sich auch in amtlichen Ausweisdokumenten wieder. Mit welchem Geschlecht sich die

Person identifiziert, muss jedoch nicht mit dem biologischen Geschlecht übereinstimmen. In empirischen Statistiken und Studien wird das Geschlecht häufig als Komponente herangezogen, z. B. um Unterschiede zwischen dem männlichen und weiblichen Geschlecht aufzuzeigen. Dabei sollte differenziert werden, ob Sex oder Gender einer Person verwendet wird. Wird das Sex, also das biologische Geschlecht herangezogen, so wird die Genderdiversität nicht berücksichtigt und Messungen können ungenau werden (vgl. Lindqvist/Sendén/Renström 2021, S. 332 ff.). Des Weiteren impliziert eine reine Unterscheidung in weiblich und männlich ein binäres Geschlechtersystem. Das Genderspektrum ist allerdings viel diverser (z. B. transgener) (vgl. Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e. V. 2021, o. S.). In dem binären System werden zum Beispiel intergeschlechtliche Personen oder Personen, deren soziales Geschlecht sich nicht mit dem biologischen deckt, meistens ausgeschlossen. Seit 2018 gibt es in Deutschland für Eltern die Möglichkeit bei der Geburt „divers“ anzukreuzen, wenn das Kind intergeschlechtliche Merkmale aufweist, also sowohl Merkmale des weiblichen als auch des männlichen Körpers (vgl. Bundesministerium des Innern 2018). Allerdings wird im Alltag, beispielsweise bei der Toiletteinteilung ebenso wie bei statistischen Erhebungen zumeist die binäre Einteilung in Männer und Frauen verwendet (vgl. Statistisches Bundesamt 2024, o. S.).

2.2 Stereotype in Bezug auf die Geschlechter

Mit den beiden Geschlechtern „männlich“ und „weiblich“ gehen in unserer Gesellschaft unterschiedliche Stereotype einher. Stereotype beschreiben bestimmte Erwartungen an einzelne Personen aus bestimmten Personengruppen. So werden Individuen Merkmale zugeschrieben, weil sie dieser Gruppe an Personen zugehörig sind (z. B. Männer und Frauen). Auch in Bezug auf die Geschlechter können sehr schnell Kategorisierungen erfolgen, da im ersten Kontakt mit einer anderen Person deren Geschlecht als primäres Merkmal wahrgenommen wird. So werden Menschen als männlich oder weiblich gelesen, obwohl dieses Merkmal für die Situation ggf. irrelevant ist (vgl. Ellemers 2018, S. 276 ff.). Die beiden Geschlechter sind schon im Kindesalter geprägt von Stereotypen. Mädchen werden als eher brav und ruhig, Jungen dafür als laut und lebhaft stigmatisiert (vgl. Horstkemper/Zimmermann 1998, S. 7). Des Weiteren bergen Stereotype die Gefahr, dass Leistungen oder Verhaltensweisen auf Grund dieser Erwartungen anders bewertet werden. So werden Schülerinnen in den naturwissenschaftlichen Bereichen als weniger begabt wahrgenommen als Schüler (vgl. Leslie et al. 2015, S. 262). Weiterhin werden bei Bewerbungen gleiche Leistungen von Männern und Frauen unterschiedlich bewertet (vgl. Moss-Racusin et al. 2012, S. 16474).

Zwar werden diese Stereotype bereits hinterfragt, jedoch gibt es immer noch feste Zuweisungen, wie z. B. die Farbe Blau für Jungen und Rosa für Mädchen. Es reicht ein Blick in die Kinderbekleidungsabteilung von H&M, um zu erkennen, dass diese

Farbzuweisen immer noch aktuell sind (vgl. H&M 2025, o. S.). Stereotypisches Denken kann durch eine bestimmte Erwartungshaltung Druck erzeugen (vgl. Horstkemper/Zimmermann 1998, S. 7). So kann die Geschlechtsidentität einen fundamentalen Teil der Persönlichkeit ausmachen, bzw. könnte es passieren, dass mit dem Nichterfüllen bestehender Stereotype bzw. Erwartungen die Wahrnehmung der eigenen Identität verunsichert wird (vgl. Micos-Loos/Plößler 2021, S. 354 f.).

2.3 Geschlechterwahrnehmung und -identität von Kindern

Aufgrund der in unserer Gesellschaft vorherrschenden Stereotype wird kein Kind in eine Welt geboren, in der das Geschlecht keine Rolle spielt. Die Einteilung in männlich und weiblich hilft Kindern in erster Linie dabei, eine Kategorisierung vorzunehmen, die bei der Verarbeitung des Informationsflusses, welchem Kinder ausgesetzt sind, helfen soll. Aber auch die Relevanz, die das Geschlecht in unserer Gesellschaft hat, trägt zur Wahrnehmung dieser sozialen Kategorien bei Kindern bei. Diese Kategorisierung findet auf verschiedenen Ebenen statt, am grundlegendsten zu unterteilen in die Wahrnehmung von Sex und Gender bzw. dem bei der Geburt zugeordneten und dem sozialen Geschlecht. Bei der Wahrnehmung von Gender spielen verschiedene Aspekte eine Rolle, zum Beispiel das Verhalten, das Aussehen, bestimmte Fähigkeiten etc. Damit einhergehend nehmen Kinder wahr, welche Attribute als angeblich passend oder unpassend für ein bestimmtes Geschlecht erscheinen (vgl. Fagot/Leinbach 1993, S. 205 f.). Der Prozess, wie sich bei Kindern die Geschlechtsidentität ausbildet, ist unterschiedlich erforscht und wird von biologischen, psychologischen sowie soziokulturellen Faktoren beeinflusst. Hier ist zu beachten, dass dies kein endgültiger, sondern ein lebenslang fortlaufender Prozess ist, welcher bereits früh beginnt (vgl. Fagot/Leinbach 1993, S. 205 f.; Blank-Mathieu 2015, o. S.). Darüber hinaus steht den Kindern eine Vielzahl an Verhaltensangeboten sowie Vorbildern zur Verfügung, heutzutage in der realen ebenso wie in der medialen Welt (z. B. Peers, Lehrkräfte, YouTuber:innen etc.). Anhand dieser unterschiedlichen und zahlreichen Komponenten suchen sich Kinder einzelne Aspekte heraus und entwickeln so ihre individuelle geschlechtliche Identität. Horstkemper und Zimmermann beschreiben Geschlecht nicht als etwas, das Kinder „haben“, sondern viel mehr als etwas, das Kinder „tun“ (vgl. Horstkemper/Zimmermann 1998, S. 8).

3 Unterschiede in den schulischen Leistungen von Jungen und Mädchen

In diesem Abschnitt werden die empirisch erwiesenen Unterschiede in den schulischen Leistungen von Jungen und Mädchen dargestellt. Dabei wird auf die

Hauptfächer der Grundschule Deutsch und Mathematik eingegangen. Ebenso sollen Unterschiede in der Beteiligung hervorgehoben werden.

3.1 Unterschiede in Mathematik und Deutsch

Zur Erörterung der Unterschiede in den Leistungen von Jungen und Mädchen bezüglich der Fächer Mathematik und Deutsch sollen die Ergebnisse der IQB-Bildungstrends und IQB-Ländervergleiche genutzt werden¹. Ebenso wird sich auf die Ergebnisse der PISA-Studie 2022 bezogen. In beiden Studien konnte ein Unterschied in den Leistungen festgehalten werden: In den sprachlichen Kompetenzen im Fach Deutsch zeigen die Mädchen bessere Leistungen. Bei den IQB-Bildungstrends wurden die Kompetenzen Lesen, Zuhören und Orthografie am Ende der vierten Klasse ausgewertet. Dabei wurden die Mittelwerte der Jungen (MJ) und der Mädchen (MM) herangezogen, der Unterschied wurde mit der Differenz der Mittelwerte (MJ-MM) berechnet. Im Primarbereich schnitten 2016 die Mädchen in allen Bereichen besser ab, am stärksten war der Unterschied in der Orthografie (MJ-MM: -33), am geringsten im Bereich Zuhören (MJ-MM: -12) (vgl. Gentrup/Schipolowski/Wittig 2022, S. 128). Auch in der PISA-Studie 2022 konnten bei Mädchen im Bereich Lesen bessere Kompetenzen als bei den Jungen festgestellt werden. Im internationalen Vergleich liegt Deutschland mit einer Differenz zwischen Jungen und Mädchen von 20 Punkten zugunsten der Mädchen deutlich unter dem OECD-Durchschnitt, die Differenz ist demnach größer (vgl. Heine et al. 2023, S. 149 ff.).

In den mathematischen Kompetenzen hingegen schnitten die Jungen in beiden Studien besser ab. Die IQB-Bildungstrends betrachteten im Primarbereich die Kompetenzen Globalskala, Zahlen und Operationen, Raum und Form, Muster und Strukturen, Größen und Messen und DHW (Daten, Häufigkeiten, Wahrscheinlichkeiten). Hier schnitten in allen Bereichen die Jungen besser ab, der prägnanteste Unterschied erschien im Bereich Größen und Messen (MJ-MM: 33) und der geringste in den Bereichen Raum und Form sowie DHW (bei beiden MJ-MM: 6) (vgl. Gentrup/Schipolowski/Wittig 2022, S. 128). Das Ergebnis kann durch die PISA-Studie 2022 unterstrichen werden, in welcher Jungen ebenfalls höhere mathematische Kompetenzen als Mädchen aufwiesen. Deutschland liegt dabei mit einem Unterschied von 11 Punkten zugunsten der Jungen im OECD-Durchschnitt (vgl. Diedrich et al. 2023, S. 68 f.).

In den IQB-Bildungstrends wurden 2021 ebenfalls die Ergebnisse der Messung der Kompetenzunterschiede für die Fächer Mathematik und Deutsch für Deutschland insgesamt dargestellt. Hierbei fielen die Vorsprünge zugunsten der

1 Das IQB ist das „Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“, welches im Auftrag der Kultusministerkonferenz überprüfen soll, inwiefern die in den Bildungsstandards festgehaltenen Kompetenzziele in den einzelnen Ländern erreicht werden (vgl. IQB (2025)).

Mädchen in Deutsch, aber auch die Vorsprünge zugunsten der Jungen in Mathematik ebenso deutlich aus. Im Fach Deutsch bestand ebenfalls der größte Unterschied im Kompetenzbereich Orthografie (MJ-MM: -31), sowie der geringste Unterschied im Kompetenzbereich Zuhören (MJ-MM: -5). In Mathematik bestand die größte Differenz im Kompetenzbereich Größen und Messen (MJ-MM: 41), die geringste jedoch im Bereich Raum und Form (MJ-MM: 7) (vgl. Gentrup/Schipolowski/Wittig 2022, S. 128).

3.2 Unterschiede in der Partizipation und Interaktion mit der Lehrkraft

Interessant ist weiter, ob es geschlechterspezifische Unterschiede gibt, welche über die Fächer hinausgehen. Somit wird ebenfalls die Partizipation der Schülerinnen und Schüler sowie die damit zusammenhängende Interaktion mit der Lehrkraft untersucht. Unter Partizipation wird dabei die Art und Weise verstanden, wie sich Jungen und Mädchen im Unterricht beteiligen bzw. inwiefern diese Beteiligung wahrgenommen wird.

Umfragen zu den Verhaltensweisen der Geschlechter ergaben, dass diese sich durchaus unterschiedlich einschätzen. Während Jungen sich unter anderem als unterrichtsstörend und arbeitsvermeidend beschreiben, geben Mädchen an, mehr Zeit mit Hausaufgaben zu verbringen und sich häufiger im Unterricht zu beteiligen. Die äußerliche Wahrnehmung von Jungen und Mädchen unterscheidet sich ebenfalls. Störungen und demonstratives Verhalten wird den Jungen zugeschrieben, Mädchen hingegen gelten als schulisch engagiert (vgl. Kessels 2022, o. S.).

Darüber hinaus konnte ebenfalls ein Unterschied in dem Verhalten bzw. in den Reaktionen von Lehrkräften gegenüber den einzelnen Geschlechtern herausgestellt werden. Dweck et al. (vgl. 1978, S. 268) erfassten in systematischen Unterrichtsbeobachtungen, dass Jungen allgemein häufiger und undifferenzierter getadelt wurden als Mädchen. Dabei bezogen sich die kritischen Äußerungen gegenüber den Jungen in unter einem Drittel der Fälle auf intellektuelle Aspekte, während dies bei Mädchen bei über zwei Drittel der Fälle vorkam. Bei den Jungen wurden Mängel in den Ergebnissen demnach eher mit fehlender Anstrengung oder Motivation begründet, während sie bei Mädchen auf intellektuelle Gründe zurückgeführt wurden. Bei Jungen bezog sich allgemein lediglich 54 % der Kritik auf arbeitsbezogene Handlungen, die restlichen Interaktionen bezogen sich auf Regelverstöße oder Unterrichtsstörungen. Mädchen hingegen wurden in 88 % der Fälle aufgrund arbeitsbezogener Handlungen kritisiert.

Ebenso bezogen sich bei Jungen über 90 % der positiven Reaktionen auf ihre intellektuelle Leistung, während diese Häufigkeit bei den Mädchen bei unter 80 % lag. Die übrigen positiven Reaktionen an die Mädchen bezogen sich z. B. auf die Sorgfalt (vgl. Dweck et al. 1978, S. 268 ff.).

Denn et al. kamen 2015 in einer quantitativen Studie zu ähnlichen Ergebnissen. Sie konnten festhalten, dass Jungen allgemein häufiger Reaktionen bei der Lehrkraft hervorrufen, wobei diese öfter negativer ausfällt als bei den Mädchen. Dies hängt damit zusammen, dass es sich bei den Jungen häufiger um disziplinarisches Feedback handelt. Die vermehrten Reaktionen konnten spezifisch für den Mathematikunterricht festgehalten werden, in welchem die Jungen demnach mehr Aufmerksamkeit der Lehrkraft erhalten (vgl. Denn et al. 2015, S. 43).

Die geschlechterspezifischen Unterschiede gehen demnach über die Leistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik hinaus. Ebenso existieren Differenzen in der Selbsteinschätzung sowie den Verhaltensweisen von Jungen und Mädchen. Darüber hinaus weisen auf der anderen Seite Lehrkräfte ebenfalls verschiedene Verhaltensweisen in Bezug auf die Geschlechter auf, sowohl in der Wahrnehmung als auch im Feedbackverhalten.

3.3 Begründungen der Unterschiede – eine sich selbst erfüllende Prophezeiung?

Eine Begründung für die Unterschiede in den schulischen Leistungen sowie in den Verhaltensweisen besteht in der Existenz von Stereotypen. Wie in den vorherigen Abschnitten bereits erörtert wurde, wird kein Kind in eine Welt geboren, in der Geschlecht keine Rolle spielt. Zu den Geschlechtern weiblich und männlich bestehen zahlreiche Stereotype. Kinder verstehen die Kategorisierung von weiblich und männlich bereits sehr früh und bilden in diesem Zuge ihre Geschlechtsidentität aus. Diese spielt in unserer Gesellschaft eine weitreichende Rolle, womit ebenfalls die Identifikation mit einem bestimmten Geschlecht einen großen Teil der Persönlichkeit ausmacht. Dabei können Stereotype Erwartungen mit sich bringen sowie den Druck, diese zu erfüllen. Bei Lehrkräften wurden ebenfalls Stereotype nachgewiesen. Olczyk et al. (2023) stellt heraus, dass Lehrkräfte Mädchen in den sprachlichen Kompetenzbereichen besser einschätzen als Jungen; in den mathematischen Bereichen hingegen Jungen als besser eingestuft werden. Darüber hinaus konnten sie die Auswirkungen fälschlicher Einschätzungen von Lehrkräften zu Beginn der Grundschulzeit in Bezug auf die Schüler:innen aufzeigen. So ging eine niedrige Einschätzung der Kompetenzen mit einer niedrigeren Leistung in späteren Jahrgängen einher, ebenso wie eine hohe Einschätzung mit besseren Leistungen (vgl. Olczyk et al. 2023, S. 9f.). Zudem wird Jungen störendes Verhalten und Faulheit zugeschrieben, während Mädchen als schulisch engagiert gelten (vgl. Kessels 2022, o.S.).

4 Fragestellung

Im Mittelpunkt der Studie stehen die Meldebeteiligung und die Redebeiträge. Einerseits werden die Meldeanteile der Schülerinnen und Schüler verglichen, andererseits soll untersucht werden, ob die Lehrkraft möglicherweise öfter die Schülerinnen oder öfter die Schüler auffordert, also ob es eine Bevorzugung in eine Richtung gibt. Dies wird im Fach Deutsch und Mathematik untersucht, um die Ergebnisse anschließend miteinander zu vergleichen. Ich gehe dabei folgender Frage nach:

Werden bereits Grundschüler:innen durch die gesellschaftlichen Stereotype beeinflusst, Jungen seien besser in Mathematik und Mädchen besser in Deutsch?

- *Hypothese 1:* In Deutsch melden sich die Mädchen häufiger, in Mathematik die Jungen.
- *Hypothese 2:* In Deutsch greifen eher die Mädchen zu Erklärungen, während die Jungen dies in Mathematik erfüllen.
- *Hypothese 3:* Die Lehrkraft fordert in Deutsch eher Mädchen und in Mathematik eher Jungen auf.
- *Hypothese 4:* Die Reaktion der Lehrkraft auf die Beiträge unterscheidet sich in Bezug auf die Geschlechter.

5 Forschungsdesign

5.1 Methodik

Die Feldstudie wird in Form einer offenen nicht-teilnehmenden Beobachtung durchgeführt (vgl. Schwinghammer 2018, S. 165f.). Die Beobachtung wurde mithilfe eines Beobachtungsbogen (vgl. Abschnitt „Instrumente zur Erhebung“) durchgeführt und mittels Ankreuzmöglichkeiten realisiert, wodurch die Aufmerksamkeitsspanne während der Durchführung aufrechterhalten werden konnte. Die jeweiligen Häufigkeiten der Ereignisse wurden festgehalten.

Die Erhebung fand gegen Ende des zweiten Schulhalbjahres statt. Ich habe zuerst eine Deutschstunde beobachtet und daraufhin eine Mathematikstunde. Diese beiden Stunden folgten unmittelbar aufeinander und wurden von derselben Lehrkraft, welche ebenfalls die Klassenlehrerin der beobachteten Klasse war, gehalten. Während der Beobachtung saß ich hinten im Klassenzimmer, um einen guten Überblick des Raumes zu haben und die Schüler:innen in ihrer Arbeitsphase möglichst wenig zu stören.

5.2 Die Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus einer ersten Klasse einer Grundschule in Lüneburg. Die Grundschule befindet sich im Stadtkern und liegt somit sehr zentral. Die Klasse setzt sich aus 18 Schüler:innen (9 Jungen und 9 Mädchen) zusammen. Die Zustimmung für die Kinder wurde über die Eltern/Erziehungsberechtigten eingeholt. Auf dem entsprechenden Bogen stand ebenfalls das Thema der Forschung, allerdings konnte ich nicht nachvollziehen, ob die Eltern das Thema an ihre Kinder weitergegeben haben. Für vier Kinder gab es keine Rückmeldung. Eine Rückmeldung war negativ, die anderen positiv. Somit konnte die Beobachtung mit 13 Schüler:innen, davon 5 Jungen und 8 Mädchen, durchgeführt werden.

Neben den Schüler:innen wurde eine Lehrkraft beobachtet. Die Lehrkraft wurde im Voraus über das Thema der Studie informiert.

5.3 Instrumente zur Erhebung

Den Beobachtungsbogen (Tab. 1) habe ich im Voraus angefertigt und ausgedruckt mitgebracht. Ich wollte mich auf die nötigsten Optionen beschränken, um aufmerksam beobachten zu können. Somit habe ich mich auf vier Items festgelegt: „Meldungen“, „Aufgefordert“, „Art des Beitrages“, „Reaktion der LK“.

Tabelle 1: Beobachtungsbogen (selbst erstellt).

Meldungen		Aufgefordert		Art des Beitrags			Reaktion der LK		
MehrJ	MehrM	J	M	Kurz. Antwort	Erklärung	Frage	positiv	negativ	keine

Zuerst habe ich darauf geachtet, ob sich nach einer Frage oder Aufgabe der Lehrkraft generell mehr Jungen oder Mädchen melden. Dies habe ich mit dem Item „Meldungen“ beobachtet. Somit habe ich immer, wenn die Schüler:innen sich gemeldet haben, überflogen, ob sich mehr Schüler oder mehr Schülerinnen melden. Konnte ich dies auf die Schnelle nicht erkennen oder haben sich gleich viele Jungen und Mädchen gemeldet, so habe ich ein Kreuz in die Mitte der Felder gesetzt, die Meldungen waren gleich verteilt. Durch dieses Item möchte ich überprüfen, ob es Unterschiede in den Leistungen der Geschlechter in den jeweiligen Fächern gibt.

Mit dem nächsten Item „Aufgefordert“ habe ich festgehalten, ob unter den Meldungen ein Junge oder ein Mädchen aufgefordert wurde. Hiermit möchte ich beobachten, ob die Lehrkraft in einem Fach ein bestimmtes Geschlecht häufiger auffordert. Bezogen auf die Beiträge der Schüler:innen möchte ich durch das nächste Item „Art des Beitrages“ festhalten, ob es Unterschiede in den Redebeiträgen gibt, z. B. ob in einem Fach mehr Erklärungen, Fragen oder Antworten kommen als in dem anderen oder ob es hierbei Unterschiede bei den Geschlechtern gibt. Zuletzt möchte ich durch das Item „Reaktion der Lehrkraft“ untersuchen, ob diese unterschiedlich in Bezug auf die Fächer oder Geschlechter ausfällt. Dabei unterteile ich in positive Reaktionen (z. B. „gut“, „super“, „toll“ etc.), neutrale Reaktionen (z. B. keine Reaktion oder „okay“) und negative Reaktionen (z. B. „falsch“).

5.4 Datenauswertung

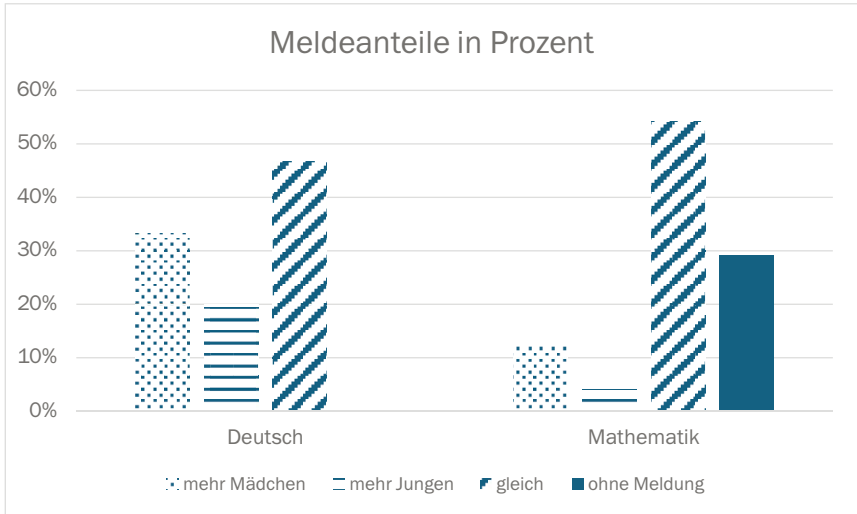
Da die Häufigkeit der Ereignisse durch Ankreuzen festgehalten wurde, handelt es sich um eine quantitative Erhebung. Diese Häufigkeiten wurden in Form von Zahlen von den Beobachtungsbögen in eine Excel-Tabelle übertragen. Zuerst wurden die Fächer separat betrachtet. Bei dem Item „Reaktion der Lehrkraft“ ist die negative Reaktion herausgefallen und bei dem Item „Art des Beitrags“ fiel die Frage weg. Beide Optionen konnten nicht beobachtet werden. Danach wurden die beiden Fächer miteinander in Bezug gesetzt.

6 Ergebnisse

6.1 Meldungen

Während der Deutschstunde waren in 47 % der Fälle die Anzahl der Meldungen von Jungen und Mädchen gleich. In 33 % der Fälle haben sich mehr Mädchen gemeldet, in 20 % der Fälle mehr Jungen. In der Mathematikstunde gab es die Besonderheit, dass einige Beiträge ohne Meldung abgegeben wurden (z. B. Spiel oder Sitzkreis). Somit wurden 29 % der Beiträge ohne Meldung getätigt. In 54 % der Fälle war der Anteil an Meldungen von Jungen und Mädchen gleich. In 13 % der Fälle haben sich mehr Mädchen, in 4 % der Fälle mehr Jungen gemeldet (vgl. Abb. 1). Demnach war der Meldeanteil der Mädchen in beiden Fächern höher als der der Jungen. Allerdings waren die Meldeanteile von Schülerinnen und Schülern in beiden Fächern am häufigsten gleich.

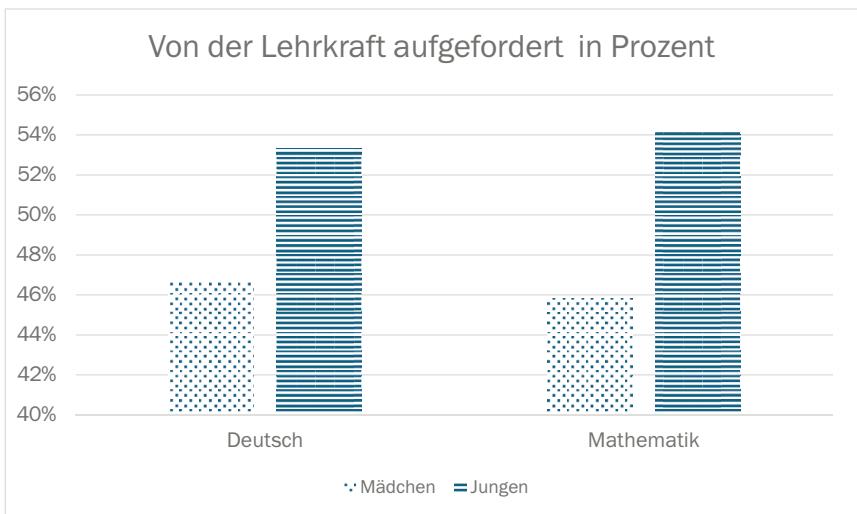
Abbildung 1: Meldeanteile in Prozent.



6.2 Von der Lehrkraft aufgefordert

Während der Deutschstunde wurden zu 53 % Jungen aufgefordert und zu 47 % Mädchen.

Abbildung 2: Von der Lehrkraft aufgefordert in Prozent.



In der Mathematikstunde wurden zu 54 % Jungen und zu 46 % Mädchen aufgefordert (vgl. Abb. 2). Somit lässt sich festhalten, dass in beiden Stunden zwar Schülerinnen und Schüler ungefähr gleich häufig aufgefordert wurden, jedoch wurden die Jungen in beiden Fächern etwas häufiger aufgefordert (vgl. Abb. 3 & 4).

Abbildung 3: Aufgefordert in Bezug auf Häufigkeit der Meldungen (Deutsch).

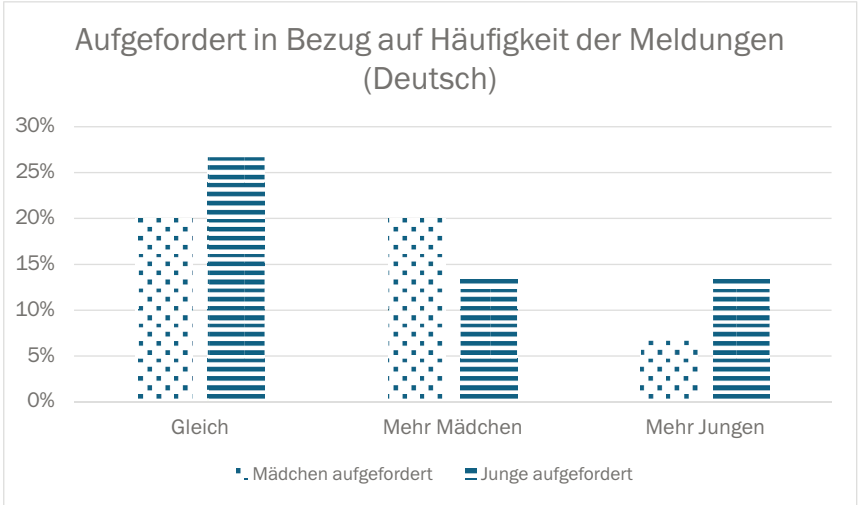
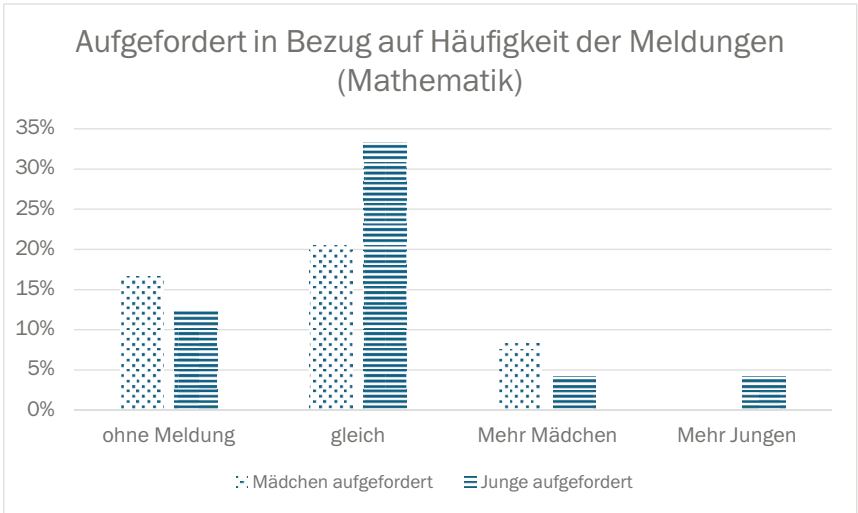


Abbildung 4: Aufgefordert in Bezug auf Häufigkeit der Meldungen (Mathematik).



6.3 Art des Beitrages

In der Deutschstunde bestanden die Beiträge zu 87 % aus Antworten und zu 13 % aus Erklärungen. Dabei kamen die Erklärungen zu gleichen Anteilen von Mädchen und von Jungen. Die Beiträge der Mathematikstunde bestanden zu 96 % aus Antworten und zu 4 % aus Erklärungen, wobei die Erklärungen nur von Jungen kamen.

6.4 Reaktion der Lehrkraft

In der Deutschstunde bestanden die Reaktionen der Lehrkraft zu 67 % aus neutralen Reaktionen und zu 33 % aus positiven Reaktionen. Zu 27 % waren es Beiträge von Jungen und zu 40 % Beiträge von Mädchen, auf die neutral reagiert wurde. Hingegen waren 27 % Beiträge von Jungen und 7 % Beiträge von Mädchen, auf die eine positive Reaktion folgte (vgl. Abb. 5).

Abbildung 5: Reaktion der Lehrkraft in Mathematik.

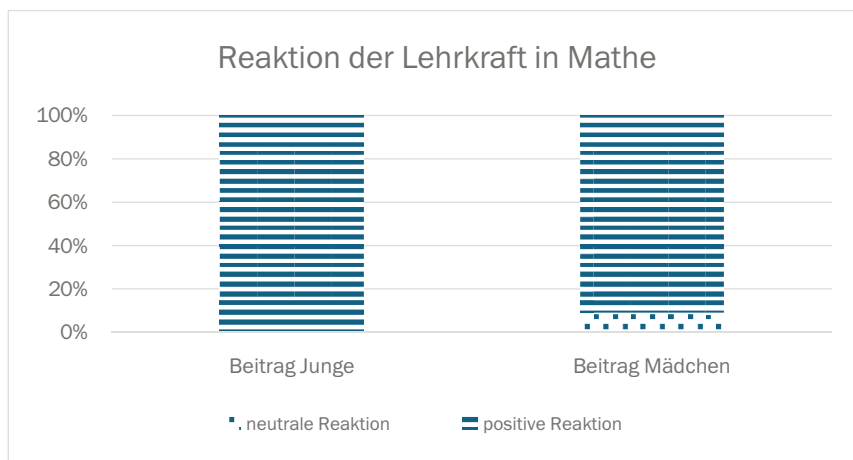
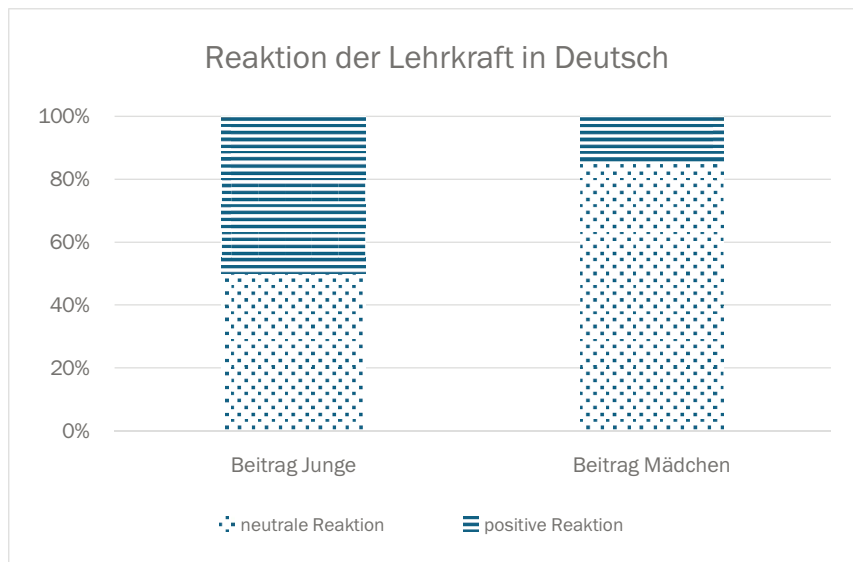


Abbildung 6: Reaktion der Lehrkraft in Deutsch.



Im Mathematikunterricht bestanden 96 % der Reaktionen der Lehrkraft aus positiven und 4 % aus negativen Reaktionen. Zu 0 % waren dies Beiträge von Jungen, auf die eine neutrale Reaktion folgt, und zu 54 % Beiträge von Jungen, auf die positiv reagiert wurde. Weiterhin waren es zu 4 % Beiträge der Mädchen, auf die neutral reagiert wurde, und zu 42 % Beiträge von Mädchen, auf die positiv reagiert wurde (vgl. Abb. 6). Somit waren die Reaktionen der Lehrkraft während der Mathematikstunde im Allgemeinen positiver. Ebenso wurde auf Beiträge von Jungen häufiger positiv reagiert als auf die von Mädchen.

7 Analyse der Ergebnisse

7.1 Verhalten der Schüler:innen (H1 und H2)

Sowohl in der Deutschstunde als auch in der Mathematikstunde haben sich häufiger mehr Mädchen als Jungen gemeldet (vgl. Abb. 1). Dabei ist dieser Unterschied in der Deutschstunde noch deutlicher, da sich in 33 % der Fälle mehr Mädchen und in 20 % der Fälle mehr Jungen gemeldet haben. In Mathematik ist dieser Unterschied geringer. Hier haben sich in 13 % der Fälle mehr Mädchen und nur in 4 % der Fälle mehr Jungen gemeldet. Somit zeigen die Mädchen während der Beobachtung eine größere Bereitschaft zur Beteiligung, wobei diese im Deutschunterricht noch höher ist als im Mathematikunterricht. Demnach ließe sich H1 teilweise bestätigen. Gemäß den Ergebnissen aus den theoretischen Grundlagen war zu erwarten, dass

im Deutschunterricht die Beteiligung der Mädchen höher ist, da sie bei Studien in den entsprechenden Kompetenzbereichen besser abschnitten (vgl. Heine et al. 2023, S. 150; Gentrup/Schipolowski/Wittig 2022, S. 131). Dieser Fall ist den Beobachtungen nach auch eingetroffen, die Beteiligung der Mädchen war erkennbar höher (zu 33 % mehr Mädchen, zu 20% mehr Jungen). Hier wird die Hypothese folglich bestätigt. Allerdings war die Beteiligung der Mädchen im Mathematikunterricht ebenfalls höher als die der Jungen, obwohl der Unterschied hier geringer ist als im Deutschunterricht (zu 13 % mehr Mädchen, zu 4 % mehr Jungen). Angenommen wurde, dass im Mathematikunterricht die Beteiligung der Jungen höher wäre, da ihre Kompetenzen hier besser ausfallen. Jedoch überwog die Beteiligung der Mädchen, wenn auch nicht so deutlich. Somit lässt sich die Hypothese hier nicht bestätigen. Allerdings ist zu beachten, dass es im Mathematikunterricht das Ereignis gab, dass Schüler:innen „ohne Meldung“ aufgefordert wurden, welches zu 29% der Fall war. Dieses gab es im Deutschunterricht nicht, wodurch die Ergebnisse unterschiedlich ausfallen könnten.

Bezüglich der Art der Beiträge von Schüler:innen waren die Ergebnisse wenig aussagekräftig. Auf Grund des theoretischen Hintergrundes bestand die Hypothese, im Deutschunterricht könnten eher die Mädchen zu Erklärungen greifen, während die Jungen dies im Mathematikunterricht täten (vgl. Diedrich et al. 2023, S. 68 f.; Gentrup/Schipolowski/Wittig 2022, S. 131). Dies konnte allerdings kaum beobachtet werden, vor allem, weil generell wenig Erklärungen abgegeben wurden. Im Deutschunterricht lag dieser Anteil lediglich bei 13 %, wobei die Anzahl an Erklärungen zur Hälfte von Jungen und zur Hälfte von Mädchen abgegeben wurde. Somit kann H2 hier nicht bestätigt werden. Ebenso kam es in Mathematik zu wenigen Erklärungen. Nur 4 % der Beiträge waren Erklärungen, diese stammten dabei nur von Jungen. H2 könnte somit teilweise als bestätigt angesehen werden, allerdings sind 4 % dafür sehr gering. Negative Beiträge gab es gar nicht.

7.2 Verhalten der Lehrkraft (H3 und H4)

Auf die Vergabe des Rederechts bezog sich H3. Diese Hypothese hat sich nur in der Mathematikstunde bestätigt, da häufiger Jungen aufgefordert wurden. Allerdings war die Differenz hierbei sehr gering. In der Deutschstunde wurden zudem ebenfalls mehr Jungen aufgefordert, H3 konnte demnach nicht bestätigt werden. Diese Differenz fiel jedoch ebenfalls sehr gering aus (vgl. Abb. 2).

H4 bezog sich auf die Reaktion der Lehrkraft gegenüber den Schüler:innen. Auffällig ist der Unterschied in der Reaktion bezüglich der Fächer Deutsch und Mathematik. In der Deutschstunde waren es zu 67 % neutrale und zu 33 % positive Reaktionen. In der Mathematikstunde dagegen waren es zu 4 % neutrale und zu 96 % positive Reaktionen (vgl. Abb. 5 & 6). Somit waren die Reaktionen der Lehrkraft während der Mathematikstunde deutlich häufiger positiv. Darüber hinaus ist ebenso ein Unterschied in Bezug auf die Geschlechter festzustellen. Dabei

fallen die Reaktionen der Lehrkraft gegenüber den Jungen sowohl in Deutsch als auch in Mathematik häufiger positiv aus. Hier ist der Unterschied in Deutsch noch deutlicher: Es waren 27 % positive Reaktionen gegenüber Jungen und nur 7 % positive Reaktionen gegenüber Mädchen. In Mathematik bestanden 54 % der Reaktionen aus positiven Reaktionen gegenüber Jungen und 42 % aus positiven Reaktionen gegenüber Mädchen, wodurch der Unterschied nicht so stark ausgeprägt ist. H4 lässt sich somit allgemein bestätigen.

8 Diskussion

Inwieweit lassen sich bewiesene Stereotype nun schon bei Grundschülerinnen und Grundschulern festhalten? Beteiligen sich die Mädchen eher in Deutsch und die Jungen eher in Mathematik? Und welche geschlechterspezifischen Unterschiede weist das Verhalten der Lehrkraft auf?

In Bezug auf die Meldeanteile haben sich häufiger die Mädchen gemeldet (vgl. Abb. 1). Dies wurde für die Deutschstunde vermutet, allerdings war dies ebenfalls in der Mathematikstunde der Fall. Unterschiede in den Fächern konnten demnach nicht bewiesen werden. Allerdings hält Kessels fest, dass sich Mädchen in den Selbsteinschätzungen als aktiv am Unterrichtsverlauf einschätzen, während sich Jungen eher als unterrichtsstörend und arbeitsvermeidend erleben (vgl. Kessels 2022, o. S.). Da sich häufiger mehr Mädchen gemeldet haben, ließe sich vermuten, dass auch mehr Mädchen aufgefordert wurden. Dies ist allerdings nicht der Fall: Obwohl sich häufig mehr Mädchen gemeldet haben, wurden Jungen in beiden Fächern häufiger aufgefordert (vgl. Abb. 2). Dies liegt vor allem daran, dass bei einer gleichen Anzahl an Meldungen häufiger die Jungen aufgefordert wurden (vgl. Abb. 3 & 4). Hier konnte somit ein konkreter Unterschied zwischen den Fächern festgestellt werden, nicht maßgeblich durch die Geschlechter.

Ebenso verhält es sich mit den Reaktionen der Lehrkraft, welche nur in Bezug auf die Geschlechter unterschiedlich ausfällt, jedoch nicht hinsichtlich der Fächer, da sie in beiden Stunden häufiger den Jungen positive Reaktionen gegeben hat (vgl. Abb. 5 & 6). Demnach kommt an dieser Stelle die Frage auf, ob die Lehrkraft dennoch durch Stereotype gehandelt hat. Nach Kessels (2022) werden Jungen eher als störend oder demonstrativ wahrgenommen, Mädchen hingegen als engagiert. So könnte dies eine Methode der Lehrkraft sein, die Jungen in ihrer Beteiligung am Unterricht zu motivieren und positiv zu bestärken.

In der Untersuchung wurden Verhaltensunterschiede in Bezug auf Schülerinnen und Schüler untersucht, sowie das Verhalten der Lehrkraft gegenüber den Geschlechtern analysiert. Ebenso wurden diese Aspekte in den Fächern Mathematik und Deutsch miteinander verglichen, um mögliche Unterschiede aufzuzeigen. Dabei sind vor allem die Unterschiede zwischen den Geschlechtern auffällig. Einerseits in der Beteiligung, denn die Mädchen melden sich häufiger; andererseits

im Verhalten der Lehrkraft, da diese häufiger Jungen auffordert sowie auf Beiträge von Jungen häufiger positiv reagiert als bei den Mädchen. Die Unterschiede zwischen den Fächern sind weniger auffällig bis gar nicht vorhanden. Lediglich die Reaktionen der Lehrkraft unterscheidet sich in den beiden Fächern, da diese in der Mathematikstunde deutlich öfter positiv ausfallen (vgl. Abb. 5 & 6).

Somit lässt sich die Fragestellung, ob es Unterschiede in der Erteilung des Rederechts gibt, hinsichtlich der Annahme, dass Mädchen besser in Deutsch und Jungen besser in Mathematik sind, nicht bestätigen. Allerdings werden Unterschiede in den Meldeanteilen, der Vergabe des Rederechts sowie der Reaktion der Lehrkraft zwischen den Geschlechtern sichtbar.

9 Limitationen

Die Gruppe bzw. Klasse, welche ich beobachtet habe, fällt in ihrer Größe sehr klein aus. Nach den Rückmeldungen der Eltern bestand die Stichprobe aus lediglich 13 Schüler:innen, wobei die Verteilung von Jungen und Mädchen dabei ungleich war (5 Jungen und 8 Mädchen). Da in der Klasse diese Verteilung eigentlich gleich ist (9 Jungen und 9 Mädchen), hatte ich mir eine bessere Verteilung erhofft. Ebenso habe ich pro Fach nur eine Stunde beobachtet, womit die Datengrundlage beschränkt ist.

Hinzu kommt die Individualität der Lehrkraft. So bleibt durch das methodische Vorgehen verborgen, welche Einstellungen die Lehrkraft zu diesem Thema hat. Die Ergebnisse beeinflusst haben könnte auch das methodische Vorgehen, wodurch die Lehrkraft über die Fragestellung der Beobachtung informiert war. Dies könnte sie in ihrem Handeln beeinflusst haben, z. B. indem sie bewusster Schüler:innen aufgefordert hat. Ebenso habe ich nur eine Lehrkraft untersucht und kann somit nicht für ein allgemeines Lehrkraftverhalten sprechen.

Darüber hinaus war ich als Beobachterin allein, wodurch eine gewisse Subjektivität in der Beobachtung nicht auszuschließen ist. Zwar habe ich immer versucht genau zu zählen, wie viele Jungen bzw. Mädchen sich melden, jedoch war dieser Zeitraum teilweise sehr kurz. Hinzu kommt meine Erwartungshaltung auf Grundlage der theoretischen Arbeit. Somit habe ich ggf. die Erwartung gehabt, dass sich z. B. in Deutsch mehr Mädchen melden und die Beobachtungen wurden von dieser Einstellung beeinflusst.

Grundannahme meiner Forschung ist, dass die Unterschiede im Verhalten von Schüler:innen und Lehrkraft auf geschlechtsspezifischen Stereotypen basieren. Allerdings kann ich einen grundlegenden Unterschied in den Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern nicht ausschließen, da ich die Beeinflussung durch Stereotype nicht gemessen habe. Für eine ganzheitlicher Betrachtung müsste die Studie breiter und multifaktorieller angelegt werden, um die unterschiedlichen Vorprägungen und Handlungspraktiken besser erfassen zu können.

10 Ausblick

In meiner Forschung habe ich mich sehr stark auf die Unterschiede in Hinblick auf die Fächer Mathematik und Deutsch konzentriert. In meinen Ergebnissen fallen diese Unterschiede jedoch nicht sehr stark aus. Allerdings werden dafür die Unterschiede in Bezug auf die Geschlechter deutlich. Es wäre interessant, sich in zukünftigen Beobachtungen eher darauf zu beziehen. Darüber hinaus wäre eine Befragung der unterrichtenden Lehrkraft hilfreich, welche ihre Einstellung zu dem Thema festhält und Gründe für Handlungsweisen im Unterricht reflektiert.

Auf Grund der vielen Limitationen würde ich die Erhebung in einer erneuten Durchführung ausweiten und dafür Beobachtungen z. B. in mehreren Klassen durchführen und auch unterschiedliche Lehrkräfte beobachten. Dazu wäre die Meinung der Lehrkräfte zu dem Thema Stereotype in Bezug auf die Geschlechter wichtig. Interessant wäre ebenfalls, eine zweite beobachtende Person heranzuziehen sowie in beiden Fächern mehrere Stunden zu beobachten und die Ergebnisse im Nachhinein zu vergleichen. Hierbei könnten Videostudien sehr hilfreich sein, um sich die Stunden wiederholt anschauen zu können.

Allgemein stellen die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit einen Anlass dar, die eigenen genderspezifischen Stereotype zu reflektieren und zu hinterfragen. Es ist wichtig, Stereotype bei Schüler:innen nicht zu verstärken oder sogar entstehen zu lassen, sondern sich aktiv mit diesen auseinanderzusetzen, sie aufzuarbeiten sowie mit den Schüler:innen gemeinsam zu besprechen. Lehrer:innen sollten darauf achten ihre Schüler:innen individuell zu betrachten und unabhängig von ihrem Geschlecht wahrzunehmen – und das beginnt bereits mit der Vergabe des Rederechts.

Literaturverzeichnis

- Aronson, Joshua/Steele, Claude M. (2005): Stereotypes and the Fragility of Academic Competence, Motivation and Self-Concept. In: Elliot, Andrew J. (Hrsg.): Handbook of Competence and Motivation, S. 436–456. www.cat.xula.edu/podcast/documents/aronson-steele-2005.pdf (Abfrage: 05.01.2025).
- Blank-Mathieu, Margarete (2015): Frühkindliche Geschlechtsidentität. www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/fruehkindliche-geschlechtsidentitaet/ (Abfrage: 05.01.2025).
- Bundesministerium des Innern (2018): Zusätzliche Geschlechtsbezeichnung „divers“ für Intersexuelle eingeführt. Pressemitteilung 14.12.2018. <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2018/12/drittes-geschlecht.html> (Abfrage: 05.01.2025).
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2025): Gender. www.bmz.de/de/service/lexikon/gender-14414 (Abfrage: 05.01.2025).
- Denn, Ann-Katrin/Lotz, Miriam/Theurer, Caroline/Lipowsky, Frank (2015): „Prima, Lisa. Richtig“ und „Psst, Max. Hör auf zu stören!“ Eine quantitative Studie zu Unterschieden im Feedbackverhalten von Lehrkräften gegenüber Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht des zweiten Schuljahres. In: GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 7, H. 1, S. 29–47.
- Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e. V. „Sex vs. Gender: Biologisches & Soziales Geschlecht“. auch online unter www.echte-vielfalt.de/lebensbereiche/lgbtqi/sex-vs-gender-biologisches-soziales-geschlecht/ (Abfrage: 06.01.2025).

- Diedrich, Jennifer/Reinhold, Frank/Heinze, Aiso/Reiss, Kristina (2023): Mathematische Kompetenz in PISA22: Von Leistungsunterschieden und ihren Entwicklungen. In: Lewalter, Doris/Diedrich, Jennifer/Goldhammer, Frank/Köller, Olaf/Reiss, Kristina (Hrsg.): PISA 2022: Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland. Münster und New York: Waxmann.
- Dweck, Carol S./Davidson, William/Nelson, Sharon/Enna, Bradley (1978): Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. In: *Developmental Psychology* 14, H. 3, S. 268–276.
- Ellemers, Naomi (2018): Gender Stereotypes. In: *Annual review of psychology* 69, S. 275–298.
- Fagot, Beverly I./Leinbach, Mary D. (1993): Gender-Role Development in Young Children: From Discrimination to Labeling. In: *Developmental Review* 13, H. 2, S. 205–224.
- Gentrup, Sarah/Schipolowski, Stefan/Wittig, Julia (2023): Geschlechtsbezogene Disparitäten. In: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster und New York: Waxmann. S. 127–150.
- Heine, Jörg-Henrik/Heinle, Martina/Hahnel, Carolina/Lewalter, Doris/Becker-Mrotzek, Michael (2023): Lesekompetenz in PISA 2022: Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In: Lewalter, Doris/Diedrich, Jennifer/Goldhammer, Frank/Köller, Olaf/Reiss, Kristina (Hrsg.): PISA 2022: Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland. Münster und New York: Waxmann. S. 139–162.
- H&M (2025): Kinderkleidung, Mode für Kinder & Babys. www2.hm.com/de_de/kinder.html?srsltid=AfmBOOpYsuXSzIL1HfxsYFRKxKxZnj5xew_fSWyKl-glfKoeBU61bN (Abfrage: 06.01.2025).
- Horstkemper, Marianne/Zimmermann, Peter (1998): Gesellschaftlicher Wandel und Entwicklung von Geschlechtsidentität. In: Horstkemper, Marianne/Peter, Zimmermann (Hrsg.): Zwischen Dramatisierung und Individualisierung. Geschlechtstypische Sozialisation im Kindesalter. Opladen: Leske + Budrich. S. 7–16.
- IQB-Bildungstrends (2025): Nationales Bildungsmonitoring auf Basis der Bildungsstandards der KMK. www.iqb.hu-berlin.de/bt (Abfrage: 06.01.2025).
- Kessels, Ursula (2022): Welche Rolle spielen Geschlechterstereotype in der Schule? www.campus-schulmanagement.de/magazin/geschlechterstereotype-in-der-schule (Abfrage: 06.01.2025).
- Leslie, Sarah-Jane/Cimpian, Andrei/Meyer, Meredith/Freeland, Edward (2015): Expectations of brilliance underlie gender distributions across academic disciplines. In: *Science (New York)* 347, H. 6219, S. 262–265.
- Lindqvist, Anna/Sendén, Marie Gustafsson/Renström, Emma A. (2021): What is gender, anyway: a review of the options for operationalising gender. In: *Psychology & Sexuality* 12, H. 4, S. 332–344.
- Micos-Loos, Christiane/Plößler, Melanie (2021): Gendertheorien und soziale Ausschließung. In: Anhorn, Roland/Stehr, Johannes (Hrsg.): *Handbuch soziale Ausschließung und soziale Arbeit*. Wiesbaden und Heidelberg: Springer VS. S. 349–372.
- Moss-Racusin, Corinne A./Dovidio, John F./Brescoll, Victoria L./Graham, Mark J./Handelsman, Jo (2012): Science faculty's subtle gender biases favor male students. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 109, H. 41, S. 16474–16479.
- Olczyk, Melanie/Gentrup, Sarah/Schneider, Thorsten/Volodina, Anna/Perinetti Casoni, Valentina/Washbrook, Elizabeth/Kwon, Sarah Jiyoong/Waldfoegel, Jane (2023): Teacher judgements and gender achievement gaps in primary education in England, Germany, and the US. In: *Social science research* 116, Article 102938.
- Schipolowski, Stefan/Wittig, Julia/Nicole, Mahler/Stanat, Petra (2019): Geschlechtsbezogene Disparitäten. In: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Mahler, Nicole/Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie/Lorz, Ralph Alexander (Hrsg.): *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich*. Münster und New York: Waxmann. S. 237–263.
- Schipolowski, Stefan/Wittig, Julia/Weirich, Sebastian/Böhme, Katrin (2017): Geschlechtsbezogene Disparitäten. In: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Rjosk, Camilla/Weirich, Sebastian/Haag, Nicole (Hrsg.): *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster und New York: Waxmann. S. 187–211.

- Schwinghammer, Ylva (2018): Teilnehmende Beobachtung. Am Beispiel der Textverstehenderhebung des Projektes Arbeitskoffer zu den Steirischen Literaturpfaden des Mittelalters. In: Boelmann, Jan (Hrsg.): Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 165–178.
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.) (2022): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster und New York: Waxmann.
- Statistisches Bundesamt (2025): Bevölkerungsstand. Bevölkerung nach Nationalität und Geschlecht. www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/deutsche-nichtdeutsche-bevoelkerung-nach-geschlecht-deutschland.html (Abfrage: 06.01.2025).
- ZDFheute (2024): Bayern: Genderverbot in Behörden und Schulen jetzt in Kraft. www.zdf.de/nachrichten/politik/deutschland/gendern-sprache-bayern-verbot-100.html (Abfrage: 05.02.2025).

Leseverstehen in der Grundschule – Eine Untersuchung in Jahrgangsstufe 3

Johanna Santos

Zusammenfassung: Die Lesekompetenz nimmt in der Schule eine übergeordnete Schlüsselrolle ein. Insbesondere das Leseverstehen wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Aufgabe der Lehrer:innen ist es, ihren Unterricht differenziert an eine heterogene Lerngruppe anzupassen. In diesem Artikel wird ein Forschungsprojekt vorgestellt, welches das Leseverständnis von Drittklässler:innen einer städtischen Grundschule getestet hat. Die Ergebnisse dieser Studie ermöglichen Rückschlüsse auf die Gestaltung differenzierten Unterrichts und zeigen Förder- und Förderschwerpunkte auf.

Schlüsselwörter: Lesekompetenz, Textleseverständnis, Grundschule

Abstract: Reading skills play a key role at school. Reading comprehension, in particular, is influenced by various factors. It is the task of teachers to differentiate their lessons and adapt them to a heterogeneous learning group. In this project, the text reading comprehension of third graders at an urban primary school is tested. The results of this study allow conclusions to be drawn about the design of differentiated lessons and highlight areas of support and challenge.

Keywords: reading skills, text reading comprehension, primary school

1 Einleitung

Unter dem Titel „*Stärkung der Basiskompetenzen dringend notwendig*“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2023) veröffentlichte die Kultusministerkonferenz (KMK) die PISA-Ergebnisse aus dem Jahr 2022. Die Daten zeigen ein generelles Absinken des Leistungsniveaus und seien besorgniserregend, so die Kultusministerkonferenz (Kultusministerkonferenz 2023). Die erhobenen Leistungen von fünfzehnjährigen Schüler:innen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften zeigen, dass die basalen Kompetenzen wie Lesen und Schreiben gefördert werden müssen, um Bildungschancen zu sichern. In der internationalen Bildungsforschung herrscht Einigkeit darüber, dass ein enger Zusammenhang zwischen der Unterrichtssprache und dem Bildungserfolg der Schüler:innen vorliegt. Die Lesekompetenz nimmt dabei eine übergeordnete Rolle ein. Sie stellt eine grundlegende Fähigkeit für das Lernen in allen Fächern dar. Lesen als kulturelle Praxis ermöglicht darüber hinaus gesellschaftliche Teilhabe (vgl. Hurrelmann 2002a, S. 6).

Umso alarmierender ist es, dass die Lesekompetenz der Schüler:innen immer weiter sinkt. Dies zeigt neben PISA auch die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU). Die durchschnittliche Leseleistung der Viertklässler:innen ist seit der erstmaligen Durchführung 2001 kontinuierlich gesunken (vgl. McElvany et al. 2023, S. 15).

Speziell das Leseverständnis bildet die Grundlage dafür, Texte nicht nur zu lesen, sondern auch deren Inhalte zu erfassen, verstehen, kritisch zu hinterfragen und für sich zu nutzen. Dieser kognitiv konstruktive Prozess ist anspruchsvoll und muss bei Leseanfänger:innen trainiert werden (vgl. Rosebrock/Nix 2011, S. 12).

Die Schule stellt dabei einen wichtigen Kulturraum dar, dessen Aufgabe es ist, alle Schüler:innen beim Lesenlernen zu unterstützen. Besonders der Grundschule muss es gelingen, Schüler:innen relevante Gebrauchsformen von Sprache zu vermitteln, damit sie am Unterricht teilhaben können. Die Teilhabe an vielen Formen der schulischen Bildung erfordert das Beherrschen verschiedenster sprachlicher Prozeduren, etwa das Beschreiben, Vergleichen, Erklären und Analysieren von Inhalten, aber auch das Nacherzählen oder das argumentative Begründen (vgl. Lindauer 2017, S. 87 ff.).

Es ist unbestritten, dass außerschulische Faktoren einen signifikanten Einfluss auf schulischen Erfolg und die Lesekompetenz haben. Das zeigten bereits die Längsschnittuntersuchungen an Unterrichtsprozessen aus den 90er Jahren (vgl. Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997, S. 35 ff.). Die Leistungsunterschiede im Leseverstehen lassen sich nicht nur als zufällige Schwankungen verstehen, sondern auch als Ausdruck diversitätsbedingter Faktoren. PISA 2018 zeigt, dass die 25 % privilegiertesten Kinder in Deutschland rund 113 Punkte Vorsprung gegenüber den sozioökonomisch schwächsten 25 % haben (vgl. McElvany et al. 2023, S. 15; Bundeszentrale für politische Bildung 2020). Auch wenn Lehrkräfte außerschulische Unterschiede und Voraussetzungen nicht beeinflussen können, liegt es in ihrer Verantwortung,

durch eine reflektierte Haltung und differenzensible Unterrichtsformate auf diese Heterogenität zu reagieren und allen Kindern Teilhabechancen zu eröffnen.

Eine differenzierte Betrachtung der Daten kann Aufschluss darüber geben, wie Unterricht individualisiert geplant werden muss. Dies ist besonders für zukünftige Lehrkräfte und solche, die erst kurz im Beruf stehen, von Interesse. Eine differenzierte Unterrichtsplanung, auch außerhalb des Faches Deutsch, setzt Kenntnisse über den Stand der Leseverstehenskompetenz der Schüler:innenschaft voraus. Daraus ergibt sich folgende Fragestellung: Wie variiert die Leseverstehenskompetenz innerhalb der untersuchten Schüler:innengruppe insgesamt und inwiefern beeinflussen unterschiedliche Aufgabenstellungen sowie die Zuordnung zu bestimmten Klassen, die Ergebnisse? Zunächst wird der theoretische Hintergrund dargelegt, gefolgt von der Darstellung der Methode und der Hypothesenbildung. Anschließend werden die Ergebnisse präsentiert und im Fazit zusammengefasst und diskutiert.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Lesekompetenz und Leseverstehen

Die KMK-Standards für das Fach Deutsch sehen in der Primarstufe vor, dass die Schüler:innen grundlegende Lesefähigkeiten und -fertigkeiten entwickeln. Lesen ist dabei ein eigenaktiver Prozess der Sinnkonstruktion. Schüler:innen können Lesen sowohl zum eigenen Vergnügen nutzen, sowie zum Wissenserwerb, als Ausdrucksform und als Kommunikationselement (vgl. Kultusministerkonferenz 2004/2022a, S. 16 f.).

Bei den Lesefertigkeiten wird in die Bereiche (1) *flüssig lesen* und (2) über *Lesetechniken verfügen* differenziert. Im Fokus des Unterrichts sollte außerdem immer die Förderung von Leseinteresse und Lesebereitschaft stehen (vgl. Kultusministerkonferenz 2004/2022a, S. 16 f.) Motivationale Überzeugungen von Schüler:innen werden von den schulischen Rückmeldungen und subjektiven Leseerfahrungen beeinflusst. Das ist von besonderer Bedeutung für den schulischen Leseunterricht, da sich die Lesemotivation auf die Entwicklung der Lesekompetenz auswirkt (vgl. Möller/Schiefele 2004, S. 103 ff.). Es ist erwiesen, dass zwischen Leser:innen mit hoher und niedriger Lesekompetenz erhebliche Unterschiede der intrinsischen Lesemotivation bestehen (vgl. Möller/Schiefele 2004, S. 118). Dies beschreibt eine Wirkungskette, bei der Schüler:innen, die Freude am Lesen empfinden, häufiger lesen und dadurch ihre Lesefähigkeiten verbessern. Das stärkt ihr Vertrauen in die eigenen Lesekompetenzen. Ein positives Leseselbstkonzept wirkt sich im weiteren Verlauf positiv auf die weitere Lesesozialisation aus (vgl. Bertschi-Kaufmann 2016). Motivationale Lernvoraussetzungen sind außerdem Teil der Leser-Text-Interaktion und wirken sich auf das

Textverstehen aus (vgl. Schmitz 2016, S. 87). Darüber hinaus sollen Schüler:innen über Textwissen verfügen, Texte präsentieren, Texte in unterschiedlicher medialer Form erschließen, nutzen und sich im Medienangebot orientieren (vgl. Kultusministerkonferenz 2004/2022a, S. 18 f.). Das zeigt, dass sich die Lesekompetenz in verschiedene Teilbereiche differenzieren lässt.

Die traditionelle Annahme, Lesekompetenz sei lediglich die Fähigkeit, schriftliche Texte zu verstehen, greift zu kurz. Rosebrock und Nix (2008) erweitern dieses Verständnis in ihrem didaktisch orientierten Modell, indem sie drei unterschiedliche, aber miteinander verknüpfte Ebenen berücksichtigen: Die Prozessebene, die Subjektebene und die soziale Ebene (vgl. Abb. 1). Dadurch wird deutlich, dass Lesekompetenz nicht nur kognitive Verstehensprozesse umfasst, sondern auch subjektiv Faktoren, wie die Motivation oder das Selbstkonzept sowie die soziale Dimension des Lesens, die sich etwa in Austausch- und Kommunikationsprozessen zeigt (vgl. Rosebrock/Nix 2017, S. 17 f.).

Abbildung 1: Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock/Nix 2017).



Die Prozessebene beschreibt die kognitiv konstruierenden Vorgänge des Leseprozesses, die sich aus verschiedenen Anforderungsdimensionen zusammensetzen. Dabei wird zwischen hierarchieniedrigen und -hohen Prozessen unterschieden (vgl. Rosebrock/Nix 2011, S. 10 ff.). Die *Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung* ist Teil der hierarchieniedrigen Prozesse und ist ein langwieriger Prozess am Anfang des Lesenlernens. Bei geübten Leser:innen läuft die Worterkennung automatisiert ab, während diese Automatisierung bei Leseanfänger:innen Zeit benötigt. Sind Wörter bereits semantisch verfügbar in ihrer Buchstabengestalt und können einem Kontext zugeordnet werden, verläuft die Worterkennung schneller. Von Vorteil können dabei ein differenzierter Wortschatz und Weltwissen sowie Kontextwissen sein (vgl. Rosebrock/Nix 2011, S. 12 f.).

Nachdem die Wörter dekodiert wurden, ist es erforderlich, den gesamten Satz zu verstehen. Hierfür müssen Sequenzen gebildet werden, die semantisch zusammenhängen. Dabei gilt es, Satzstrukturen zu erkennen, um eine innere Repräsentation des Gelesenen, das sogenannte *mentale Modell*, zu entwickeln. Bei geübten Leser:innen vollziehen sich diese Prozesse ebenfalls automatisch. Im nächsten Schritt müssen Satzfolgen verknüpft und *lokale Kohärenz* gebildet werden. Im Hinblick auf das Textverstehen ist es entscheidend, Sätze über die Satzgrenzen hinweg zu verknüpfen und sinnvolle Zusammenhänge zu bilden. Leerstellen innerhalb des Textes werden durch Inferenzen ergänzt. Dabei konstruieren die Leser:innen durch Sprach- und Weltwissen fehlende Sinnzusammenhänge (vgl. Rosebrock/Nix 2020, S. 18). Für Leseanfänger:innen sind diese Prozesse mental sehr anspruchsvoll und beanspruchen einen Großteil der kognitiven Ressourcen (vgl. Rosebrock/Nix 2011, S. 12). Schüler:innen, die über strukturell schriftsprachliche Vorerfahrungen verfügen, haben einen Vorteil, da sie differenzierte Satzmuster nicht nur schneller wiedererkennen, sondern auch als Orientierungshilfen für die Sinnkonstruktion nutzen können. Es erleichtert die Dekodierung, ermöglicht eine schnellere Kontextbildung und trägt zur Automatisierung der hierarchieniedrigen Prozesse bei. Bereits bei dieser hierarchieniedrigen Stufe des Leseverstehens werden Informationen aus dem Text verarbeitet und automatisiert dem mentalen Modell hinzugefügt (vgl. Rosebrock/Nix 2020, S. 17). Dies verdeutlicht den didaktischen Hintergrund des Modells: Lesekompetenz entwickelt sich nicht isoliert auf der Prozessebene, sondern in enger Wechselwirkung mit der Subjekt- und sozialen Ebene. Differenzielle Voraussetzungen, etwa der Umgang mit sprachlichem Input im Elternhaus, beeinflussen die Prozessebene direkt. Für den Unterricht bedeutet dies, dass eine differenzensible Leseförderung nicht nur auf das Training kognitiver Prozesse abzielt, sondern auch die anderen Ebenen versucht zu berücksichtigen. Das zeigt, dass das Modell nicht nur ein Beschreibungsinstrument ist, sondern auch für die Gestaltung adaptiver Fördermaßnahmen genutzt werden kann.

Komplexeres Leseverstehen tritt erst ein, wenn die Prozesse des Leseverständnisses über das bloße Erkennen von Wörtern und Sätzen hinausgehen. Dies

erfolgt, wenn die lokale Kohärenz nicht nur hergestellt, sondern auch in übergeordnete Strukturen integriert und miteinander verbunden wird. Dieser Prozess erfolgt parallel zu den grundlegenden Fähigkeiten der Wort- und Satzidentifikation, die während des Lesens kontinuierlich und im laufenden Leseprozess stattfinden. Dann erst beginnt die Bildung von Makrostrukturen. Die Leser:innen entwickeln eine strukturierte Vorstellung vom gesamten Textinhalt und stellen *globale Kohärenz* her. Sie konstruieren so Sinnzusammenhänge, das übergreifende Thema des Textes und weitere zentrale Aspekte (vgl. Rosebrock/Nix 2011, S. 13 f.). Wenn Leser:innen über differenziertes Textsortenwissen verfügen und beim Lesen Hypothesen über den Inhalt des Gelesenen aufstellen können, verfügen sie über Kenntnisse der Superstrukturen. Diese Prozessschritte während des Lesens und ihre Ergebnisse erweitern das mentale Modell.

Die hierarchiehöchste Ebene der Prozessebene ist das Identifizieren von Darstellungsstrategien. Dabei werden der Text und seine Informationen aus der Metaperspektive betrachtet. Leser:innen können so beispielsweise den Umgang mit verschiedenen Erzählkonventionen sowie deren bewusste Durchbrechung als Teil des Leseerlebnisses wahrnehmen und Freude daran finden (vgl. Rosebrock/Nix 2020, S. 20). Diese Prozesse verlaufen parallel im Prozess des Lesens. Die Inhalte des Textes, die im mentalen Modell abgebildet sind, stellen das eigentliche Ergebnis des Lesens dar. Ihre Vollständigkeit bestimmt über die Qualität des Lese- und Textverstehens (vgl. Rosebrock/Nix 2020, S. 19). Bereits auf der Prozessebene sind Schüler:innen auf Weltwissen und Vorläuferfertigkeiten angewiesen, denn sie bilden eine wesentliche Voraussetzung für das Textverständnis, da sie es ermöglichen, neue Informationen in vorhandene Wissensstrukturen einzuordnen und Bedeutungen aktiv zu konstruieren. Das Erwerben von Vorläuferfertigkeiten zum Verarbeiten und Konstruieren von Inhalten beginnt bereits vor dem Schuleintritt. Das Leseverstehen erfolgt überwiegend auf der Ebene der lokalen und globalen Kohärenzbildung. Dabei bildet die Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung die Grundlage. Das Textverstehen basiert jedoch insbesondere auf der globalen Kohärenz, die es den Leser:innen ermöglicht, eine umfassende inhaltliche Gesamtvorstellung des Textes zu entwickeln.

Die Subjektebene beschreibt das Selbstkonzept als (Nicht-)Leser:in und umfasst individuelle Erfahrungen, Motivationen, Vorwissen sowie die Fähigkeit zur Reflexion (vgl. Rosebrock/Nix 2020, S. 21). Damit wird deutlich, dass Lesekompetenz nicht auf kognitive Prozesse reduzierbar ist, sondern eng mit der persönlichen Haltung und der Selbstwahrnehmung verknüpft ist. Ein positives Selbstkonzept kann die Lesemotivation und Ausdauer stärken. Neben herkunftsbedingten Unterschieden zeigen sich auch geschlechtsspezifische Differenzen, die in der Unterrichtsgestaltung Berücksichtigung finden sollten (vgl. Hess et al. 2024, 387 ff.). So zeigt IGLU 2021, dass es in Bezug auf das Selbstkonzept Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen gibt. Mädchen weisen beim Lesen ein höheres Selbstkonzept auf als Jungen.

Die soziale Ebene berücksichtigt ebenfalls Faktoren außerhalb des unmittelbaren Lesens und verweist auf die Anschlusskommunikation über Texte, die in verschiedenen Kontexten stattfindet. Schule, Familie und Peers prägen dabei, wie Kinder Gelesenes verarbeiten und welche Bedeutung sie dem Lesen zuschreiben (vgl. Rosebrock/Nix 2020, S. 22 f.). Lesekompetenz kann nicht allein durch individuelle, kognitive oder motivationale Prozesse erklärt werden, sondern wird wesentlich durch das soziale Umfeld und das Sprechen über Gelesenes weiterentwickelt. Das kann für die didaktische Gestaltung von Unterricht nutzbar gemacht werden, indem für die Leseförderung und -forderung verschiedene Austausch- und Kommunikationsräume geboten werden.

2.2 Determinanten des Leseverständnisses

Die unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen von Kindern beeinflussen maßgeblich ihre Verstehensleistung beim Lesen. Kinder, die in ihrer Kindheit in einer sprachlich weniger stimulierenden Umgebung aufgewachsen sind und nur begrenzte Spracherfahrungen gesammelt haben, haben geringere Chancen, bestimmte Verstehensleistungen beim Lesen zu erbringen (vgl. Hurrelmann 2004, S. 37 ff.). Diese Annahme wird auch durch empirische Befunde gestützt, etwa durch die *Längsschnittuntersuchung zu Aspekten der Lernausgangslage und Lernentwicklung* (LAU), die Lernstände, Lernentwicklungen und schulbezogene Einstellungen vom Ende der Grundschulzeit bis in die Klassenstufe 13 untersuchte. Seit den Jahren 1996/97 wurden systematisch die Daten fast aller Hamburger Fünftklässler:innen erhoben. Durch die über einen Zeitraum von zehn Jahren hinweg durchgeführten Erhebungen, die in aufeinanderfolgenden Jahrgangsstufen stattfanden, ermöglicht die Studie eine detaillierte Darstellung der schulischen Entwicklungsverläufe der Schüler:innen. Es wird belegt, dass verschiedene Faktoren die schulische Leistung beeinflussen. So kann bereits die Ausstattung des Elternhauses mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital sowie familiäre Bildungsentscheidungen einen erheblichen Einfluss auf den schulischen Erfolg haben (vgl. Becker 2011, S. 128).

Es wurde untersucht, wie heterogen die Fähigkeiten der Schüler:innen am Ende der Grundschulzeit, unter anderem in den Bereichen Sprachverständnis, Leseverständnis, Rechtschreibung und Mathematik sind. Ein weiterer Aspekt, der analysiert wurde, war der Zusammenhang zwischen außerschulischen Faktoren und den Ergebnissen der Schüler:innen in den Tests (vgl. Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997, S. 3). Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder deutlich bessere Leistungen erbringen, wenn mindestens ein Elternteil das Abitur abgeschlossen hat.

In den Erhebungen wurden auch weitere Aspekte, die die Lesefähigkeit beeinflussen, berücksichtigt. Es ergab sich, dass Kinder aus Familien mit vielen

Geschwistern schlechtere Ergebnisse erzielen als Kinder aus Familien mit nur ein oder zwei Kindern. Ein weiterer Indikator für die soziokulturelle Lage der Schüler:innen war der Buchbestand im Elternhaus. Schüler:innen, die in Haushalten mit wenigen oder keinen Büchern aufwachsen, erreichen weniger als die Hälfte der Punkte im Vergleich zu Kindern aus Familien mit einem großen Bücherbestand (vgl. Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997, S. 35 ff.). Die Studie zeigte zudem, dass Kinder, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, zwar eine eher positive Einstellung zur Schule und zum schulischen Lernen haben, jedoch in den Ergebnissen schlechter abschneiden. Im Bereich des Leseverstehens wurde eine mittlere Effektstärke festgestellt, die moderate Unterschiede zwischen den beiden Gruppen verdeutlicht hat (vgl. Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997, S. 39).

Im Bereich Leseverständnis wurden Aufgaben zur Entnahme von Textinformationen sowie zum Erkennen, Bewerten und Beurteilen von Gelesenem gestellt. Der Mittelwert der erzielten Punkte lag bei allen Kindern bei 65,5%. Auffällig war die hohe Heterogenität der Ergebnisse (vgl. Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997, S. 12).

Da es sich um eine Längsschnittstudie handelt, wurden in den darauffolgenden Jahren weitere Erhebungen durchgeführt, um die Lernentwicklungen der Hamburger Schüler:innen zu beschreiben und zu analysieren. Auch in der Jahrgangsstufe neun hat der Bildungshintergrund der Eltern einen höheren Einfluss auf die zukünftige Bildungskarriere von Schüler:innen, als ihre kognitiven Leistungen (vgl. Lehmann et al. 2000, S. 142). Im Leseverstehen wird deutlich, dass keine Normalverteilung vorliegt. Einige Schüler:innen konnten gute und sehr gute Ergebnisse erzielen, während viele auch extrem schwache Verständnisleistungen zeigten (vgl. Lehmann et al. 2000, S. 35).

Weitere Determinanten lassen sich bei den Vorläuferfertigkeiten identifizieren. Grundsätzlich beeinträchtigen Defizite in der Grammatik und dem Wortschatz die Lesekompetenz. Da dem Leseverständnis hierarchieniedrige Prozesse vorausgehen, müssen diese zunächst beherrscht werden. Das Leseverstehen kann aus diesem Grund nicht isoliert betrachtet werden. In den ersten beiden Jahren in der Grundschule hängt das Leseverstehen stark mit der Dekodierfähigkeit und dem phonologischen Arbeitsgedächtnis zusammen (vgl. Ennemoser et al. 2012, S. 54 ff.; Marx/Jungmann 2000, S. 87). Dies verweist auf das Wechselverhältnis von Sprache und Kognition. Sprache und Denken stehen in einem engen Zusammenhang (vgl. Beyer/Gerlach 2018, 205 ff.). Sprachprozesse, wie das Kontextualisieren von Informationen, sind gleichzeitig Denkprozesse. Während in den ersten Schuljahren vor allem die Dekodierfähigkeit und das phonologische Arbeitsgedächtnis zentral für das Leseverstehen sind, gewinnen mit zunehmender Klassenstufe komplexere sprachliche Kompetenzen an Bedeutung. Eine Studie aus dem Jahr 2012 zeigt, dass mit höheren Klassen die linguistischen Kompetenzen im Bereich der Morphologie, Syntax und Semantik die stärksten Prädikatoren für

das Leseverständnis sind. Außerdem hat die Studie ergeben, dass in dem Alter die Intelligenz dem untergeordnet ist (vgl. Ennemoser et al. 2012, S. 62).

PISA stellt in seinen Erhebungen die kognitiven Prozesse der Informationsentnahme in den Mittelpunkt. Um die Lesekompetenz und damit auch das Leseverständnis ganzheitlich zu erfassen, müssen jedoch zusätzlich motivationale, emotionale und interaktive Dimensionen berücksichtigt werden. Diese Dimensionen werden zwar nicht durch den soziokulturellen Hintergrund bestimmt, aber von ihm maßgeblich beeinflusst. Soziale und sozioökonomische Bedingungen sind kein Bestandteil der Lesekompetenz, sondern eine Ursache für deren unterschiedliche Ausprägung (vgl. Hurrelmann 2002b, S. 6). Wird die Lesekompetenz im Sozialisationskontext betrachtet, wird deutlich, dass Schüler:innen, die frühzeitig Erfahrungen mit schriftsprachlichen Texten gesammelt haben, einen Vorteil besitzen, da sie über ein differenzierteres Wissen über Textsorten verfügen und dies das Verstehen von formalen Strukturen und die Organisation von Texten fördert (vgl. Hurrelmann 2002b, S. 16 ff.) Rosebrock/Nix 2017, S. 18 ff.; Schnotz/Dutke 2004, S. 74). Daraus ergibt sich für den Unterricht die zentrale Frage, wie soziale Unterschiede im Erwerb von Lesekompetenz erkannt und ausgeglichen werden können.

Ein Beispiel für die strukturelle Unterstützung von sozial benachteiligten Kindern ist das Bildungs- und Teilhabepaket (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2025). Das staatliche Förderpaket zielt darauf ab, soziale Benachteiligungen im Zugang zu Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe auszugleichen. Es umfasst unter anderem die Übernahme von Kosten für Lernförderung sowie Zuschüsse für Vereine, Musikschulen und Sportangebote. Diese Leistungen stehen Kindern und Jugendlichen zu, deren Familien ein geringes Einkommen haben und bestimmte staatliche Leistungen beziehen. Es wird versucht, den Schüler:innen extra Förderung zukommen zu lassen und ihnen den Zugang zu Bildungsangeboten zu eröffnen.

2.3 Herleitung der Forschungsfrage und Hypothesen

Auf Grundlage der dargelegten theoretischen Ansätze wird deutlich, dass das Leseverstehen eine zentrale Schlüsselqualifikation darstellt, die sowohl für den schulischen Erfolg als auch für die Bewältigung vielfältiger Anforderungen im außerschulischen Leben von grundlegender Bedeutung ist.

Die Herausbildung der Lesekompetenz, insbesondere des Leseverständnisses, stellt Lehrkräfte in der Schule vor große Herausforderungen, da Schüler:innen heterogene Lernvoraussetzungen mitbringen. Um Lehrer:innen darauf

vorzubereiten, setzt die Kultusministerkonferenz in ihren Beschlüssen die fachlichen, didaktischen und sozialen Kompetenzen fest, die diese in der Ausbildung erwerben sollen (vgl. Kultusministerkonferenz 2004/2022b, S. 7). Im Kompetenzbereich *Unterrichten* wird explizit gefordert, Unterricht unter Berücksichtigung dieser unterschiedlichen Voraussetzungen zu gestalten. Daraus ergibt sich, dass Lehrkräfte in der Lage sein müssen, das Leseverstehen ihrer Schüler:innen differenziert zu erfassen, um darauf aufbauend angemessene Förder- und Fördermaßnahmen abzuleiten sowie Aufgabenstellungen zu differenzieren. Zugleich stellt sich die Frage, inwiefern sich die Leseverstehensleistungen zwischen verschiedenen Lerngruppen innerhalb einer Schule unterscheiden, da diese Unterschiede unmittelbar Konsequenzen für die Planung von Unterricht und der multiprofessionellen Zusammenarbeit haben (vgl. Schneider 2004, S. 13).

In dem hier vorgestellten Projekt wird die Leseverstehenskompetenz von Schüler:innengruppen sowie deren Verteilung über verschiedene Klassen und Aufgabenstellungen hinweg analysiert. Die zentrale Fragestellung zugrundeliegender Erhebung lautet: „*Wie variiert die Leseverstehenskompetenz innerhalb der untersuchten Schüler:innengruppe insgesamt und inwiefern beeinflussen unterschiedliche Aufgabenstellungen sowie die Zuordnung zu bestimmten Klassen die Ergebnisse?*“. Folgende Hypothesen werden mittels eines Tests geprüft:

- *Hypothese 1:* Der Mittelwert der erreichten Punktzahlen in der untersuchten Gruppe liegt bei allen Aufgaben im Bereich ‚teilweise gelöst‘ oder darüber.
- *Hypothese 2:* Die Ergebnisse der gesamten Stichprobe zeigen eine hohe Heterogenität im Leseverstehen.
- *Hypothese 3:* Die Schüler:innen erreichen in Aufgabe drei prozentual das höchste Ergebnis.
- *Hypothese 4:* Alle Gruppen weisen innerhalb der gleichen Punktspanne liegende Ergebnisse auf.
- *Hypothese 5:* Die Gruppen zeigen eine vergleichbare Streuung der Ergebnisse in Bezug auf Standardabweichung und Spannweite.

3 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen dieser Untersuchung wird der Schnell-Diagnosetest (vgl. Egger 2015) als quantitative Erhebungsmethode angewendet. Es handelt sich um eine vergleichende Querschnittsstudie, bei der die Daten einmalig im Mai 2024 erhoben wurden. Auf diese Weise können die Häufigkeit und Verteilung bestimmter Merkmale innerhalb der Population analysiert werden.

Bei dem Test handelt es sich um Auszüge aus den „Schnell-Diagnostetests Deutsch, Lernstände von Kindern mit Lerndefiziten feststellen“ des Persen Verlags. In dem Test werden verschiedene Kompetenzen des Deutschunterrichts untersucht. Der Test ermöglicht es, individuelle Lernstände und Defizite der Schüler:innen festzustellen. Drei Aufgaben wurden ausgewählt, die das Lesetextverständnis untersuchen. Folgende Aufgaben waren dabei zu lösen (vgl. Egger 2015, S. 55 ff.):

- In Aufgabe eins müssen die Schüler:innen einen Sachtext lesen und dazu Fragen beantworten. Beim Lesen müssen die Sätze sinnvoll miteinander verknüpft und in einen Gesamtkontext gesetzt werden. Um die Fragen zu beantworten, benötigen die Schüler:innen eine Vorstellung vom gesamten Textinhalt. Sie müssen sowohl lokale als auch globale Kohärenz herstellen. Es können insgesamt sechs Punkte erreicht werden.
- In Aufgabe zwei müssen die Schüler:innen zwei Sätze lesen und anschließend fünf vorgegebene Fragewörter verwenden, um passende Fragen zu den beiden Sätzen zu formulieren. Sie müssen über die Satzgrenzen hinweg einen Sinnzusammenhang herstellen und lokale Kohärenz bilden. Es sind fünf Fragen und pro Frage kann ein Punkt erreicht werden.
- In der dritten Aufgabe sollen die Schüler:innen einen weiteren Sachtext lesen und anschließend bei zehn Aussagen entscheiden, ob diese richtig oder falsch sind. Das erfordert ähnliche Verstehensleistungen wie in der ersten Aufgabe. Dabei können 10 Punkte erreicht werden, was eine Gesamtpunktzahl von 21 ergibt.

Die Durchführung des Tests war auf maximal 45 Minuten festgesetzt. Der Test wurde in Einzelarbeit durchgeführt, jedoch wurden die Kinder eines Klassenverbandes in ihrem Klassenraum getestet. Bevor die Bearbeitungszeit startete, wurden die Aufgaben von der Versuchsleiterin vorgelesen. Anschließend wurden Fragen zu Wortbedeutungen oder der Aufgabenstellung nicht mehr beantwortet.

Bei der Stichprobe handelt es sich um 58 Schüler:innen, die verschiedene dritte Klassen in einer Grundschule besuchen. Die Schulleitung und die Erziehungsberechtigten haben der Erhebung schriftlich zugestimmt. Die Stichprobe wurde mittels einer gezielten Auswahl von Drittklässler:innen aus einer Schule im städtischen Raum gebildet. Es bestand Kontakt zu der Schule und es wurden die Klassen ausgewählt, bei denen die Lehrkräfte bereit waren, die Untersuchung durchzuführen. Die Bereitschaft von Lehrkräften und Schulleitung ermöglichten eine schnelle Rekrutierung. Die Auswahl der Schüler:innen erfolgte auf Grundlage der spezifischen Klassenstufe, die für die Untersuchung von Interesse war. Die

Untersuchung ist eine Einzelfallstudie und erhebt nicht den Anspruch auf Repräsentativität. Es wurden lediglich Schüler:innen aus einer städtischen Region, in einem Bundesland und an einer Schule untersucht. Dennoch sind interessante Ergebnisse zu erwarten, die weitere Fragen und Forschungslücken aufzeigen.

3.1 Darstellung der Stichprobe

Insgesamt wurden die Erziehungsberechtigten von 81 Schüler:innen aus vier Klassen um ihre Zustimmung zur Durchführung des Lesekompetenztests angefragt. Davon haben 58 schriftlich zugestimmt. Am Tag der Testung haben zwei der Schüler:innen gefehlt und zwei haben sich gegen eine Teilnahme entschieden. Daraus ergibt sich ein Stichprobenumfang von $N=54$. Dieser setzt sich aus 28 männlichen und 26 weiblichen Teilnehmenden zusammen. Zur Vereinfachung der Zuordnung und Darstellung der Daten, sowie zur Sicherstellung der Anonymität wurden die ursprünglichen Bezeichnungen der Klassen in Gruppe eins ($n_1=17$), Gruppe zwei ($n_2=9$), Gruppe drei ($n_3=13$) und Gruppe vier ($n_4=15$) umbenannt. Diese Umbenennung erfolgte willkürlich und hat keinerlei inhaltliche Bedeutung oder Einfluss auf die Interpretation der Ergebnisse.

3.2 Datenaufbereitung

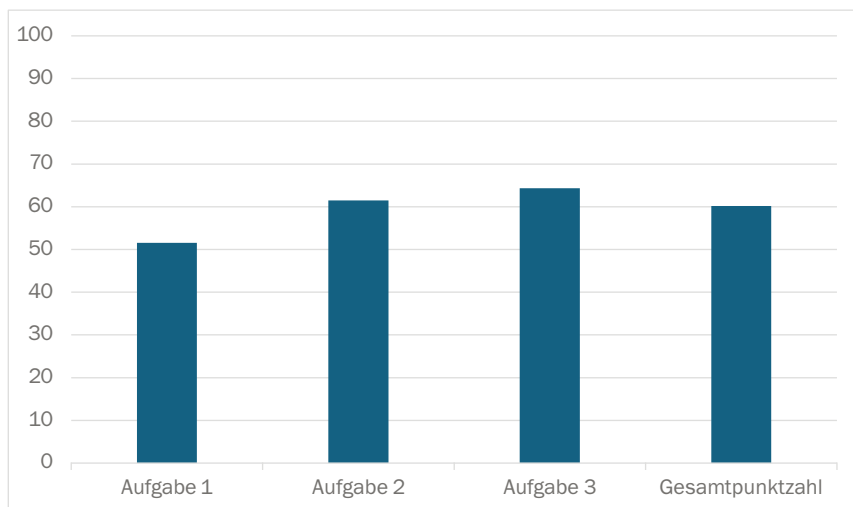
Im Rahmen der Datenanalyse wurde der Datensatz zunächst bereinigt, sodass die Stichprobe von ursprünglich 58 Teilnehmer:innen auf $N=54$ reduziert wurde. Die erhobenen Daten wurden anschließend in Excel überführt. Zur statistischen Auswertung wurden deskriptive Kennzahlen wie Mittelwerte, Standardabweichungen und Spannweiten berechnet, um die Verteilung der Werte innerhalb der Stichprobe zu beschreiben (vgl. Braunecker 2021, S. 49 ff.).

4 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse zusammenfassend dargestellt. In der ersten Aufgabe wurde bei einer Gesamtpunktzahl von 6 ein Mittelwert von $\bar{x} = 3$ erreicht. In der zweiten Aufgabe lag der Mittelwert ebenfalls bei $\bar{x} = 3$ Punkten, allerdings konnten hier maximal 5 Punkte erzielt werden. In der dritten Aufgabe erreichten die Schüler:innen durchschnittlich $\bar{x} = 6,43$ von 10 möglichen Punkten.

In der ersten Aufgabe erzielten die Schüler:innen im Durchschnitt 51,57 % der Gesamtpunktzahl. In den Aufgaben zwei und drei lagen die durchschnittlichen Ergebnisse mit 61,51 % bzw. 64,34 % etwas höher. Abbildung 2 zeigt die prozentualen Ergebnisse der drei Aufgaben und veranschaulicht, welcher Anteil der Gesamtpunktzahl in den einzelnen Aufgaben jeweils erreicht wurde. Insgesamt wurden von den 21 möglichen Punkten im Mittelwert 12,57 Punkte erreicht, was 60 % der Gesamtpunktzahl entspricht.

Abbildung 2: Lösung der einzelnen Aufgabe.



Die zweite Aufgabe wurde von den meisten Schüler:innen (18) vollständig gelöst. In der ersten Aufgabe erreichten lediglich vier Schüler:innen die maximale Punktzahl. Mehr als die Hälfte der Schüler:innen erzielte so wenige Punkte, dass die Aufgabe als nicht gelöst gilt. In der dritten Aufgabe lag die Mehrheit der Schüler:innen (30) im Bereich „teilweise gelöst“, während nur zehn die Aufgabe nicht lösen konnten. Die übrigen 14 Schüler:innen lösten die Aufgabe vollständig.

Der Mittelwert der drei Gruppen lag mit $\bar{x}_3 = 12,31$, $\bar{x}_1 = 12,5$ und $\bar{x}_4 = 12,43$ Punkten relativ nah beieinander. Gruppe zwei erreichte mit $\bar{x}_2 = 14,27$ die höchste Durchschnittspunktzahl. Zudem wies Gruppe zwei die geringste Standardabweichung von $s_2 = 3,13$ auf, während die anderen Gruppen Werte von $s_1 = 4,3$, $s_4 = 4,89$ und $s_3 = 6,21$ zeigten. Die Standardabweichung der dritten Gruppe war damit mehr als doppelt so hoch wie die der zweiten.

Auch die Spannweite der Ergebnisse war in Gruppe zwei mit 9 Punkten am geringsten. In den anderen Gruppen betrug sie $R_1 = 15$, $R_4 = 15,5$, und Gruppe drei hatte mit $R_3 = 17,5$ die höchste Streuung.

4.1 Überprüfung der Hypothesen

Im Folgenden wird die Auswertung der quantitativen Erhebung hypothesengeleitet dargestellt. Zur Analyse der Daten wurde eine deskriptive Statistik angewendet.

Hypothese 1: Der Mittelwert der erreichten Punktzahlen in der untersuchten Gruppe liegt bei allen Aufgaben im Bereich ‚teilweise gelöst‘ oder darüber.

Die Auswertung der Daten hat ergeben, dass die durchschnittlich erreichte Punktzahl in der ersten Aufgabe bei 3,15 Punkten liegt. Damit liegt der Mittelwert der gesamten Stichprobe im Bereich „nicht gelöst“. In der zweiten Aufgabe liegt der Mittelwert bei 3,11 Punkten und fällt damit in den Bereich „teilweise gelöst“. Bei der dritten Aufgabe liegt die durchschnittlich erreichte Punktzahl mit 6,48 ebenfalls im Bereich „teilweise gelöst“. Die Ergebnisse konnten die Hypothese nicht bestätigen.

Hypothese 2: Die Ergebnisse der gesamten Stichprobe zeigen eine hohe Heterogenität im Leseverstehen.

Der Mittelwert der gesamten Aufgaben liegt bei 12,57 von 21 Punkten und damit ungefähr in der Mitte der zu erreichenden Punkte. Damit haben die Schüler:innen im Durchschnitt 60 % der Aufgaben richtig bearbeitet. Die Standardabweichung ($s_G=4,7$) zeigt jedoch, dass eine hohe Streuung der Ergebnisse vorliegt. Die erreichten Punkte weichen im Durchschnitt um ein Viertel der Gesamtpunktzahl vom Mittelwert ab. Wird das differenzierter für die einzelnen Aufgaben betrachtet, zeigt sich, dass für Aufgabe 1 $s_1=1,73$ (55 %), für Aufgabe 2 $s_2=1,70$ (55 %) und für Aufgabe 3 $s_3= 3,00$ (46 %) festzustellen sind. Jedoch können bei den Aufgaben unterschiedliche Gesamtpunktzahlen erreicht werden. Die Standardabweichung wird in den Klammern als Prozentsatz des Mittelwerts angegeben, um die relative Streuung der Werte im Vergleich zur durchschnittlichen Punktzahl zu verdeutlichen. Das zeigt, dass bei allen drei Aufgaben die Streuung der Ergebnisse etwa 50 % des Mittelwerts beträgt. Diese hohe Streuung zeigt außerdem an, dass die Werte stark um den Mittelwert schwanken.

Auch die Spannweite der Gesamtpunktzahl bestätigt diese Vermutung. Die höchste erreichte Punktzahl liegt bei 20 und die niedrigste bei zwei. Daraus ergibt sich eine Spannweite von 18 Punkten, in der sich die Ergebnisse bewegen. Die Verteilung in Bezug auf den Mittelwert zeigt, dass 24 Schüler:innen unterhalb und 20 oberhalb des Mittelwertes liegen. Die Schiefe des Datensatz beträgt -0,37. Daraus lässt sich folgern, dass die Verteilung der Daten leicht negativ schief, also linkslastig, ist. Die Werte konzentrieren sich demnach tendenziell auf der höheren Seite mit einigen wenigen Ausreißern.

Die Analyse des Mittelwerts, der Standardabweichung und Streuung, sowie der Schiefe der Verteilung bestätigen die Hypothese einer ausgeprägten Heterogenität der Ergebnisse. Die ermittelten Werte weisen eine hohe Streuung auf, die durch die relativ hohe Standardabweichung und die negative Schiefe indiziert

wird. Dies deutet darauf hin, dass sich die Daten sowohl durch niedrige als auch durch überdurchschnittlich hohe Werte auszeichnen, was auf eine große Varianz in den erzielten Ergebnissen hinweist.

Hypothese 3: Die Schüler:innen erreichen in Aufgabe drei prozentual das höchste Ergebnis.

Das Aufgabenformat von Aufgabe drei sieht es vor, dass die Schüler:innen einen Sachtext lesen. Anschließend müssen sie bei zehn Aussagen bewerten, ob diese richtig oder falsch sind. Es ist die einzige Aufgabe, bei der die Schüler:innen nicht schreiben müssen. In Aufgabe eins erreichten die Schüler:innen 51,57 %, in Aufgabe zwei 61,51 % und in Aufgabe drei 64,34 % der Gesamtpunktzahl. Insgesamt haben in der dritten Aufgabe 44 Schüler:innen eine Punktzahl im Bereich „teilweise gelöst“ oder „gelöst“ erreicht. Im Vergleich dazu haben das in Aufgabe eins nur 23 und in Aufgabe zwei 38 erreicht. Die Ergebnisse bestätigen die Hypothese, dass das Aufgabenformat mit Multiple-Choice die höchste Punktzahl erreicht. Aufgaben mit einem offenem Antwortformat weisen höhere kognitive Anforderungen auf, etwa das Formulieren und Strukturieren von Text. Es ist unklar, ob das gute Ergebnis in der dritten Aufgabe auf der Vereinfachung der Aufgabenstellung durch die Auswahlmöglichkeit oder auf zufälligen Einflüssen beruht. Weitere Untersuchungen sind erforderlich, um diese Faktoren zu differenzieren.

Hypothese 4: Alle Gruppen weisen innerhalb der gleichen Punktspanne liegende Ergebnisse auf.

Aufgrund der Stichprobe sind die Schüler:innen alle dem gleichen Einzugsgebiet zuzuordnen. Der Mittelwert der erreichten Punktzahl, aufgegliedert nach Klassen, zeigt, dass drei Klassen mit $\bar{x}_1 = 12,5$, $\bar{x}_3 = 12,3$ und $\bar{x}_4 = 12,4$ fast identisch sind. Eine der Klassen hat jedoch einen Mittelwert von $\bar{x}_2 = 14,3$ erreicht. Prozentual haben die Gruppen eins, drei und vier alle knapp 53 % erreicht und unterscheiden sich maximal um einen Prozentpunkt. Es fällt jedoch auf, dass in der ersten Aufgabe alle Klassen im Durchschnitt drei Punkte haben und damit im Bereich „nicht gelöst“ liegen. In der zweiten Aufgabe erzielte Gruppe zwei im Durchschnitt 4,2 Punkte, während die Durchschnittswerte der anderen drei Gruppen bei 2,4 Punkten (Gruppe eins), 3 Punkten (Gruppe drei) und 3,2 Punkten (Gruppe vier) lagen. Auch wenn Gruppe zwei damit ebenfalls im Bereich „teilweise gelöst“ liegt, haben die Teilnehmer:innen dieser Gruppe im Durchschnitt mehr Punkte erreicht. Ein vergleichbares Bild zeigt sich bei der nächsten Aufgabe: Gruppe zwei erreichte einen Durchschnitt von 7,1 Punkten und Gruppe eins von 6,9, während die Durchschnittswerte der Gruppen drei und vier bei 6 Punkten liegen.

Die durchschnittlichen Punktzahlen der vier Klassen liegen in den drei Aufgaben in den gleichen Punktbereichen. Jedoch fällt auf, dass die Gruppe zwei in den Aufgaben zwei und drei bessere Ergebnisse erzielte. Die Ergebnisse der anderen drei Klassen weisen eine hohe Ähnlichkeit auf.

Hypothese 5: Die Gruppen zeigen eine vergleichbare Streuung der Ergebnisse in Bezug auf Standardabweichung und Spannweite.

Mit einer Standardabweichung von $s_3=6,2$ weist Gruppe drei die höchste Heterogenität auf. Gruppe zwei, welche die besten Durchschnittswerte erreichte, hat die niedrigste Standardabweichung mit $s_2=3,1$. Gruppe eins und Gruppe vier liegen mit $s_1=4,3$ und $s_4=4,9$ in der Mitte. Außerdem weist Gruppe zwei mit einer Spannweite (R) von 9 Punkten die geringste Streuung der erzielten Ergebnisse auf. Bei Gruppe eins und vier sind sie fast identisch mit $R_1=15$ und $R_4=15,5$ und Gruppe drei hat mit $R_3=17,5$ den höchsten Wert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Gruppen eins, drei und vier eine ähnliche Streuung aufweisen. Die Ergebnisse umfassen sowohl sehr hohe als auch sehr niedrige Werte, was auf eine große Streuung innerhalb der Daten hinweist. Gruppe zwei hebt sich mit einer deutlich niedrigeren Spannweite und Standardabweichung davon ab. Das deutet auf eine größere Homogenität der Leistungen innerhalb der Gruppe hin.

4.2 Legitimation der Forschung und Forschungsausblick

Die Forschung ist in ihrer Aussagekraft eingeschränkt, da der eingesetzte Lesetest nicht validiert wurde und somit keine garantierte Reliabilität und Validität der Messung gewährleistet werden konnte. Zudem waren in der Erhebung neben der Lesekompetenz auch andere Sprachkompetenzen, wie das Schreiben, gefordert, was die spezifische Fokussierung auf das Leseverständnis erschwert. Ein weiterer limitierender Faktor besteht darin, dass die Studie nur an einer Schule durchgeführt wurde, wodurch die Ergebnisse nicht auf eine breitere Population übertragbar sind.

Trotz der genannten Einschränkungen ermöglicht die Studie Rückschlüsse auf die Leseverstehenskompetenz von Drittklässler:innen, mögliche Förder-schwerpunkte und bietet Anhaltspunkte für eine differenzierte Gestaltung des Unterrichts.

Die Untersuchung stellt eine Erprobung eines etablierten schulischen Vorgehens dar. Im Rahmen zukünftiger Forschungsvorhaben könnte untersucht werden, welche Faktoren das Leseverstehen beeinflussen und wie diese sich gegenseitig bedingen.

Um alle Schüler:innen bestmöglich zu unterstützen, sollten im Bereich des Leseverstehens weitere Forschungsansätze verfolgt werden. Die Untersuchung der Wirkung unterschiedlicher Fördermaßnahmen könnte dabei wertvolle Erkenntnisse liefern. Eine weitere Perspektive auf die Ergebnisse von Lesekompetenztests könnte durch die Untersuchung alternativer Antwortformate, wie etwa mündlicher Ausdrucksformen, gewonnen werden.

5 Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick

Die vorliegende quantitative Erhebung liefert Einblicke in die Leseverstehenskompetenz der untersuchten Schüler:innen. Die Analyse der Daten hat gezeigt, dass die LeseverständnisKompetenz der untersuchten Drittklässler:innen sehr heterogen ist. Die Teilnehmer:innen haben im Durchschnitt 60% der Gesamtpunktzahl erreicht. Die Verteilungen der Ergebnisse weisen eine hohe Standardabweichung auf. Das lässt darauf schließen, dass sich die Durchschnittswerte sowohl aus niedrigen als auch überdurchschnittlich hohen Werten zusammensetzen. Die IGLU-Ergebnisse aus dem Jahr 2021 stellten ein generelles Absinken der Lesekompetenz in den Mittelpunkt. Die Ergebnisse dieser Erhebung zeigen, dass es viele schwache Leser:innen gibt, aber auch die, die deutlich über dem Durchschnitt liegen. Bei der Diskussion der Ergebnisse von PISA und IGLU findet das häufig wenig Beachtung. Bei der Planung von Unterricht reicht es nicht aus, sich ausschließlich an den Durchschnittswerten zu orientieren, da diese die Heterogenität der Schüler:innen nicht widerspiegeln. Diese Erkenntnisse müssen berücksichtigt werden, um zu vermeiden, dass ein großer Teil der Schüler:innen über- und ein anderer Teil unterfordert wird. Differenzierte Lernangebote, die an die individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen adressiert sind, sind von zentraler Bedeutung, um die Leseverstehenskompetenz aller Schüler:innen zu fördern. Ein praktisches Beispiel bietet in diesem Buch der Artikel von Nina Menrad „Differenzierung im individualisierten Lernkonzept“, in dem Möglichkeiten der Differenzierung und deren Relevanz für einen individualisierten Unterricht vorgestellt werden.

Der Mittelwert der erreichten Gesamtpunktzahl zeigt Ähnlichkeiten mit den Ergebnissen der LAU-Erhebung aus den Jahren 1996/97. Zu diesem Zeitpunkt erreichten die Schüler:innen im Bereich Leseverstehen im Durchschnitt 65,5% der Gesamtpunktzahl. Ein direkter Vergleich ist jedoch aufgrund der unterschiedlichen Testverfahren nicht möglich, dennoch sticht diese Parallele hervor. In den Ergebnissen wurde ebenfalls die starke Heterogenität innerhalb der Schüler:innenschaft betont, die sich in den Ergebnissen dieser Erhebung ebenfalls widerspiegelt.

Ein weiteres zentrales Ergebnis ist die Feststellung, dass die Ergebnisse innerhalb der Schule und zwischen den verschiedenen Lerngruppen variieren. Zwar liegen die Mittelwerte der Klassen in den verschiedenen Aufgaben im gleichen Punktebereich, weichen jedoch bei näherer Betrachtung voneinander ab. Diese Unterschiede könnten durch verschiedene Faktoren wie Unterrichtsmethoden, Klassenzusammensetzung oder unterschiedliche Zugänge zu Bildungsressourcen erklärt werden. Die Variation innerhalb der Schule weist darauf hin, dass auch innerhalb eines einzelnen Bildungssettings individuelle Unterschiede in den Leseleistungen bestehen, die berücksichtigt werden sollten.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der aus den Ergebnissen hervorgeht, betrifft die dritte Aufgabe, die im Multiple-Choice-Format durchgeführt wurde. Hier erzielten die Schüler:innen die besten Ergebnisse. Dieses Aufgabenformat scheint

den Schüler:innen entgegenzukommen, was Anregungen liefert, bestehende Tests zur Erfassung der Lesekompetenz zu überdenken. Bestimmte Kompetenzen werden hierbei oft einfach vorausgesetzt. Bei den Aufgaben eins und zwei mussten die Schüler:innen ihre Antwort verschriftlichen. Das kann dazu führen, dass Schüler:innen ihre Performanz nicht zum Ausdruck bringen können.

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass die Untersuchung Erkenntnisse für die Praxis liefert. Sie macht deutlich, dass Lesekompetenz nicht nur durch die individuelle Förderung, sondern auch durch die Berücksichtigung der schulischen Rahmenbedingungen beeinflusst wird. Während der Fokus häufig auf dem Absinken der Leseleistung liegt, zeigt die Erhebung auch, dass eine Gruppe von Schüler:innen überdurchschnittliche Leistungen erzielt. Die Erprobung zeigt, dass eine uneingeschränkte Übertragbarkeit auf andere Lerngruppen nicht möglich ist. Es zeigt aber, dass es als Lehrer:in sinnvoll ist, regelmäßig die Leseverstehenskompetenz der Schüler:innen zu erfassen, um darauf basierend angemessene Förder- und Fördermaßnahmen abzuleiten und den Deutsch- und Fachunterricht differenzsensibel zu gestalten.

Literaturverzeichnis

- Becker, Rolf (2011): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS. S. 89–150.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2016): Zum Lesen motivieren, literarische Erfahrungen ermöglichen – und was die Schule dazu beiträgt. www.web0.fhnw.ch/plattformen/zi/rs_31_2016_zum-lesen-motivieren-literarische-erfahrungen-ermoeneglichen-und-was-die-schule-dazu-beitraegt/ (Abfrage: 03.02.2025).
- Beyer, Reinhard/Gerlach, Rebekka (2018): Sprache und Denken. Wiesbaden: Springer VS.
- Braunecker, Claus (2021): How to do Statistik und SPSS. Eine Gebrauchsanleitung. Wien: facultas.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2025): Bildungspaket. Bildungs- und Teilhabeleistungen für bedürftige Kinder, Jugendliche und Erwachsene. www.bmas.de/DE/Arbeit/Grundsicherung-Buergergeld/Bildungspaket/bildungspaket.html (Abfrage: 23.08.2025).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2023): Stärkung der Basiskompetenzen dringend notwendig. PISA 2022 – Ergebnisse vorgestellt. www.bmbf.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2023/12/051223-PISA.html (Abfrage: 20.12.2024).
- Bundeszentrale für politische Bildung (2020): Soziale Situation in Deutschland. PISA – Lesekompetenz. www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/135811/pisa-lesekompetenz/ (Abfrage: 20.08.2025).
- Eggert, Jens (2015): Schnell-Diagnostetests Deutsch. Lernstände von Kindern mit Lerndefiziten feststellen. Hamburg: Persen.
- Ennemoser, Marco/Marx, Peter/Weber, Jutta/Schneider, Wolfgang (2012): Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens. Evidenz aus zwei Längsschnittstudien vom Kindergarten bis zur 4. Klasse. In: Zeitschrift der Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 44, H. 2, S. 53–67.
- Hess, Miriam/Denn, Ann-Katrin/Widmer, Anna-Katharina/Lipowsky, Frank (2024): Die Rolle der Konzeption ‚Lesen durch Schreiben‘ für Rechtschreib- und Leseleistungen, Selbstkonzept und Lernfreude im ersten und zweiten Schuljahr. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, H. 2, S. 383–403.
- Hurrelmann, Bettina (2002a): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch, H. 176, S. 6–18.
- Hurrelmann, Bettina (2002b): Leseleistung-Lesekompetenz. In: Praxis Deutsch, H. 176, Friedrich Verlag. S. 6–18.

- Hurrelmann, Bettina (2004): Sozialisation der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analyse im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz (2022a): Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i. d. F. vom 23.06.2022. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf (Abfrage: 05.08.2025).
- Kultusministerkonferenz (2022b): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Abfrage: 12.08.2025).
- Kultusministerkonferenz (2023): Stärkung der Basiskompetenzen dringend notwendig-PISA 2022-Ergebnisse vorgestellt. www.kmk.org/de/aktuelles/artikelansicht/staerkung-der-basiskompetenzen-dringend-notwendig-pisa-2022-ergebnisse-vorgestellt.html (Abfrage: 04.08.2025).
- Lehmann, H. Rainer/Peek, Rainer/Gänsfuß, Rüdiger/Husfeldt, Vera (2000): LAU 9. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer längsschnittlichen Studie in Hamburg. www.bildungsserver.hamburg.de/resource/blob/760304/0826022790476fe803b988b80c256710/pdf-schulleistungstest-lau-9-data.pdf (Abfrage: 05.08.2025).
- Lehmann, H. Rainer/Peek, Rainer/Gänsfuß, Rüdiger (1997): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/97 eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten. Bericht über die Erhebung im September 1996 (LAU 5). bildungsserver.hamburg.de/resource/blob/760300/c81ff557de44edf0f13f2cd17c5f5cea/pdf-schulleistungstest-lau-5-data.pdf (Abfrage: 05.08.2025).
- Lindauer, Thomas (2017): Nicht im leeren Raum – Überlegungen zur sprachlichen Enkulturation im System Schule. In: Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 22, H. 42, S. 87–102.
- Marx, Harald/Jungmann, Tanja (2000): Abhängigkeit der Entwicklung des Leseverstehens von Hörverstehen und grundlegenden Lesefertigkeiten im Grundschulalter: Eine Prüfung des Simple View of Reading-Ansatzes. In: Zeitschrift der Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 32, H. 2, S. 81–93.
- McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (2023): IGLU 2021. Zentrale Befunde im Überblick. In: McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (Hrsg.): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster und New York: Waxmann Verlag. S. 13–25.
- Möller, Jens/Schiefele, Ulrich (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analyse im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 101–124.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2011): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 4. korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2017): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2020): Grundlage der Lesedidaktik und der systematischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schmitz, Anke (2016): Verständlichkeit von Sachtexten. Wirkung der globalen Textkohäsion auf das Textverständnis von Schülern. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, Wolfgang (2004): Frühe Entwicklung von Lesekompetenz: zur Relevanz vorschulischer Sprachkompetenzen. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analyse im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 13–36.
- Schnotz, Wolfgang/Dutke, Stephan (2004): Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analyse im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 61–100.

Adaptive Interventionsmöglichkeiten zur Förderung der Leseflüssigkeit

Yara Fischer & Alena Vahjen

Zusammenfassung: Wie Schüler:innen lernen, wird von vielschichtigen Faktoren beeinflusst. Neben internen sind heutzutage noch immer externe Merkmale der Schüler:innen fundamental für den Lernerfolg. Besonders bedeutend für den schulischen Erfolg sind die Lesekompetenzen von Schüler:innen. Da die Leseflüssigkeit einen wesentlichen Anteil an der Lesekompetenz ausmacht, ist Ziel dieses Forschungsprojekts, die Relevanz der Leseflüssigkeit herauszustellen. Der vorliegende Artikel bietet auf Grundlage der theoretischen Literaturarbeit verknüpft mit einer Befragung von niedersächsischen Grundschullehrkräften einen direkten Einblick in die schulische Praxis und stellt Interventionsstrategien zur adaptiven Förderung der Leseflüssigkeit heraus.

Schlüsselwörter: Lesen, Leseflüssigkeit, Leseförderung, Interventionsmaßnahmen, Grundschule, SES

Abstract: How students learn is influenced by a variety of factors. In addition to internal factors, external characteristics of students are still fundamental to learning success today. Pupils' reading skills are particularly important for academic success. Since reading fluency accounts for a significant proportion of reading competence, the aim of this article is to highlight the relevance of reading fluency. Intervention strategies will be compiled and developed on the basis of scientific literature on this topic and a survey of elementary school teachers. Procedures are presented that help to recognize pupils' difficulties with reading fluency at an early stage, to reduce them and to promote them sustainably.

Keywords: reading, reading fluency, reading promotion, intervention measures, elementary school, SES

1 Förderung der Leseflüssigkeit – Relevanz

Das Leseverhalten von Schüler:innen wird sowohl von internen Faktoren wie Intelligenz, Charaktereigenschaften und Motivation als auch von externen Einflüssen wie dem sozioökonomischen Status (SES) und den Unterrichtsmethoden geprägt (vgl. Jambor-Fahlen 2018b, S. 5). Darüber hinaus beeinflussen Aspekte wie Lese-Rechtschreibschwächen das Leseverhalten und die Lesekompetenz. Letzteres steht in engem Zusammenhang mit der Leseflüssigkeit, welche fächerübergreifend in der gesamten Schullaufbahn sowie im weiteren Leben eine wichtige Rolle spielt. Es gibt, wie in der IGLU-Studie 2021 herausgestellt wurde, „[in] Deutschland [...] große Unterschiede zwischen den lesestärksten und -schwächsten Schülerinnen und Schülern. Die Leistungen weichen bis 77 Punkte voneinander ab. Damit sind die Leistungsunterschiede deutlich gestiegen, 2001 waren es 67 Punkte“ (Anders 2023, o. S.).

Ähnliche Ergebnisse zeigen auch andere großangelegte Studien zur Lesekompetenz: Die PISA-Studie belegt, dass sich sozioökonomische Ungleichheiten bereits in der Schulzeit auf die Lesekompetenz auswirken und langfristige Auswirkungen auf den Bildungserfolg haben (vgl. OECD, 2023, S. 122). Die LEO-Studie verdeutlicht zudem, dass Defizite in der Lesekompetenz bis ins Erwachsenenalter nachwirken können (vgl. Grotlüschen/Buddeberg/Solga 2023, S. 3 f.). Die vorgelegte Studie fokussiert die Identifizierung von Methoden für die Primarstufe. Diese Methoden sind sowohl für alle Klassenstufen als auch Schulformen adaptierbar. Dabei werden Einflussfaktoren betrachtet, die die Leseflüssigkeit in den frühen Schuljahren fördern oder hemmen.

Besonders wenig Informationen gibt es zur Effektivität von Fördermethoden, die gezielt Kinder mit niedrigem SES unterstützen. Auf diesen Aspekt wird nachfolgend ein Augenmerk gelegt. Dafür werden wissenschaftliche Erkenntnisse und Maßnahmen mit Einschätzungen von niedersächsischen Lehrkräften zur Wirksamkeit dieser Maßnahmen untersucht und analysiert.

Das Untersuchungsvorgehen prägen folgende Grundannahmen:

1. Unterstützungsmöglichkeiten, die auf das Lesen abzielen und die sowohl in der Schule als auch im familiären Kontext angewendet werden können, tragen zur Steigerung der Leseflüssigkeit bei (vgl. BiSS 2016, S. 4; 10; vgl. Artelt et al. 2005, S. 70).
2. Äußere Faktoren haben einen Einfluss auf die Leseflüssigkeit (vgl. Artelt et al. 2005, S. 38).
3. Leseförderung kann Unterschiede in der Leseflüssigkeit ausgleichen (vgl. Roebrock et al. 2010b, S. 48).

Zahlreiche Studien belegen, dass gezielte Unterstützungsmöglichkeiten sowohl im schulischen als auch im familiären Kontext einen positiven Einfluss auf die

Lese­flüssigkeit haben (vgl. BiSS 2016, S. 4; 10; vgl. Artelt et al. 2005, S. 70). Dies begründet die erste Hypothese, dass ein strukturierter und systematischer Zugang zum Lesen, insbesondere durch regelmäßige Übung, als entscheidender Faktor für die Entwicklung der Lese­flüssigkeit gilt. Die zweite Hypothese stützt sich auf Forschungsergebnisse, die äußere Faktoren wie das familiäre Umfeld, sozioökonomische Bedingungen oder den Zugang zu Büchern als relevante Einflussgrößen identifizieren (vgl. Artelt et al. 2005, S. 38). Besonders sozial benachteiligte Kinder erhalten häufig keine Möglichkeit, die ohnehin geringe unterrichtliche Netto-Lesezeit zuhause auszugleichen, was langfristig zu Defiziten in der Lesekompetenz führen kann (vgl. Gailberger 2024, S. 5). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, diese externen Bedingungen in die Betrachtung der Leseförderung einzubeziehen. Die dritte Hypothese leitet sich aus der Annahme ab, dass gezielte Lesefördermaßnahmen Unterschiede in der Lese­flüssigkeit verringern können (vgl. Rosebrock et al. 2010b, S. 48). In diesem Zusammenhang wird davon ausgegangen, dass didaktisch fundierte Förderansätze, die beispielsweise feste Lesezeiten und die Anwendung von Lautleseverfahren beinhalten, einen positiven Einfluss auf die Lesekompetenz haben können. Um individuelle Förderbedarfe präzise zu identifizieren und darauf abgestimmte Maßnahmen zu entwickeln, ist eine diagnostische Erfassung der Lesekompetenz erforderlich (vgl. Gailberger 2024, S. 17).

Die Auswahl der Literatur orientiert sich an relevanten wissenschaftlichen Erkenntnissen und etablierten Modellen zur Leseförderung. Die herangezogenen Studien und Fachpublikationen liefern empirische Belege für die getroffenen Annahmen und ermöglichen eine fundierte Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage. Aufbauend auf diesen theoretischen Grundlagen wird untersucht, welche Möglichkeiten bestehen, um unterschiedliche Kompetenzen in der Lese­flüssigkeit von Schüler:innen auszugleichen.

So kann insgesamt der Frage nachgegangen werden, welche *Möglichkeiten bestehen, um die unterschiedlichen Kompetenzen in der Lese­flüssigkeit von Schüler:innen auszugleichen?*

Fokussiert werden insbesondere die Interventionsmöglichkeiten für die Verbesserung der Lese­flüssigkeit aller Schüler:innen. Exemplarisch wird in Abschnitt 2.3 ein Bezug zu den sozioökonomischen Einflüssen auf die Lese­flüssigkeit hergestellt. Diese Einflüsse werden zusätzlich im Fragebogen thematisiert, woraufhin sie in Abschnitt 5.5 erneut aufgegriffen werden. Wichtig zu beachten ist, dass der schulische Erfolg auch mit einem niedrigen SES gelingen kann und dass nicht alle Schüler:innen mit einem hohen SES automatisch höhere Bildungsabschlüsse erreichen, da weitere Aspekte, wie das Selbstkonzept oder die Motivation der Schüler:innen, eine bedeutende Rolle spielen.

Es werden Implikationen in Form von didaktischen und pädagogischen Handlungsmöglichkeiten abgeleitet, die die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder im Bereich der Lese­flüssigkeit ausgleichen können. Die Ergebnisse verknüpfen Theorieansätze mit der Lehrpraxis und liefern praxisorientierte Implikationen.

Anschließend wird ein Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten im Bereich der Verbesserung der Leseflüssigkeit von Schüler:innen gegeben.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Leseflüssigkeit und deren Bedeutung für den Bildungserfolg

Die Leseflüssigkeit besteht aus den folgenden vier Aspekten: der Automatisierung der Dekodierfähigkeit, dem fehlerfreien Dekodieren bzw. der direkten Korrektur von Fehlern, der Lesegeschwindigkeit sowie dem ausdrucksstarken Vorlesen (vgl. Rosebrock/Nix 2020, S. 37 ff.).

Liest ein Kind bspw. in einer angemessenen Geschwindigkeit und Betonung, dekodiert jedoch fehlerhaft, kann der Lesevorgang nicht als flüssig bezeichnet werden. Leseflüssigkeit bedeutet, „dass ein Text mühelos und routiniert gelesen werden kann“ (Rosebrock et al. 2017, S. 15) und wird dann als gelungen betrachtet, wenn kaum Kapazität für die hierarchieniedrigeren Dekodierungsprozesse benötigt wird (vgl. Rosebrock ebd.).

Als Bestandteil der Lesekompetenz ist Leseflüssigkeit bedeutend für den Bildungserfolg, denn „Lesen sollte man können!“ (Bertschi-Kaufmann 2008, S. 19). Gute Lesekompetenzen befähigen Schüler:innen, zu gestaltenden Mitgliedern der Gesellschaft zu werden (vgl. ebd., S. 21). Lesen ist ein „komplexer Vorgang, der Leistung auf verschiedenen Ebenen verlangt“ (ebd., S. 8), da die Lesekompetenz die Fähigkeit umfasst, Wörter und Sätze zu entschlüsseln sowie Satzverknüpfungen herzustellen. Je weniger kognitive Kapazitäten für die Buchstaben-, Wort- und Satzidentifikation genutzt werden müssen, desto mehr kognitive Kapazitäten bleiben für das Verständnis des Textes (vgl. Jambor-Fahlen 2018a, S. 15). Die Leseflüssigkeit erleichtert damit das Textverständnis und steigert die Lesemotivation. Diese wiederum führt zu einem Selbstwirksamkeitsgefühl, da Lesende sicherer im Umgang mit Texten werden. Die Leseflüssigkeit im schulischen Rahmen kann mithilfe verschiedener Maßnahmen gefördert werden. Deren Ziel und Umsetzung werden im Folgenden anhand dreier Modelle der Leseförderung erläutert, die den Leseprozess in seiner Komplexität und Vielschichtigkeit begreifen.

2.2 Leseförderung

2.2.1 Bambergers Strategie zur Leseförderung (2000)

Die Leseförderung nach Bamberger (2000) betont die zentrale Bedeutung des Lesens für die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung von Schüler:innen (vgl. Bamberger 2000, S. 12). Er definiert sie als eine umfassende Aufgabe auf

verschiedenen Ebenen, für deren Umsetzung vielfältige, ineinander übergreifende, Maßnahmen nötig sind. Das Lesen sollte mithilfe unterschiedlicher Methoden gefördert werden, sodass „die Auseinandersetzung [mit dem Lesen] nie zur Routine [wird]“ (Bamberger 2000, S. 115). Für das wiederholende Lesen sollten zudem abwechslungsreiche Texte genutzt werden (vgl. ebd., S. 34).

Ein grundlegendes Ziel der Leseförderung ist die Stärkung des Interesses am Lesen (vgl. ebd., S. 331). Um dieses Ziel zu erreichen, können verschiedene Maßnahmen genutzt werden. Zum einen ist es wichtig, die Lesepräferenzen der Schüler:innen aufzugreifen (vgl. ebd., S. 35). Essenziell ist zudem, dass ihnen der Zugang zu Literatur vereinfacht wird (vgl. ebd., S. 342). Dabei können unter anderem schulische Bibliotheken, im Gegensatz zu öffentlichen, behilflich sein. Bamberger geht so weit zu sagen, dass im Grunde die Wende der Leseerziehung von den Schulbibliotheken abhängt (vgl. ebd., S. 194 f.; 342). Wichtig sind zudem Lehrkräfte, die zum Lesen animieren (vgl. ebd., S. 341) sowie Eltern, die Lesevorbilder darstellen, indem sie selbst lesen (vgl. ebd., S. 25). Auch die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule ist nach Bamberger wünschenswert, um eine erfolgreiche Leseförderung verwirklichen zu können (vgl. ebd., S. 343).

2.2.2 Lesestrategien auf der Basis kognitionspsychologischer Grundlagen nach Schnotz & Dutke (2004)

Schnotz und Dutke (2004) betonen im Zuge der Mehrebenenverarbeitung sowohl die Vermittlung als auch die effektive Anwendung von Lesestrategien (vgl. Schnotz/Dutke 2004, S. 88 f.). Die Anwendung von Lesestrategien wird unter anderem im niedersächsischen Kerncurriculum für den Primarbereich im Fach Deutsch explizit aufgegriffen. Hierzu zählen die Vorwissensaktivierung, das Stellen von Fragen an den Text oder das Zusammenfassen von Abschnitten. Dabei werden die Strategien in diejenigen, die *vor* dem Leseprozess, *während* des Leseprozesses und *nach* dem Leseprozess angewendet werden können, unterteilt (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017, S. 32). Lesestrategien sollen den Schüler:innen dabei helfen, auch bei komplexen Texten eigenständig und selbststeuernd Kohärenz herzustellen (vgl. Schmitz/Karstens/Jost 2021, S. 127). Das Wissen darüber, wie sie bei Schwierigkeiten vorgehen müssen, soll ihnen somit den Aufbau eines Textverständnisses ermöglichen.

Schnotz und Dutke betrachten die kognitiven Ansprüche der PISA-Leseraufgaben (vgl. Schnotz/Dutke 2004, S. 62) unter der Berücksichtigung der „kognitionspsychologischen Struktur- und Prozessanalyse von Lesekompetenzen“ (ebd.). Da heutzutage Texte und Bilder immer stärker miteinander verflochten sind, müssen kompetente Leser:innen nicht nur das reine Textmaterial, sondern, mithilfe der mentalen Kohärenzbildung, die Schriftstücke im Ganzen verstehen. Dazu zählen auch Piktogramme oder Tabellen (vgl. ebd., S. 63 f.). Da Leser:innen zum Textverständnis mentale Repräsentationen der Textoberfläche, des Inhaltes,

der Textsorte, usw. erzeugen (vgl. ebd., S. 73), können Lesestrategien, wie das Markieren von Schlüsselwörtern oder das Wissen über Textsorten, zu einem besseren Leseverstehen beitragen. Zudem setzen Leser:innen verschiedene Strategien zur Textverarbeitung ein, die sich je nach Textsorte unterscheiden (vgl. ebd., S. 89). Die kognitive Textverarbeitung lässt sich in die subsemantische und die semantische Verarbeitung gliedern. Während erstere das Bestimmen von Graphemen und visuellen Wortformen sowie die syntaktische Analyse umfasst, dient die semantische Verarbeitung dem Aufbau einer sinnhaften mentalen Repräsentation des Textinhalts (vgl. ebd., S. 76).

Neben den Modellen zur Leseförderung nach Bamberger (2000) und dem Lesetraining nach Schnotz und Dutke (2004) kann der Erwerb der Lesekompetenz anhand verschiedener Ansätze zur Leseförderung nach Rosebrock und Nix (2020) dargestellt werden.

2.2.3 Leseförderung nach Rosebrock & Nix (2020)

Das *Mehrebenenmodell des Lesens* von Rosebrock und Nix (2020), welches in diesem Band bereits im Artikel von Santos (S. 41) genauer beschrieben wird, bietet eine hilfreiche theoretische Grundlage zur Förderung der Leseflüssigkeit. Es betrachtet die Lesefähigkeiten als ein Zusammenspiel von individuellen, kognitiven und sozialen Faktoren. Die Leseflüssigkeit kann durch eine gesteigerte Motivation zur Auseinandersetzung mit Texten und zur Entwicklung individueller Lesestrategien gesteigert werden (Subjektebene). Besonders förderlich sind zudem Übungen zur Verbesserung des Wortschatzes und der Dekodiergeschwindigkeit (Prozessebene). Durch den sozialen Austausch in Lesegruppen ist ein positiver Einfluss auf die Leseflüssigkeit möglich (soziale Ebene).

Neben dem *Mehrebenenmodell des Lesens* stellt das Tableau zur *Systematik der Handlungsdimensionen* zur Leseförderung Konzepte vor, die im Lesekompetenzmodell zu verorten sind. Die Ansätze zur Leseförderung umfassen unter anderem das *Trainieren von Lesefertigkeiten* und die *Lautleseverfahren*. Diese zielen auf eine Verbesserung der Leseflüssigkeit und somit indirekt auf die Verbesserung des Textverständnisses ab (vgl. Rosebrock 2010a, o. S.).

2.3 Sozioökonomische Einflüsse auf die Leseflüssigkeit

Der sozioökonomische Status (SES) bezieht sich auf die Gesamtheit der ökonomischen und sozialen Merkmale, die das Leben von Menschen in einer bestimmten Gesellschaftsformation kennzeichnen. Er beinhaltet, welche familiären Ressourcen, wie Sozialkapital, Vermögen oder kulturelles Wissen, den Schüler:innen zur Verfügung stehen (vgl. OECD 2019, S. 52). Weiterhin erfasst er verschiedene Faktoren wie den Berufsstatus oder den Bildungsstand der Eltern oder die

Anzahl an Büchern und technischen Geräten innerhalb eines Haushalts (vgl. Jambor-Fahlen 2018a, S. 11). Merkmale, die einen niedrigen SES kennzeichnen, wie ein geringes Haushaltseinkommen, können zu einem Mangel an Lernunterstützung und schulischen Materialien, sowie einem eingeschränkten Zugang zu Freizeit- oder Bildungsprogrammen führen (vgl. ebd.).

Die Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten von Kindern stehen in direktem Zusammenhang mit der Verfügbarkeit ausreichender finanzieller Ressourcen (vgl. EV 2024, S. 46). Unter dem Aspekt, dass in Deutschland mehr als jedes fünfte Kind in einer finanziellen Risikosituation aufwächst, ist zu erkennen, dass die Bildungschancen nicht für alle Schüler:innen identisch sind (vgl. ebd.). Bezogen auf die Lesekompetenz, die auch die Leseflüssigkeit umfasst, werden die Auswirkungen des SES besonders unter dem Gesichtspunkt, dass in Deutschland „Kinder aus sozial benachteiligten Familien [...] im Durchschnitt eine Lesekompetenz [aufweisen], die gegenüber der von Schülerinnen und Schülern aus privilegierten Familien um etwa ein Lernjahr zurückliegt“ (Forell et al. 2024, S. 7). Es ist jedoch zu bedenken, dass auch Schüler:innen mit einem niedrigen SES die Schullaufbahn, auch bezogen auf die Leseflüssigkeit, sehr erfolgreich durchlaufen können und dass nicht alle Schüler:innen mit einem hohen SES automatisch höhere Bildungsabschlüsse erreichen.

Ein geringer SES hat nicht nur allgemein häufig negative Auswirkungen auf die Lesekompetenz. Die Leistungsunterschiede zwischen Schüler:innen mit einem hohen SES und Schüler:innen mit einem niedrigen SES können sich über die gesamte Kindheit und Schulzeit hinweg verstärken. Das beeinflusst letztlich auch die Schulabschlüsse und weiteren Bildungswege der Schüler:innen (vgl. OECD 2023, S. 122). Erhebliche Bildungsungleichheiten würden demnach stark mit der sozialen Herkunft von Schüler:innen korrelieren, da auch der Zugang zu Bildungsressourcen vom SES beeinflusst wird (vgl. OECD 2019, S. 50).

Baumert und Schümer (2001) betonen in ihrer Analyse die enge Verbindung zwischen dem Bildungserfolg und der sozialen Herkunft (vgl. Baumert/Schümer 2001, S. 383). Der SES habe einen enormen Einfluss auf die Entwicklung von Kompetenzen und die Bildungsbeteiligung und wirke sich besonders auf das kulturelle Kapital und die schulische Leistungsentwicklung aus (vgl. ebd. S. 387). Sie heben die Notwendigkeit hervor, die Bildungssysteme gerechter zu gestalten, um den Auswirkungen der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg entgegenzuwirken und diese zu minimieren (vgl. ebd., S. 393; Autor:innengruppe Bildungsbeiraterstattung 2022, S. 10).

Die *Expectancy-Value-Theorie* (Wigfield/Eccles, 2000) unterstützt dies und erklärt die Motivation in Bildungs- und Leistungskontexten durch die Erfolgserwartung und den Aufgabenwert. Die Erfolgserwartung (*Expectancy*) beschreibt die Einschätzung von Erfolgchancen, der Aufgabenwert (*Value*) umfasst Nutzen, Interesse und Relevanz. Schüler:innen investieren demnach mehr Anstrengung in eine Aufgabe, wenn sie die Aufgabe als erfolversprechend und relevant einschätzen.

(vgl. Wigfield/Eccles 2000, S. 70 f.). Zusätzliche Lernressourcen und häusliche Leseanreize (als Teil der sozialen und familiären Einflüsse) können die Erfolgserwartungen und den Aufgabenwert steigern. Infolgedessen beeinflussen SES-abhängige Ressourcenunterschiede auch die Lesemotivation und die Leseflüssigkeit.

Die Auswirkungen des SES auf die Bildungsprozesse lassen sich auf Grundlage weiterer theoretischer Ansätze und Modelle darlegen. Nach Bourdieu (1986) werden der Erfolg, die soziale Position und die Macht eines Menschen in der Gesellschaft durch den Besitz und die Anhäufung von drei wesentlichen unterschiedlichen *Kapitalformen* bestimmt (vgl. Bourdieu 1986, S. 243). Für den vorliegenden Artikel ist das kulturelle Kapital (Unterteilung in das inkorporierte, das objektivierte und das institutionelle kulturelle Kapital) (vgl. ebd.) bedeutsam und wird daher nachfolgend konkreter erläutert.

1. Das *inkorporierte Kapital* wird durch die Sozialisation und Bildungsprozesse gebildet und gilt als verinnerlicht (vgl. ebd.). Hierzu zählen sprachliche und fachwissenschaftliche Kenntnisse sowie die Bildung, musische und künstlerische Fähigkeiten. Da die Leseflüssigkeit wesentlich durch sprachliche Fähigkeiten, Vorkenntnisse und Übungen geformt wird, hängen diese Faktoren eng mit dem inkorporierten kulturellen Kapital zusammen, das durch familiäre Sozialisation und frühkindliche Bildung geformt wird. Kinder aus Haushalten mit einem höheren SES verfügen oft über einen qualifizierteren Zugang zu Bildungsressourcen (vgl. OECD 2019, S. 50). Darunter fallen auch Möglichkeiten zur Sprachförderung, literarische Ressourcen und bildungsorientierte Erfahrungen, was zur Ausbildung von Leseflüssigkeit beiträgt.
2. Das *objektivierte kulturelle Kapital* spiegelt den materiellen Ausdruck, die Verfügbarkeit von Büchern etc., wider (vgl. Bourdieu 1986, S. 243.). Diese können das Lesen fördern und Schüler:innen anregen, frühzeitig Lesefähigkeiten zu entwickeln und zu trainieren.
3. Das *institutionelle kulturelle Kapital* trägt durch den Zugang zu Bildungseinrichtungen, Kulturstätten und weiteren öffentlichen Institutionen zum Aufbau von kulturellem Kapital bei und bietet Zugang zu weiteren Ressourcen (vgl. ebd.). Hochwertige Bildungseinrichtungen und Förderprogramme können die Leseflüssigkeit zusätzlich stärken.

Das Konzept des *Sozialkapitals* (Coleman 1988) erweist sich als ein wesentlicher Faktor für den Bildungserfolg sowie die Schaffung menschlichen Kapitals. Es bezieht sich auf Ressourcen, die durch Beziehungen und gemeinsame Werte in einer Gruppe oder Gemeinschaft entstehen. Coleman zeigt zudem, dass Familien und Gemeinschaften, welche über ein hohes Sozialkapital verfügen, höhere Bildungschancen besitzen (vgl. Coleman 1988, S. 109 f.).

Schüler:innen mit einem hohen SES können leichter schulische Erfolge erlangen, da das Sozialkapital ihrer Familie den Zugang zu Literaturprogrammen,

bildungsfördernden Gemeinschaftsangeboten und Nachhilfe erleichtern kann. Es zeigt sich, dass sich ein hoher SES, verbunden mit einem hohen Sozialkapital, positiv auf die Bildung (vgl. ebd.) und infolgedessen auf die Förderung der Lesekompetenz und somit auch auf die Leseflüssigkeit auswirken kann.

3 Einflüsse auf die Bildung von Grundschüler:innen

Es zeigte sich in den vorangegangenen Ausführungen, dass der SES einen enormen Einfluss auf die Schüler:innen ausüben kann. In diesem Zusammenhang ist also die Frage nach der Bildungsungleichheit eine zentrale Frage für schulische Bildungsprozesse. Bei der *Bildungsungleichheit* wird davon ausgegangen, dass die Unterschiede in den Bildungsverläufen der Kinder, die auf ihren sozialen Hintergrund zurückzuführen sind, als legitim angesehen werden können (vgl. Gehrman 2019, S. 31). Zudem werden die Bedingungen, unter denen Kinder aufwachsen, insgesamt immer heterogener. Dazu zählen neben sozioökonomischen Aspekten, wie dem Bildungsniveau der Erziehungsberechtigten oder Unterschieden im Einkommen, auch die Wohnverhältnisse, etwa in Bezug darauf, ob ein Kind auf dem Land oder in der Stadt aufwächst. Auch kulturelle Prägungen wie Mehrsprachigkeit und institutionelle Bedingungen, wie die Erreichbarkeit und Qualität von Bildungsangeboten, können stark variieren. Ebenso heterogen sind die Erfahrungen, die Kinder machen, was sich letztendlich gebündelt auf ihre Bildung auswirken und die Chancengleichheit beeinflussen kann (vgl. EV 2024, S. 67).

Aktuelle Theorien fußen auf der Annahme eines starken Zusammenhangs zwischen dem SES der Eltern und dem von ihnen angestrebten Bildungsabschluss der Kinder. Der SES hat demnach einen starken Einfluss auf die Bildungswahl sowie Berufsaspirationen und beeinflusst die Wahl des Bildungsweges. Kinder mit höherem SES erwarten häufiger, den Schulabschluss, der für den von ihnen präferierten Beruf benötigt wird, zu erlangen. Die Streuung der Aspirationen von Kindern aus Familien mit niedrigerem SES um den Mittelwert ist zudem wesentlich höher als bei gleichaltrigen Peers mit höherem SES (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 160). Empirische Studien zeigen, dass Kinder aus bildungsnahen Haushalten, im Vergleich zu Kindern aus bildungsfernen Haushalten, häufiger lesen und bessere Lesefähigkeiten entwickeln. Dies lässt sich unter anderem durch die Matthäus-Effekt-Hypothese erklären: Kinder, die bereits über eine hohe Lesekompetenz und dadurch zum Beispiel ein umfangreicheres Vokabular verfügen, profitieren langfristig davon, da sie häufiger und besser lesen und ihren Vorsprung somit immer weiter ausbauen können (vgl. Stanovich 1986, S. 381). Kinder mit schwacher Lesep Praxis hingegen weisen zunehmend größere Schwierigkeiten beim Lesen auf, insbesondere wenn das Lesematerial an Komplexität zunimmt. Das kann die Freude am Lesen mit der Zeit immer weiter verringern. (vgl. Stanovich 1986, S. 394)

3.1 Leseförderung: Familiäre, schulische und individuelle Einflussfaktoren

Eine erfolgreiche Leseförderung benötigt die Kombination aus familiärer Unterstützung, gezielten schulischen Maßnahmen und individuellen Anpassungen an die Bedürfnisse der Lernenden. Im Folgenden werden die familiären und schulischen Einflussfaktoren, sowie der Einfluss der Lesemotivation, die Effektivität der Anwendung von digitaler Leseförderung und der Einsatz von vereinfachtem Textmaterial, außerschulischen Fördermaßnahmen und Lautleseverfahren zur Verbesserung der Leseflüssigkeit erläutert.

3.1.1 Familiäre Einflussfaktoren

Die Lesesozialisationsforschung zeigt, dass eigenständiges Lesen in der Kindheit eine zentrale Voraussetzung für den Erwerb funktionaler Lesekompetenzen ist. Gleichzeitig spielt die häusliche Kommunikation über Literatur eine entscheidende Rolle. Lesevorbilder, der Gebrauch situationsabstrakter Sprache sowie literale Interaktionen, wie Sprachspiele oder gemeinsames Singen, tragen wesentlich zur Entwicklung basaler literaler Fertigkeiten bei (vgl. Rosebrock 2021, S. 4). Eine wichtige Grundlage für die Ausbildung dieser Fähigkeiten sind zudem die kulturellen Ressourcen eines Haushalts, darunter der Buchbesitz, regelmäßige Bibliotheksbesuche und der Austausch über gelesene Inhalte (vgl. McElvany et al. 2009, S. 130).

Eltern fungieren als primäre Lesemodelle, wodurch ihre eigene Einstellung zum Lesen einen starken Einfluss auf die kindliche Lesemotivation hat. Diese elterlichen Einstellungen werden wiederum von finanziellen Möglichkeiten und dem Bildungsniveau geprägt. Forschungsergebnisse zeigen eine positive Korrelation zwischen dem Buchbesitz, dem SES und dem Leseverhalten der Kinder (vgl. ebd.). Zudem wiesen Eltern mit einem niedrigeren SES eine geringere Selbsteinschätzung in Bezug auf ihre Fähigkeit zur Leseförderung auf als diejenigen mit einem hohen SES (vgl. ebd., S. 126). Das kann zur Folge haben, dass sie ihre Kinder nur eingeschränkt fördern, auch wenn sie grundsätzlich über die nötigen Fähigkeiten verfügen.

3.1.2 Schulische Einflussfaktoren

Noch bevor Kinder eigenständig lesen und schreiben können, sind sie auf literale Interaktionen angewiesen (vgl. Rosebrock 2021, S. 4). Die Entwicklung von Selbstständigkeit in Bezug auf das Lesen, und somit auch der Leseflüssigkeit, erfordert jedoch eine gezielte schulische Förderung (vgl. ebd., S. 4; 8). Die Effektivität schulischer Maßnahmen hängt stark von der Darbietung des Lerngegenstands und der Vermittlungsform ab. Lehrkräfte müssen die individuellen Bedürfnisse ihrer

Schüler:innen berücksichtigen und ihre Methoden flexibel an die unterschiedlichen Lerntypen ihrer Lerngruppe anpassen (vgl. Jambor-Fahlen 2018b, S. 11).

Zu den schulischen Fördermaßnahmen gehören unter anderem Lese- und Förderkurse, Leseprojekte, individuelle Lernbegleitung und Peer-Tutoring. Die Qualität dieser Maßnahmen wird jedoch durch die Rahmenbedingungen wie Ganztagschulen, jahrgangübergreifende Kooperationen oder die Klassengröße beeinflusst (vgl. Stiftung Lesen 2023, o. S.). Darüber hinaus können außerschulische Programme wie Bibliotheksangebote, Lese- und Schreibwerkstätten oder Ferienprogramme genutzt werden (vgl. Stiftung Lesen 2023, o. S.). Forschungen zeigen, dass Bildungssysteme durchaus einen Einfluss darauf haben, wie stark sich der SES auf die schulischen Leistungen der Schüler:innen auswirkt. So lassen sich unter anderem darin Unterschiede feststellen, inwieweit Bildungssysteme den durch soziale Herkunft bedingten Unterschieden entgegenwirken (vgl. OECD 2023, S. 53).

Neben den benannten Möglichkeiten zur Leseförderung spielt die Förderung der Lesemotivation eine wichtige Rolle bei der Verbesserung der Leseflüssigkeit. Sie erweitert zusätzlich das Weltwissen der Kinder, was langfristig die Leseflüssigkeit stärkt. Wenn Texte ansprechend, spannend und emotional gestaltet sind, entwickeln Kinder eine höhere Motivation, regelmäßig zu lesen, was wiederum positiv zur Leseflüssigkeit beiträgt (vgl. Rosebrock 2021, S. 5 f.). Auch unerwartete Wendungen in der Handlung und ein zufriedenstellendes Ende können das Interesse der Kinder wecken und die Lesefreude steigern (vgl. ebd.). Diese sorgen für Spannung und können beeinflussen, ob die Kinder ein Buch und somit auch den Prozess des Lesens positiv in Erinnerung behalten. Ein weiterer wichtiger Faktor für die Lesemotivation ist die Möglichkeit der Identifikation mit den Protagonist:innen (vgl. Rosebrock 2021, S. 5 f.). Texte sollten zudem vorurteilsfrei und ohne diskriminierende Stereotype gestaltet sein, sodass Kinder aus verschiedenen sozialen und kulturellen Kontexten einen Zugang zur Geschichte finden können.

Ein zunehmend genutztes Mittel zur Leseförderung ist der Einsatz digitaler Hypertexte in Verbindung mit Tablets. Diese ermöglichen es den Schüler:innen, Texte individuell anzupassen, etwa durch die Veränderung der Schriftgröße oder das gezielte Navigieren zwischen Textabschnitten (vgl. Sünkel 2019, S. 38). Solche interaktiven Leseformate können die Motivation erhöhen und durch Animationen oder audiovisuelle Inhalte zusätzliche Anreize schaffen. Allerdings ist eine gezielte Einführung notwendig, um Unterbrechungen des Leseflusses zu minimieren und eine sinnvolle Anwendung von Lesestrategien, wie das Überfliegen von Texten, zu ermöglichen (vgl. ebd.).

Vor dem Aufbau eines Textverständnisses muss die inhaltliche Verarbeitung des Gelesenen erfolgen. Dies ist nur möglich, wenn die Lesegeschwindigkeit mindestens 100 Wörter pro Minute umfasst (vgl. Rosebrock 2021, S. 10). Die Lesegeschwindigkeit stellt einen der vier Aspekte der Leseflüssigkeit dar. Um flüssig zu lesen, müssen die Wörter korrekt und möglichst automatisch dekodiert

werden: „Aus der Kombination dieser beiden Prozesse ergibt sich die Lesegeschwindigkeit. Eine integrale Dimension, die die Leseflüssigkeit von der reinen Lesegeschwindigkeit abgrenzt, ist die Prosodie, d. h. die Fähigkeit des ausdrucksstarken Vorlesens [...]“ (Kutzelmann/Götz 2017, S. 58).

Eine Möglichkeit zur Steigerung der Lesegeschwindigkeit besteht in der vereinfachten Textgestaltung. Dabei sollte die Textlänge an die Fähigkeiten der Leser:innen angepasst und auf komplexe sowie fremdsprachige Wörter weitgehend verzichtet werden (vgl. Schilcher et al. 2023, S. 156). Die Sätze sollten nicht zu lang oder verschachtelt sein und der Text einem, dem Niveau entsprechenden, Aufbau folgen (vgl. Rosebrock 2021, S. 10). Gleichzeitig sollten die Informationen an das Vorwissen der Schüler:innen anknüpfen (vgl. Schilcher et al. 2023, S. 156). Eine passende Schriftgröße und -farbe sowie Absätze und Illustrationen können ebenfalls hilfreich sein.

Eine bessere Lesbarkeit führt allerdings nicht automatisch zu einer verbesserten Lesekompetenz, sondern trägt lediglich als Teilaspekt zu dieser bei. Eine einfache Darstellung ist zwar leichter zu erfassen, allerdings enthalten stark vereinfachte Texte weniger Informationen und schaffen geringere kognitive Anreize. Das kann auf Dauer zu Motivationsverlust führen, insbesondere dann, wenn der Text nur wenige neue Informationen enthält (vgl. Ballod 2020, S. 18).

Neben schulischen Programmen existieren zahlreiche außerunterrichtliche Initiativen zur Leseförderung. Viele dieser Programme, wie die Leseklubs der *Stiftung Lesen*, der *Bundesweite Vorlesetag* oder *Lesepatenschaften*, lassen sich auch in den familiären Alltag integrieren. Ein weiteres Beispiel sind sogenannte *Lesekoffer*, die mit einer Auswahl an Kinderbüchern ausgestattet sind und zum gemeinsamen Lesen anregen (vgl. Stiftung Lesen 2023, o.S.).

3.1.3 Lautleseverfahren zur Verbesserung der Leseflüssigkeit

Eine bewährte schulische Methode zur Verbesserung der Leseflüssigkeit sind Lautleseverfahren, die sich auch für den familiären Bereich adaptieren lassen. Sie fördern die Worterkennung, die syntaktische Verarbeitung und das Verständnis von Satzstrukturen. Eine spezielle Methode ist das Tandemlesen, bei dem Lesetandems aus einer stärkeren und einer schwächeren Leseperson gebildet werden. Die stärkere Person gibt dabei die Geschwindigkeit und Betonung vor, begleitet das Lesen durch eine visuelle Führung und korrigiert Fehler direkt (vgl. Rosebrock/Nix 2020, S. 48 f.; Dittmar et al. 2021, S. 232 f.). Sobald die schwächere Leseperson eine gewisse Sicherheit erlangt, reduziert sich die Unterstützung schrittweise, sodass ein eigenständiges Lesen gefördert wird. Das Verfahren beinhaltet korrekatives Feedback, da gezielt auf Fehler eingegangen wird und unmittelbare Korrekturen ermöglicht werden (vgl. Gailberger 2024, S. 12). Um die Effektivität des Verfahrens zu gewährleisten, ist eine vorherige Schulung der Teilnehmenden notwendig (vgl. ebd.).

4 Methode

4.1 Forschungsdesign und Hypothesenprüfung

Ziel des Artikels ist es, die Einflüsse auf die Leseflüssigkeit herauszustellen und mögliche Interventionsmöglichkeiten zur Förderung der Leseflüssigkeit herauszuarbeiten. Deshalb liegt die Frage, welche *Möglichkeiten bestehen, um die unterschiedlichen Kompetenzen in der Leseflüssigkeit von Schüler:innen auszugleichen*, diesem Forschungsprojekt zugrunde.

Die Forschung, die der Überprüfung der Hypothesen dient, bietet Einblicke in die Praktikabilität und Wirksamkeit der untersuchten Fördermaßnahmen sowie in die strukturellen Rahmenbedingungen, die die erfolgreiche Umsetzung solcher Maßnahmen beeinflussen. Indem sowohl äußere Faktoren als auch konkrete Interventionsmöglichkeiten analysiert werden, ermöglicht der Artikel eine differenzierte Bewertung der Einflussfaktoren auf die Leseflüssigkeit und liefert Erkenntnisse zur Einschätzung der Effektivität von Fördermaßnahmen und zu deren tatsächlichem Einsatz.

Das Projekt *Adaptive Interventionsmöglichkeiten zur Förderung der Leseflüssigkeit* bietet dabei auf Grundlage der theoretischen Literaturarbeit einen direkten Einblick in die schulische Praxis. Dadurch kann die Effektivität bestehender und potenzieller Fördermaßnahmen bewertet werden. Der Ansatz stützt sich neben einer umfassenden Literaturrecherche auf die Auswertung eines anonymisierten Fragebogens mit praktischen Einschätzungen niedersächsischer Grundschullehrkräfte. Den Kontakt zu ihnen erlangten wir durch Praktika und Tätigkeiten an Schulen. Die Befragung erfolgte per Onlinefragebogen, der an zwei Schulen gesendet wurde. Die Hypothesen untersuchen den Einfluss äußerer Faktoren auf die Leseflüssigkeit und analysieren zentrale Fördermaßnahmen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit und Praktikabilität.

H1: Unterstützungsmöglichkeiten, die auf das Lesen abzielen und sowohl in der Schule als auch im familiären Kontext angewendet werden können, tragen zur Steigerung der Leseflüssigkeit bei (vgl. BiSS 2016, S. 4; 10; vgl. Artelt et al. 2005, S. 70).

Die erste Hypothese fokussiert die Effekte spezifischer Unterstützungsmöglichkeiten im schulischen und familiären Umfeld. Im Rahmen der Befragung wird untersucht, welche Maßnahmen Lehrkräfte als effektiv bewerten und welche Strategien sich in der Praxis als umsetzbar erweisen. Dabei werden sowohl schulische Ansätze wie *Lautlesetandems* oder *modelliertes Vorlesen durch Lehrkräfte* als auch familiär umsetzbare Maßnahmen betrachtet. Diese Hypothese evaluiert sowohl den Nutzen als auch die Grenzen solcher Interventionen und identifiziert Ansatzpunkte für eine nachhaltige Förderung der Leseflüssigkeit.

H2: Äußere Faktoren haben einen Einfluss auf die Leseflüssigkeit (vgl. Artelt et al. 2005, S. 38).

Die zweite Hypothese untersucht den Einfluss äußerer Faktoren auf die Leseflüssigkeit. Hierbei wird insbesondere der SES der Schüler:innen betrachtet, der in zahlreichen Studien als entscheidender Faktor für den Bildungserfolg und die Lesekompetenz identifiziert wurde. Der Fragebogen greift diesen Aspekt auf, indem Lehrkräfte gebeten werden, den Einfluss des SES auf die Leseflüssigkeit ihrer Schüler:innen einzuschätzen. Ziel ist es, Herausforderungen für Schüler:innen mit niedrigem SES bei der Entwicklung der Leseflüssigkeit zu identifizieren.

H3: Leseförderung kann Unterschiede in der Leseflüssigkeit ausgleichen (vgl. Rosebrock et al. 2010b, S. 48).

Die dritte Hypothese behandelt den Ausgleich von Unterschieden in der Leseflüssigkeit durch gezielte Fördermaßnahmen. Die daraus hervorgehenden Maßnahmen zur Reduktion struktureller Benachteiligungen sind besonders in Bezug auf die Diskussion um die Bildungsgerechtigkeit relevant. Die befragten Lehrkräfte werden gebeten, die Effektivität verschiedener Förderprogramme und -strategien unter Berücksichtigung der Ressourcenverfügbarkeit und der Umsetzbarkeit im Schulalltag zu bewerten.

4.2 Erhebungsinstrument und Datenanalyse

Die empirische Untersuchung basiert auf einem eigenständig entwickelten Fragebogen. Dieser dient als zentrales Instrument zur Datenerhebung der von Lehrkräften genutzten Interventionen zur Förderung der Leseflüssigkeit. Die Befragung beinhaltet sieben offene und sechs geschlossene Fragen sowie vier Fragen, die ein geschlossenes Antwortformat mit einem offenen kombinieren. Die im Fragebogen verwendeten Skalenniveaus umfassen Nominal-, Ordinal- sowie Likert-Skalen. Während geschlossene Fragen mit Ja/Nein-Antwortmöglichkeiten auf Nominalskalen basieren, erfassen Likert-Skalen, wie in Frage 15, sowie abgestufte Einschätzungen, wie in Frage 13, ordinale Daten. Zudem kombinieren einige Fragen geschlossene Antwortformate mit offenen Begründungen, um quantitative und qualitative Daten zu integrieren. Diese Struktur ermöglicht sowohl eine statistische Auswertung als auch eine vertiefte Analyse individueller Einschätzungen und Erfahrungen der Lehrkräfte. Diese Kombination soll die Teilnehmer:innen dazu anregen, präzise Antworten zu liefern und gleichzeitig persönliche Einschätzungen und Erfahrungen zu teilen. Dadurch können qualitative Einsichten in die Erfahrungen der Lehrkräfte gewonnen werden.

Die Fragen sind darauf ausgelegt, die Erfahrungen von Lehrkräften bezüglich der Förderung der Leseflüssigkeit ihrer Schüler:innen zu dokumentieren, um genutzte Interventionsmöglichkeiten zu sichten. Inhaltlich werden die im theoretischen Teil des Artikels definierten Aspekte der Leseflüssigkeit aufgegriffen. Dazu zählen die Lesegeschwindigkeit und der Ausdruck beim Vorlesen. Zusätzliche Fragen behandeln eingesetzte Fördermaßnahmen, Herausforderungen im

Zusammenhang mit dem SES der Schüler:innen sowie mögliche Unterstützungsmaßnahmen im familiären Umfeld.

Der Fragebogen wurde in folgende Themenblöcke gegliedert, die sich, bis auf die Fragen zur Lesegeschwindigkeit, alle auf die Leseflüssigkeit beziehen:

1. Definition der Leseflüssigkeit und die aktuelle Praxis der Messung der Lesegeschwindigkeit (Fragen 1–5)
2. Fördermaßnahmen und spezifische Methoden im eigenen Unterricht (Fragen 6–9)
3. Verfügbarkeit und Effektivität von Förderprogrammen an den Schulen (Fragen 10–12)
4. Einfluss des SES auf die Leseflüssigkeit (Fragen 13–15)
5. Spezifische Empfehlungen für andere Lehrkräfte (Fragen 16 und 17).

Dieser strukturelle Aufbau ermöglicht eine gezielte Erfassung von Aspekten zur Leseförderung im schulischen und familiären Kontext sowie zu sozialen Einflussfaktoren.

Die Datenerhebung erfolgte unter Einhaltung qualitativer und datenschutzrechtlicher Vorgaben. Vor der Erhebung wurden alle erforderlichen Genehmigungen des regionalen Landesamtes für Schule und Bildung (RLSB), der jeweiligen Schulleitungen sowie der teilnehmenden Lehrkräfte eingeholt. Die Teilnahme erfolgte freiwillig und die erhobenen Daten wurden anonymisiert an uns zurückgesendet. Damit konnten Rückschlüsse auf Einzelpersonen oder Institutionen verhindert werden. Die Lehrkräfte konnten den Fragebogen in einem selbst gewählten Zeitrahmen innerhalb von zwei Wochen flexibel ausfüllen. Die Erhebung der Daten erfolgte vom 09.12.2024 bis zum 23.12.2024 unter Nutzung des den Lehrkräften vertrauten Programms Word.

4.3 Datenaufbereitung

Die offenen Fragen wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Dabei wurde ein kombiniertes Kategoriensystem genutzt. Deduktive Kategorien wurden auf Basis theoretischer Grundlagen vorab festgelegt, während induktive Kategorien aus den Antworten der Lehrkräfte heraus entwickelt wurden, um neue Aspekte und praxisnahe Erfahrungen zu erfassen. Anschließend wurden die Antworten der Lehrkräfte schrittweise codiert und nach wiederkehrenden Mustern und zentralen Themen geordnet. Diese wurden identifiziert, um Muster und Gemeinsamkeiten in den Antworten der Lehrkräfte zu erfassen. Die Antworten wurden nach wiederkehrenden Schlüsselthemen geordnet, etwa der Effektivität bestimmter Methoden oder Herausforderungen bei der Förderung der Leseflüssigkeit.

Die geschlossenen Fragen wurden durch deskriptive statistische Verfahren analysiert. Hierbei wurden Häufigkeitsverteilungen ermittelt und zentrale Tendenzen abgeleitet. Während einfache Ja/Nein-Fragen nominale Daten erfassten, ermöglichten ordinal skalierte Antworten eine gestufte Bewertung von Einschätzungen zur Leseflüssigkeit. Die Anzahl der Lehrkräfte, die bestimmte Maßnahmen als effektiv einstufen, wurde ermittelt, um beliebte und weniger verbreitete Methoden zu identifizieren.

Um eine fundierte Analyse zu gewährleisten, wurden die erhobenen Daten mit wissenschaftlichen Studien zur Leseförderung abgeglichen. So konnten die von den Lehrkräften genannten Methoden mit bewährten Interventionsansätzen verglichen werden. Die Daten wurden hinsichtlich der im Forschungsdesign formulierten Hypothesen analysiert, um Aussagen über den Einfluss externer Faktoren auf die Leseflüssigkeit und die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen zu ermöglichen.

5 Ergebnisse

Die Ergebnisse wurden mit bestehenden wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Leseförderung abgeglichen, um Parallelen oder Unterschiede herauszustellen. Besondere Schwerpunkte der Lehrkräfteantworten, beispielsweise die Bedeutung regelmäßigen Lesens oder des Einflusses des SES, wurden herausgearbeitet. Insgesamt haben von den 12 kontaktierten Lehrkräften acht an der Befragung teilgenommen. Sechs der acht Lehrkräfte haben den Fragebogen größtenteils beantwortet. Zwei der Befragten beantworteten die Fragen 13–17 nicht. Fünf Personen absolvierten ein Studium des Fachs Deutsch, wobei eine Person Deutsch lediglich im Nebenfach studierte. Drei Teilnehmer:innen gaben an, Deutsch nicht studiert zu haben. Sieben der acht befragten Lehrkräfte unterrichten derzeit aktiv das Fach Deutsch. Eine befragte Person gibt an, aktuell kein Deutsch zu unterrichten, jedoch im Laufe des Berufslebens bereits Unterrichtserfahrungen in diesem Fach gesammelt zu haben. Im Folgenden werden die einzelnen identifizierten Maßnahmen zur Förderung der Leseflüssigkeit kursiv geschrieben, um sie hervorzuheben und schneller überblicken zu können.

5.1 Praxiserfahrungen in der Ermittlung der Lesegeschwindigkeit

Vier der Befragten gaben an, die Lesegeschwindigkeit gemessen zu haben, wobei verschiedene Ansätze und Instrumente verwendet wurden: Zwei Lehrkräfte nutzten den *Stolperwörterlesetest*¹, wobei eine der beiden zusätzlich das *Lautlese-*

1 Ein kostenloses Diagnosetool für Grundschüler:innen, das Lesetempo, -genauigkeit und -verständnis als Gruppentestung überprüft. Die Schüler:innen identifizieren in Sätzen

tandem anwandte. Weitere Lehrkräfte arbeiteten mit einem Ansatz zur Messung der Leseflüssigkeit gemäß Holle (2009)² und dem *Lautleseprotokoll* nach Rosebrock und Nix (2019).

Demgegenüber haben vier Lehrkräfte bislang keine Messungen der Lesegeschwindigkeit vorgenommen. Dadurch wird deutlich, dass die systematische Erhebung der Lesegeschwindigkeit nicht durchgängig im schulischen Alltag etabliert ist. Die Unterschiede in der Anwendung und Auswahl der Messmethoden deuten auf eine Varianz in der individuellen Schwerpunktsetzung der Lehrkräfte sowie möglicherweise auf Unterschiede in der methodischen Fortbildung hin. Die Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung einer stärkeren Verbreitung von und systematischer Schulungen zu diagnostischen Verfahren zur Erhebung der Lesegeschwindigkeit im schulischen Kontext.

Die Lehrkräfte bewerteten die Vor- und Nachteile ihrer Methoden unterschiedlich, was ein breites Spektrum an Erfahrungen und Perspektiven zeigt. Besonders betont wurden diagnostische Möglichkeiten und praktische Vorteile: Eine Lehrkraft lobte die Vergleichbarkeit der Schüler:innen, eine andere die Aussagekraft des Stolperwörtertests. Das Lautlesetandem wurde als förderlich für lesestarke und -schwache Schüler:innen, durch das laute Vorlesen und die Partnerarbeit beschrieben. Bezüglich der von den Lehrkräften genannten Methode nach Holle (2009) wurde der Überblick über die Leseflüssigkeit und die Lesegeschwindigkeit hervorgehoben, was eine gezielte Förderung ermöglicht. Eine Lehrkraft schätzte die 1:1-Situation, um die Fähigkeiten der Schüler:innen genau zu erfassen.

Den Vorteilen stehen jedoch auch einige Herausforderungen gegenüber. Die Teilnehmer:innen kritisierten, dass die Lesegeschwindigkeit oft isoliert überprüft wird, ohne weitere Aspekte wie das ausdrucksstarke Lesen zu berücksichtigen. Auch der Zeitfaktor beim *Stolperwörtertest*, der einige Schüler:innen unter Druck setze, insbesondere jene, die gut und sinngestaltend lesen können, wurde kritisiert. Bezüglich des *Lautlesetandems* berichteten die Lehrkräfte von möglichen Unstimmigkeiten innerhalb der Tandems, von emotionalen Herausforderungen für Kinder, die als „Sportler“ eingeteilt werden, sowie vom hohen Geräuschpegel in der Klasse. Eine ruhige Atmosphäre zu schaffen, erfordere zusätzlichen

bewusst eingebaute „Stolperwörter“, die nicht in den Kontext passen und streichen diese durch (vgl. Metzke 2024, o. S.).

- 2 Ein konkreter Test zur Messung der Leseflüssigkeit nach Karl Holle aus dem Jahr 2009, der im Fragebogen genannt wurde, konnte nicht gefunden werden, allerdings wirkt der Autor unter anderem in dem Werk „Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation“ aus dem Jahr 2010 zusammen mit Christine Garbe und Tatjana Jesch mit. In dem Kapitel „Psychologische Lesemodelle und ihre Lesedidaktischen Implikationen“ thematisiert er unter anderem, wie die Leseflüssigkeit sogenannte *lower-* und *higher-order-Prozesse* (automatisierte Leseprozesse und Textverstehen) vereint. Die Leseflüssigkeit ist in diesem Kontext eine zentrale Fähigkeit, da sie eine Brücke zwischen den beiden Prozessen bildet und könnte daher in der Praxis durch eine Kombination aus Verfahren erfasst werden, die die Dekodiergeschwindigkeit und das Leseverständnis erfassen (vgl. Garbe et al. 2010, S. 147).

organisatorischen Aufwand. Ebenso wurden der allgemeine Aufwand, die benötigte Zeit, die alleinige Durchführung und die Notation aller relevanten Informationen als herausfordernd benannt. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass die Wahl der Methode stets eine Abwägung zwischen diagnostischem Nutzen und praktischem Aufwand erfordert und von der jeweiligen Lerngruppe abhängt.

5.2 Maßnahmen zur Förderung der Leseflüssigkeit

Die Lehrkräfte nannten die von ihnen genutzten Maßnahmen zur Förderung der Leseflüssigkeit und deren Wirksamkeit: So würden *interessengeleitetes Textmaterial* und *Lesekoffer* die Motivation der Schüler:innen erhöhen. Der *Lesekoffer* wurde zudem aufgrund der vielfältigen Bücherauswahl und der zusätzlichen Übungsmöglichkeiten hervorgehoben. Ebenso erweise sich das *wiederholte Lesen* aufgrund der Automatisierung von Wörtern und Wortbildern als effektive Methode. Kreative Ansätze wie das *Lesetheater* würden die Freude am szenischen Lesen sowie die Übung in der Gruppe fördern. Auch durch das *modellierte Vorlesen* würden die Schüler:innen erlernen, wie sie Lesestrategien, Klangmuster und Betonungen in ihrem eigenen Lesen umsetzen können. Die Lesestrategien wurden im Fragebogen gesondert erhoben, um einen Bezug zu den im Text genannten Strategien herzustellen.

5.3 Lesestrategien

Die Lehrkräfte nutzen insbesondere Lesestrategien, die das Textverständnis sowie die eigenständige Anwendung durch die Schüler:innen fördern. Betont wird die *Vorwissensaktivierung*. Das Lesen von Überschriften, das Betrachten von Illustrationen und Unterrichtsgespräche helfen, das Textmaterial zu überblicken. Weitere Strategien umfassen das *Markieren von Schlüsselwörtern und wichtigen Informationen* sowie das *Strukturieren von Abschnitten*. Letzteres könne, wie von einer befragten Person genannt, auch durch die Verwendung kurzer Überschriften für die einzelnen Abschnitte ergänzt werden. Auch das *wiederholte Lesen*, beispielsweise der häufigsten 100 Wörter der deutschen Sprache, wird als effektive Methode zur Verbesserung der Leseflüssigkeit hervorgehoben. Die Strategien können sowohl individuell als auch in Partner- und Gruppenarbeit angewendet werden.

Als wirksame Lesestrategie ist vor allem die Kombination aus der *Vorwissensaktivierung*, dem *Markieren von Schlüsselwörtern* und den *Textzusammenfassungen* anzuführen. Für die gezielte Anwendung dieser Strategien im Unterricht bedarf es jedoch der klaren Einführung und der regelmäßigen Übung. Die Befragung zeigt eine breite Palette an motivierenden und diagnostischen, jedoch teilweise aufwendigen, Methoden zur Leseförderung.

5.3.1 Digitale Leseprogramme

In diesem Zusammenhang spielt auch der Einsatz von computerbasierten Leseprogrammen eine zunehmend wichtige Rolle. So wurde in der ersten Klasse das Programm *IntraAkt* erfolgreich eingesetzt. Auch *Anton* und *Antolin* wurden als wirkungsvoll bewertet, da die spielerische Gestaltung die Motivation steigern und die Leseflüssigkeit mit dem Leseverständnis verbinden würde. Gleichzeitig erhalten Lehrkräfte durch die Programme gezielte Rückmeldungen zu den Fortschritten der Kinder.

5.3.2 Wiederholte Leseinheiten

Tägliche Leseinheiten von 5 bis 10 Minuten würden nachhaltige Verbesserungen in der Leseflüssigkeit zeigen. In Kombination mit *Peer-Learning-Ansätzen* wie *Lautlesetandems* werde zudem die soziale Interaktion gestärkt und die Motivation erhöht. Zusätzlich ermögliche die Einbindung der *Familie als Lesepartner:innen* eine gezielte Unterstützung und direkte Rückmeldung. Maßnahmen wie *Lesepässe* oder *Leseraupen* würden die Fortschritte visualisieren und die Kinder zum regelmäßigen Üben motivieren.

Die Kombination aus interessengeleitetem Material, regelmäßiger Übung, peer-basierten Ansätzen und technischen Programmen erweist sich als vielseitig und effektiv für die Förderung der Leseflüssigkeit, die je nach Lerngruppe eine adaptierte Kombination aus Motivation, regelmäßiger Übung und differenzierten Strategien erfordert.

5.4 Familiäre und schulische Leseförderung

Die Befragung zur Leseförderung im familiären Kontext zeigt folgendes positive Bild: Alle Lehrkräfte befürworten Maßnahmen wie *tägliches Lesen* mit niveau-gerechtem, *interessengeleitetem Material*, *Lesepässe*, *Leseraupen* oder spielerische Elemente wie das Anmalen eines *Lesefischs*, um die Motivation und Routinen zu stärken. *Gemeinsames Lesen*, *Vorlesen* und eine *Rollenverteilung* fördern die Interaktion und das Leseverständnis. Auch das *Training des Sichtwortschatzes* mit spielerischen Ansätzen und *computerbasierte Programme* wie *Antolin* wurden als effektiv hervorgehoben. *Lesekoffer* und Methoden wie *Lesen mit IntraAkt* unterstützen zusätzlich die Kreativität und Motivation.

Die Lehrkräfte betonten die Wichtigkeit einer klaren und strukturierten Unterstützung von Schüler:innen mit schwachem SES und deren Familien. Die Vorschläge umfassen Übungen variierender Schwierigkeitsgrade und eine flexible Textauswahl im Klassenverband, um die Selbstwirksamkeit und die Akzeptanz individueller Unterschiede zu stärken. Eigenständiges Üben soll den

Schüler:innen helfen, Verantwortung für ihren Leseerfolg zu übernehmen und die Abhängigkeit von familiärer Unterstützung zu reduzieren. Gleichzeitig sollten Eltern regelmäßig über die Bedeutung des täglichen Lesetrainings sowie über kostengünstige oder -lose Buchquellen wie Flohmärkte und Programme wie *Antolin* informiert werden. Ergänzend wurden das gemeinsame Hören von Hörspielen und Bibliotheksbesuche empfohlen, um schulische und häusliche Maßnahmen zur Förderung der Leseflüssigkeit zu kombinieren.

Neben der familiären Leseförderung implementieren Schulen spezifische Maßnahmen zur Leseförderung. Oftmals ist die Leseförderung aber von der Eigeninitiative der Lehrkräfte abhängig. Nur vier von acht befragten Lehrkräften berichteten über vorhandene Programme. Ein zentrales Hindernis sei der Mangel an Ressourcen. Kritisiert wurden fehlende Tablets, ein unzureichendes Angebot an Erstlesebüchern und eingeschränkte Kapazitäten für die tägliche Anwendung von *IntraAkt*. Schulen sind daher häufig auf individuelle und somit uneinheitliche Ansätze angewiesen. Mangelnde Ressourcen schränken zudem die Wirksamkeit etablierter Maßnahmen ein. Nur eine Lehrkraft bewertete die Ressourcen für *Antolin* als ausreichend, bemängelte jedoch dessen geringe Nutzung im familiären Umfeld. Die Analyse zeigt, in welchen Bereichen Lehrkräfte Handlungsbedarf sehen, etwa im Zugang zu digitalen Leseförderprogrammen oder der Unterstützung von Schüler:innen mit einem niedrigem SES. Insgesamt werden die Programme *Antolin* und *IntraAkt* positiv hervorgehoben.

5.5 Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds

Die Antworten der Lehrkräfte auf die Fragen zum Einfluss des SES auf die Leseflüssigkeit von Schüler:innen decken sich mit den theoretischen Erarbeitungen. Die Mehrheit der Lehrkräfte schätzt den Einfluss des SES auf die Leseflüssigkeit als „sehr hoch“ oder „eher hoch“ ein.

Es wird betont, dass Familien mit niedrigem SES Fördermaßnahmen für zu Hause kaum nutzen und dass Eltern kaum als Lesevorbilder agieren würden. Außerdem hätten Schüler:innen aus diesen Familien oft einen eingeschränkten Zugang zu Büchern und sprachlichen Fördermöglichkeiten und die äußere Motivation fehle. Schüler:innen mit niedrigem SES würden daher nicht in gleichem Maße von Programmen zur Unterstützung ihrer sprachlichen und literarischen Fähigkeiten profitieren.

Auch eine unzureichende digitale und außerschulische Unterstützung verringere ihre Chancen auf die Überwindung von Leseschwierigkeiten. Vielen Schüler:innen fehle es auch an kulturellen Möglichkeiten, wie der Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten. Während einzelne Ergebnisse der aktuellen Befragung nahelegen, dass die Motivation unabhängig vom SES in ähnlichem Maße ausgeprägt sein kann, stützen andere Rückmeldungen die in früheren Studien

hervorgehobene Bedeutung unterstützender Rahmenbedingungen für die Förderung von Engagement und Interesse.

Auch wenn sich der Unterschied im SES vor allem in den zeitlichen und finanziellen Kapazitäten zur Unterstützung bei Schwierigkeiten zeige, betonten die Befragten den stärkeren Einfluss der Haltung der Eltern gegenüber der Bildung.

Im Gegensatz hierzu schätzte eine Lehrkraft den Einfluss des SES als „eher niedrig“ ein, da die Leseflüssigkeit primär von den kognitiven Möglichkeiten und der intrinsischen Motivation der Schüler:innen und weniger von der familiären Unterstützung abhängt.

Insgesamt zeigen diese Faktoren die Vielfalt der Herausforderungen, mit denen Schüler:innen mit niedrigem SES konfrontiert sind, auch in Bezug auf die Leseflüssigkeit. Die Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit einer gezielten Unterstützung zur Verringerung dieser Ungleichheiten.

6 Diskussion und methodische Limitationen

Im Folgenden werden mögliche methodische Limitationen der Durchführung und Auswertung des Fragebogens gezeigt. Zum einen stellen die innerhalb des Fragebogens genannten Methoden zur Förderung der Leseflüssigkeit eine Auswahl dar. Obwohl die Lehrkräfte die Möglichkeit hatten, weitere Methoden und Perspektiven in Tabellen oder den offenen Antwortformaten zu ergänzen, fokussierten sie sich stärker auf die explizit abgefragten Methoden. Es könnten jedoch weitere Methoden, Nutzungsmöglichkeiten und deren Vor- und Nachteile aufgegriffen werden.

Zum anderen spielt die Reliabilität der Lehrkräfteeinschätzungen eine entscheidende Rolle. Die Antworten der Lehrkräfte können durch subjektive Verzerrungen beeinflusst sein. Positiv erinnerte Methoden werden eher genannt, während negativ erinnerte, aber potenziell effektive Methoden ausgelassen werden könnten. Unterschiede in der Einschätzung können trotz wahrheitsgemäßer Antworten auftreten, da Faktoren wie die Lerngruppe, die Tageszeit oder die Stimmung der Lehrkraft eine Rolle spielen. Da die Lehrkräfte unterschiedliche Vor- sowie Nachteile bezüglich einiger Methoden wie des *Stolperwörtertests* hervorhoben, wäre ein Vergleich derselben Methoden interessant, um die Unterschiede genauer zu analysieren. Dafür müssten explizit diese Methoden durchgeführt und anschließend auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden. Eine insgesamt größere Stichprobe könnte dabei aussagekräftigere Ergebnisse erzielen.

7 Fazit

Unsere Untersuchung stellt die Einstellung und das Handlungsspektrum von Lehrkräften zur Förderung der Leseflüssigkeit von Grundschul:innen heraus.

Die zentrale Forschungsfrage nach den *adaptiven Möglichkeiten zur Förderung der Leseflüssigkeit von Schüler:innen* wurde im Kontext dreier Hypothesen überprüft: (1) *Unterstützungsmöglichkeiten im schulischen und familiären Kontext steigern die Leseflüssigkeit*, (2) *äußere Faktoren, wie der SES, beeinflussen die Leseflüssigkeit* und (3) *eine gezielte Leseförderung kann Unterschiede in der Leseflüssigkeit ausgleichen*.

Die Förderung der Leseflüssigkeit bei Schüler:innen mit niedrigem SES erfordert eine sensible, individualisierte Herangehensweise, die Schüler:innen und deren Eltern aktiv einbindet. Klar *strukturierte Angebote* und *Belohnungssysteme* können zum Abbau von Barrieren beitragen und das regelmäßige Üben unterstützen.

Die zuvor genannten Studien zeigen, dass die Leseflüssigkeit als zentrale Komponente der Lesekompetenz einen direkten Einfluss auf den Bildungserfolg und die gesellschaftliche Teilhabe der Schüler:innen haben kann. Daher wird die Förderung der Leseflüssigkeit als eine wesentliche Aufgabe des Schulunterrichts sowie des familiären Umfelds betrachtet.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung verdeutlichen, dass eine Vielzahl von Interventionen, wie das *Lautlesetandem* und *interessengeleitete Lesematerialien*, zur Steigerung der Leseflüssigkeit von Lehrkräften als didaktisch-methodische Konzepte realisiert werden. Dabei ist die Anpassung der Methoden an die individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen von besonderer Bedeutung. *Wiederholtes Lesen*, *modelliertes Vorlesen* durch Lehrkräfte und der Einsatz digitaler Lernprogramme wie *Antolin* oder *Anton* fördern die Automatisierung der Worterkennung und die Lesemotivation. *Anton* bietet mit viel Lesematerial auf der Buchstaben- und Silbenebene ab Klasse eins vielseitige Leseanlässe für den Unterricht und zu Hause, auch mit speziellen DaZ-Materialien. Kreative Ansätze wie das *Lesetheater* können Schüler:innen spielerisch und interaktiv an das Lesen heranführen. Die Teilnehmer:innen betonten außerdem das regelmäßige Üben der 50 bzw. 100 häufigsten Wörter der deutschen Sprache zur Verbesserung der Leseflüssigkeit.

Lehrkräfte gaben an, dass Maßnahmen wie gemeinsame Lesezeiten und der Einsatz von Lesepässen oder spielerischen Elementen wie Leseraupen sich im familiären Umfeld als effektiv erweisen würden, da sie den Schüler:innen die Dokumentation ihres Fortschritts ermöglichen und ihnen Anreize zum regelmäßigen Lesen geben. Sie stärken sowohl die Leseflüssigkeit als auch die Interaktion zwischen Eltern und Kindern. Die Wirksamkeit dieser Maßnahmen hänge allerdings von der Bereitschaft und den Ressourcen der Eltern ab.

Als diagnostische Verfahren zur Messung der Lesegeschwindigkeit wurden von den Lehrkräften der *Stolperwörtertest* und individualisierte Ansätze wie das *1:1-Lesen* besonders hervorgehoben. Isolierte und aufwendige Messungen, die den Ausdruck und das Sinnverständnis vernachlässigen würden, wurden kritisiert.

Die Ergebnisse lassen sich durch etablierte Konzepte der Leseförderung ergänzen und untermauern. Wie Bamberger (2000) betonten auch die Lehrkräfte die

Bedeutung motivierender Textmaterialien wie *interessengeleitete Texte*. Auch das Prinzip des *wiederholten Lesens* bezeichneten die Lehrkräfte als hilfreich, insbesondere in Kombination mit Programmen wie *IntraAkt*. Darüber hinaus verdeutlichen die Ansätze von Rosebrock und Nix (2020), dass Methoden wie das *Lautlesetandem* nicht nur die Leseflüssigkeit, sondern auch die positive Wahrnehmung kooperativen Lesens der Schüler:innen fördern können (vgl. Rosebrock/Nix 2020, S. 49f.). Rosebrock (2010a) betont in ihrer *Systematik der Handlungsdimensionen* die Relevanz einer strategischen Kombination von Maßnahmen, die die Leseflüssigkeit, die Motivation und das Leseverstehen fördern (vgl. Rosebrock 2010a, o.S.). Dies findet sich ebenfalls in den genannten Methoden der Lehrkräfte wieder und zeigt, dass Forschung als Grundlage für schulische Interventionen genutzt werden kann.

Zusätzlich gewinnen digital gestützte Programme wie *Antolin* oder kreative Verfahren wie das *Lesetheater* zunehmend an Bedeutung. Sie verbinden die Förderung der Leseflüssigkeit mit der des Leseverständnisses, steigern durch ihre spielerische Gestaltung die Motivation der Schüler:innen und können durch regelmäßige Übung und *Peer-Learning-Ansätze* ergänzt werden. Gleichzeitig zeigt die Praxis, dass die erfolgreiche Umsetzung dieser Strategien eine klare Anleitung und nachhaltige Übung erfordert.

Eine grundlegende Orientierung des Artikels ist die bedeutsame Rolle des SES. Diese wurde durch die Befragung der Lehrkräfte mehrheitlich hervorgehoben, denn Schüler:innen aus sozioökonomisch schwächeren Haushalten haben häufig einen eingeschränkten Zugang zu literarischen Ressourcen, Förderprogrammen und Lesevorbildern, was ihre Entwicklung der Leseflüssigkeit hemmen kann. Zudem mangelt es oftmals an kulturellem Kapital, wie regelmäßigen Bibliotheksbesuchen oder einer positiven Leseatmosphäre zu Hause.

Gleichzeitig ist aus den gewonnenen Daten abzulesen, dass äußere Faktoren nicht allein ausschlaggebend sind. Kinder aus Haushalten mit niedrigem SES können durch gezielte schulische Interventionen dennoch erhebliche Fortschritte erzielen. Hierbei spielen der Aufbau einer individuellen Leseförderung, die Bereitstellung kostenfreier Ressourcen sowie die Motivation durch Lehrkräfte eine zentrale Rolle.

Die Untersuchung bestätigt, dass gezielte Lesefördermaßnahmen bestehende Unterschiede in der Leseflüssigkeit reduzieren können. Die Rolle der Lehrkräfte ist hierbei entscheidend. Sie sind für die Auswahl geeigneter Materialien und Methoden sowie für die Schaffung einer motivierenden und unterstützenden Lernumgebung verantwortlich. Gleichzeitig müssen sie die individuellen Stärken und Schwächen der Schüler:innen erkennen und ihre Förderstrategien entsprechend anpassen. Unsere Untersuchung zeigt, dass ein Großteil der befragten Lehrkräfte diese Herausforderungen erkennt und Methoden zur Kompensation gezielt anwendet.

Die Untersuchung zeigt, welche Methoden Lehrer:innen erfolgreich in der Praxis einsetzen und welche Einstellung sie bezüglich der Förderung von Leseflüssigkeit haben. Insbesondere im letzten Teil des Fragebogens, in Frage 16 und 17, konnten sie ihre Erfahrungen in Form von Tipps und einer Methodenempfehlung

für Lehrkräfte nutzbar machen. Eine Kombination aus *interessengeleitetem Lesematerial*, *regelmäßiger Übung* und *technischer Unterstützung* ermöglicht eine vielseitige und effektive Förderung der Leseflüssigkeit. Zudem wird betont, dass niedrigschwellige Angebote wie die Bereitstellung von *Lesekoffern* oder *digitaler Ressourcen* Barrieren abbauen und den Zugang zu Lesefördermaßnahmen erleichtern können. Für den praktischen Einsatz ist jedoch eine sorgfältige Abwägung zwischen Aufwand und Nutzen notwendig, die an die spezifischen Bedürfnisse der jeweiligen Lerngruppe angepasst werden sollte.

Zugleich verweist die Untersuchung auf bestehende Herausforderungen, wie den Mangel an Ressourcen oder die geringe Verfügbarkeit zentraler Programme in einigen Schulen. Ebenso kann herausgestellt werden, wie essenziell der Ausbau von digitalen Netzwerken für das Lehren und Lernen in Schulen ist. Diese Aspekte unterstreichen die Notwendigkeit weiterer Forschung und Investitionen in die Leseförderung, um langfristig die Bildungsgerechtigkeit zu fördern und strukturelle Benachteiligungen auszugleichen.

Literaturverzeichnis

- Anders, Florentine (2023): Lesekompetenz in der Grundschule – Internationale IGLU-Studie – die wichtigsten Ergebnisse. www.deutsches-schulportal.de/bildungswesen/iglu-studie-lesekompetenz-der-viertklassler-verschlechtert-sich-deutlich/ (Abfrage: 11.02.2025).
- Artelt, Cordula/McElvany, Nele/Christmann, Ursula/Richter, Tobias/Groeben, Norbert/Köster, Juliane/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Ostermeier, Christian/Schiefele, Ulrich/Valtin, Renate/Ring, Klaus (2005): Expertise – Förderung von Lesekompetenz. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn. Berlin.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: wbv.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv.
- Ballod, Matthias (2020): Klar-Text in Organisationen: Ein Ratgeber zur Optimierung administrativer Informationen. Wiesbaden: Springer VS.
- Bamberger, Richard (2000): Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzentwicklung. Die Bedeutung der sozialen Herkunft für die Bildungsbeteiligung und Kompetenzen im nationalen und internationalen Vergleich. In: Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 323–407.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea/Graber, Tanja (2008): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze-Velber und Zug: Kallmeyer, Klett und Balmer.
- Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS) (2016): Handreichung. Durchgängige Leseförderung. Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen. www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-handreichung-durchgaengige-lesefoerderung.pdf (Abfrage: 25.09.2025)
- Bourdieu, Pierre (1986): The Forms of Capital. In: Richardson, John (Hrsg): Handbook of Theory and Research, New York: Greenwood Press. S. 241–258.
- Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: American Journal of Sociology 1988. Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure. Vol. 94, S. 95–120.

- Deutsches Jugendinstitut e. V. (2024): AID:A 2023 Blitzlichter: Zentrale Befunde des DJI-Surveys zum Aufwachsen in Deutschland. Bielefeld: wbv.
- Dittmar, Miriam/Lindauer, Nadja/Sturm, Afra (2021): Lautleseverfahren und ihre Umsetzung in Alphabetisierungskursen. Eine Untersuchung zum Leseunterricht in Erwachsenenbildung. In: Lernen und Lernstörungen, Themenheft: Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Jahrgang 10, Nr. 4, Hogrefe. S. 231–243.
- Forell, Matthias/van Ackeren-Mindl, Isabell/Bellenberg, Gabriele/Klein, Esther D. (2024): Woher und Wohin 2024. Soziale Herkunft und Bildungserfolg. Zentrale Ergebnisse der Schulleistungsstudien. Düsseldorf: Wübben Stiftung Bildung.
- Gailberger, Steffen (2024): Handreichung Leseband.SH.Für Lehrkräfte, Eltern und Interessierte. Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur, Kiel. www.transparenz.schleswig-holstein.de/dataset/fcd6328c-9b0d-456c-a3c2-56fa85e6939d/resource/a3380a1e-ca12-4077-a96b-6e8564389d9d/download/handreicherung_leseband_sh_august_2024_barr.pdf (Abfrage: 27.09.2025).
- Garbe, Christine/Holle, Karl/Jesch, Tatjana (2010): Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Gehrmann, Sebastian (2019): Aspirationen, kulturelles Kapital und soziale Herkunft: Eine quantitativ-empirische Untersuchung von Grundschulkindern in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS.
- Grotlischen, Anke/Buddeberg, Klaus/Solga, Heike (Hrsg.) (2023): Interdisziplinäre Analysen zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. Vertiefende Erkenntnisse zur Rolle des Lesens und Schreibens im Erwachsenenalter. Wiesbaden: Springer VS.
- Jambor-Fahlen, Simone (2018a): Entwicklung der Lese- und Schreibleistungen. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Köln.
- Jambor-Fahlen, Simone (2018b): Lesen und Schreiben lernen in der Grundschule. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Köln.
- Kutzelmann, Sabine/Götz, Kristina (2017): Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis. Leseflüssigkeit und Lesemotivation: Die beiden Förderdimensionen des Mehrsprachigen Lesetheaters. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- McElvany, Nele/Becker, Michael/Lüdtke, Oliver (2009): Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 41(3), S. 121–131.
- Metze, Wilfried (2024): Stolperwörter-Lesetest. www.biss-sprachbildung.de/btools/stolperwoerter-lesetest/ (Abfrage: 14.02.2025).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017): Kerncurriculum für die Grundschule 1–4. Deutsch, Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.
- OECD. (2019): PISA 2018 Results (Volume II). Where AI Students Can Succeed. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2023): PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit, PISA, Bielefeld: wbv.
- Rosebrock, Cornelia (2021): Elementare Lesekultur. Zum Leitbild schulischer Lesedidaktik für Kinder.
- Rosebrock, Cornelia/Johann Wolfgang Goethe-Universität/Frankfurt. (2010a): Verstehendes Lesen fördern und begleiten. Dimensionen der Lesedidaktik. In: 8. Thüringer Bildungssymposium: Gleiche Chancen in der Bildung, o. S.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2020): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel/Rieckmann, Carola/Gold, Andreas (2017): Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Praxis Deutsch, Seelze: Klett Kallmeyer.
- Rosebrock, Cornelia/Rieckmann, Carola/Nix, Daniel/Gold, Andreas (2010b): Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. In: Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. 15 (2010) 28, S. 48. www.researchgate.net/publication/353775944_Elementare_Lesekultur_Zum_Leitbild_schulischer_Lesedidaktik_fur_Kinder (Abruf: 11.02.2025).
- Schilcher, Anita/Finkenzeller, Kurt/Knott, Christina/Pronold-Günthner, Friederike/Wild, Johannes (2023): Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Schmitz, Anke/Karstens, Fabiana/Jost, Jörg (2021): Vermittlung von Lesestrategien im Umgang mit Sachtexten im Deutschunterricht. Vergleich von Unterrichtsbeobachtung und Lehrerbefragung. In: Gailberger, Steffen/Sappok, Christopher (Hrsg.): Weiterführende Grundlagenforschung in

- Lesedidaktik und Leseförderung: Theorie – Empirie – Anwendung. Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr Universität Bochum. S. 126–145.
- Schnotz, Wolfgang/Dutke, Stephan (2004): Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz. Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 62–89.
- Stanovich, Keith E. (1986): Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, vol. 21, no. 4, S. 360–407.
- Stiftung Lesen (2023): Leseförderung in der Schule und darüber hinaus. Auch online unter www.stiftunglesen.de/ (Abfrage: 15.01.2025).
- Sünkel, Rahel (2019): Leseförderung mit digitalen Texten. *Grundschule – Lesewelten eröffnen – Wie Sie das eigenständige Lesen Ihrer Schülerinnen und Schüler systematisch fördern – Ausgabe 4/2019 (Mai)*. Westermann. S. 37–39.
- Wigfield, Allan/Eccles, Jacquelynne S. (2000): Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary educational psychology*. vol. 25, no. 1, S. 68–81.

Anhang

Fragebogen zu adaptiven Interventionsmöglichkeiten zur Förderung der Leseflüssigkeit

Sehr geehrte Teilnehmer:innen,

wir laden Sie herzlich dazu ein, unseren Fragebogen zum Thema „Adaptive Interventionsmöglichkeiten zur Förderung der Leseflüssigkeit“ zu beantworten.

Ihre Erfahrungen sind von großer Bedeutung, um gezielte adaptive Maßnahmen für eine vielfältige Schülerschaft zu entwickeln, bei der die Leseflüssigkeit effektiv gefördert werden soll.

Ihre Teilnahme wird anonym behandelt und ist freiwillig. Wir würden uns freuen, wenn Sie sich ca. 30 Minuten Zeit nehmen könnten, um Ihre Erfahrungen und Empfehlungen mit uns zu teilen.

Senden Sie den Fragebogen mit Ihren Antworten bitte innerhalb der nächsten zwei Wochen an folgende E-Mail-Adresse: (wurde aufgrund von Datenschutz entfernt).

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen
Yara Fischer & Alena Vahjen

Allgemeine Fragen:

1. Haben Sie das Fach Deutsch studiert? Bitte löschen sie im Folgenden jeweils die Antwortmöglichkeit(en), die nicht auf Sie zutreffen.

Ja

Nein

2. Unterrichten Sie aktuell das Fach Deutsch oder haben Sie das Fach Deutsch im Laufe Ihres Berufslebens unterrichtet?

Ich unterrichte das Fach Deutsch aktuell.

Ich unterrichte das Fach Deutsch aktuell nicht.

Ich unterrichtete das Fach Deutsch im Verlauf meines Berufslebens.

Ich habe das Fach Deutsch noch nie unterrichtet.

Der Fragebogen bezieht sich auf folgende Definition der Leseflüssigkeit: Die Leseflüssigkeit besteht aus den folgenden vier Aspekten: der Automatisierung, der Dekodierfähigkeit, dem fehlerfreien Dekodieren bzw. der direkten Korrektur von Fehlern, dem ausdrucksstarken Vorlesen sowie der Lesegeschwindigkeit (vgl. Rosebrock & Nix, 2020, S. 37 ff.). Die Lesegeschwindigkeit ist somit „nur“ ein Bestandteil der Leseflüssigkeit, der anhand der Anzahl der korrekt gelesenen Wörter in einer bestimmten Zeitspanne gemessen wird.

3. Hätten Sie die Leseflüssigkeit ähnlich der vorherigen Definition beschrieben?

Ja

Nein

Falls nein, begründen Sie bitte ihre Antwort: ...

4. Haben Sie schon einmal die **Lesegeschwindigkeit** Ihrer Schüler:innen gemessen?

Ja, mit folgender Methode: ...

Nein

5. Wenn Sie die **Lesegeschwindigkeit** Ihrer Schüler:innen bereits gemessen haben, welche Vor- und Nachteile hatte die von Ihnen verwendete Methode?

Vorteile

Nachteile

Maßnahmen im Unterricht, um die Leseflüssigkeit zu verbessern:

6. Welche Fördermaßnahmen haben sich bei Ihnen als effektiv erwiesen, um die Leseflüssigkeit zu verbessern? Aus welchem Grund? Fügen Sie gern weitere Methoden hinzu.

	Fördermaßnahme	Wende ich in meinem Unterricht an (Ja/Nein)	Grund für Effektivität
1.	Interessengeleitetes Textmaterial		
2.	Vereinfachte Texte		
3.	Lesekoffer		
4.	Lautlesetandem		
5.	Wiederholtes Lesen		
6.	Lesetheater		
7.	Computerbasierte Leseprogramme (z. B. Antolin)		
8.	Modelliertes Vorlesen durch Lehrkräfte		
9.	Tägliches Lesen		
10.	Peer-Learning		
11.	Eltern als Lesepartner:innen		

7. Welche Lesestrategien nutzen Sie in Ihrem Unterricht und wie können Schüler:innen diese nutzbar machen?

	Lesestrategie	Wie können Ihre Schüler:innen diese nutzbar machen?
1.		
2.		
3.		
...		

Maßnahmen zur Verbesserung der Leseflüssigkeit, die die Schüler:innen im familiären Kontext anwenden können:

8. Schätzen Sie den Einsatz schulischer (bzw. von Ihnen genutzter) Methoden zur Steigerung der Leseflüssigkeit im familiären Kontext als sinnvoll ein?

Ja
Nein

9. Wenn ja, welche Maßnahmen zur Förderung der Leseflüssigkeit schätzen Sie für den Gebrauch im familiären Kontext als sinnvoll ein? Begründen Sie.

Fördermaßnahmen Leseflüssigkeit	Begründung

Schulprogramme:

10. Gibt es an Ihrer Schule Programme, die die Leseflüssigkeit der Schüler:innen fördern?

Ja

Nein

11. Wenn ja, sind ausreichend Ressourcen zur Durchführung der Programme vorhanden?

Ja

Nein

12. Wie effektiv schätzen Sie die Förderprogramme zur Verbesserung der Leseflüssigkeit der Schüler:innen ein? Begründen Sie.

Leseflüssigkeit im Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status:

Da Sie vermutlich nicht die genauen finanziellen Verhältnisse aller Schüler:innen kennen, bezieht sich der Ausdruck *niedriger sozioökonomischer Status (SES)* in den folgenden Fragen auf Ihre Einschätzung, insbesondere im relativen Vergleich zu anderen Schüler:innen (der Klasse).

13. Wie hoch schätzen Sie den Einfluss des SES auf die Leseflüssigkeit Ihrer Schüler:innen ein? Begründen Sie bitte Ihre Antwort.

sehr hoch, denn ...

eher hoch, denn ...

eher niedrig, denn ...

sehr niedrig, denn ...

14. Welche Unterschiede in der Leseflüssigkeit zwischen Schüler:innen mit unterschiedlichem SES beobachten Sie?
15. Welchen spezifischen Herausforderungen begegnen Schüler:innen mit einem niedrigen SES, die die Leseflüssigkeit beeinflussen können?

Ihre Einschätzung: Schüler:innen mit einem niedrigen SES verfügen über ...	Stimme voll und ganz zu	Stimme grundlegend zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
<i>... den gleichen Zugang zu Büchern wie Schüler:innen mit einem hohen SES.</i>				
<i>... genauso viele Lesevorbilder wie Schüler:innen mit einem hohen SES.</i>				
<i>... die gleichen sprachlichen Fördermöglichkeiten wie Schüler:innen mit einem hohen SES.</i>				
<i>... die gleiche außerschulische Unterstützung und Nachhilfeangebote wie Schüler:innen mit einem hohen SES.</i>				
<i>... den gleichen Zugang zu digitalen Ressourcen wie Schüler:innen mit einem hohen SES.</i>				
<i>... die gleiche Motivation für schulische Aufgaben wie Schüler:innen mit einem hohen SES.</i>				
<i>... die gleichen Möglichkeiten zur Teilnahme an kulturellen Aktivitäten wie Schüler:innen mit einem hohen SES.</i>				

Tipps für andere Lehrkräfte:

16. Wie würden Sie mögliche Unterstützungsmaßnahmen, im Rahmen der Förderung der Leseflüssigkeit bei Schüler:innen mit einem schwachen SES, sensibel anleiten? Beziehen Sie Ihre Antwort bitte sowohl auf die Schüler:innen als auch auf die Eltern.
17. Welche Methode zur Verbesserung der Leseflüssigkeit sollten Studierende des Lehramts und andere Lehrkräfte unbedingt kennen? Begründen Sie.



Geschafft!!!

Herzlichen Dank für Ihre Einschätzungen und Ihre Zeit. Sie haben uns sehr
geholpen.

Beste Grüße

Yara Fischer & Alena Vahjen

Zuhörende verzweifelt gesucht! – Wie gezieltes Hörtraining in der Sekundarstufe I zu einer Verbesserung der Kommunikation im Unterricht beitragen kann

Leevke Schiwek und Astrid Neumann

Zusammenfassung: Zuhörfähigkeiten werden in der Schule immer noch so selbstverständlich vorausgesetzt, dass ein gemeinsamer Unterricht mit allen Schüler:innen angesichts der in der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und den Bildungstrends nachgewiesenen Fähigkeiten fragwürdig erscheint. Inwiefern Lernende durch schwächer ausgebildete mündliche Fähigkeiten benachteiligt sind, kann aufgrund fehlender Daten nur vermutet werden. Doch nehmen Lehrer:innen stark wahr, dass das Unterrichten aufgrund so eines Mankos erschwert erscheint.

Der folgende Artikel beschreibt daher ein Unterrichtsmodell für die Mittelstufe, in dem durch ko-konstruktives Lernen zur Schulung achtsamerer Wahrnehmung von Hörbeiträgen und besseren Hörverstehens ein verständigeres Miteinander im Unterricht entwickelt werden kann. Die Praxiserfahrung der Lehrkraft bestätigt die Funktionalität des Modells.

Schlüsselwörter: Zuhören, Mittelstufe, Kommunikation, Mündlichkeit, Verstehen

Abstract: Listening skills are still taken so much for granted at school that teaching all pupils together seems questionable in view of the skills demonstrated in IGLU and the educational trends. To what extent learners disadvantaged by weaker oral skills can only be surmised due to a lack of data. But teachers strongly perceive that teaching appears more difficult due to such a deficiency.

The following article therefore describes a teaching model for middle school classes in which co-constructive learning is used to train more attentive perception of listening contributions and better listening comprehension. The practical experience of the teacher confirms the functionality of the model.

Keywords: listening, intermediate level, communication, orality, comprehension

1 Kontextualisierung

Das Zuhören im Deutschunterricht ist eine Kompetenz, die viele Jahre zu wenig beachtet und vor allem leider automatisch vorausgesetzt wurde. Dabei gehören zum Zuhören nicht nur die Wahrnehmung eines lautlichen Schalls, sondern vor allem das Verstehen des Gehörten, die Integration in das Vor- und Weltwissen in einem „mehrstufigen Prozess“ hinsichtlich eines Hörzieles. Dies modellierte Imhof schon 2010. Mehrstufige Prozesse benötigen aber (Lern)Zeit und können nicht bei jeder:m Schüler:in vorausgesetzt werden.

Bereits in den Bildungsstandards 2003 ist Zuhören als Kompetenz Teil des Kompetenzbereiches *Sprechen und Zuhören*, wobei dem Zuhören separat einer der Unterbereiche (1) *Zu anderen sprechen*, (2) *Verstehend zuhören*, (3) *Mit anderen sprechen* und (4) *Vor anderen sprechen* gewidmet war. Dabei wurde eher auf sicht-/ messbare Sprachhandlungen abgestellt und weniger auf eine „gezielte und systematische Zuhörfähigkeit“ (Behrens/Krelle 2004, S. 4). Und so zeigte sich auch hier die Implizitheit des Mündlichen in der schulischen/menschlichen Kommunikation (vgl. Becker-Mrotzek 2015). Den Lehrer:innen war so eine Unterdeterminiertheit mit ihrem Voraussetzungsreichtum immer schnell bewusst.

Die neuen Bildungsstandards 2022 bekräftigen die Wichtigkeit des Zuhörens, indem sie diesem neben Schreiben und Lesen als prozessbezogenen Kompetenzbereichen „einen zentralen Stellenwert zu[kommen]“ lassen. Dabei wird die „mündliche Kommunikationskompetenz und sich mithilfe der gesprochenen Sprache zu unterschiedlichen Zwecken über verschiedene Sachverhalte verständigen und Identität ausdrücken in den Kernbereichen *Zu anderen sprechen*, *Verstehend zuhören*, *Mit anderen sprechen* und *Vor anderen sprechen*“ (KMK 2022, S. 12; Hervorhebungen im Original) elaboriert.

Allerdings verlagern die Standards, die Kompetenzen als Lernziele zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Schullaufbahn definieren, bewusst auch weiterhin die Wege zur Erreichung (vgl. Behrens, 2022) derselben in die Lehrendenmünder und -ohren in den konkreten Situationen vor Ort. Hier wird im besten Fall dafür gesorgt, dass „jedes sprachliche und nichtsprachliche Zeichen nicht an sich verarbeitet wird, sondern interpretiert und in ein bestehendes Netz von bereits verarbeiteten und internalisierten Zeichen und den bereits vorhandenen Wissensbestand eingepasst und vernetzt wird“ (Honnef-Becker/Kühn 2019, S. 169). Spezifische Aufgaben für die einzelnen Phasen (vor dem Hören zur Vorwissensaktivierung, während des Hörens zum selektiven, detaillierten Hörtextverstehen und dessen Sicherung und nach dem Hören zum Transfer der verstandenen Hörtextinhalte) so eines Prozesses begleiten die Lernenden dabei bewusst und machen ggf. das Hören zu einer explizit wahrnehmbaren Tätigkeit.

Erst die VERA-Tests stellten diese Fähigkeiten wieder mehr in den Fokus einer forschenden Herangehensweise. In diesem Zusammenhang entstand auch das folgende Modell, mit dem individuelles, den jeweiligen diversen Bedingungen

entsprechendes Zuhören, in der Mittelstufe mit den Schüler:innen gemeinsam forschend geschult werden kann. Es geht dabei dezidiert nicht um ein datenbasiertes Modell, sondern um das Vorstellen einer möglichen Herangehensweise in der Unterrichtspraxis, die auf Erfahrungen einer forschenden Sichtweise aufsetzt.

2 Aufbau des Unterrichtsmodells

Das folgende Unterrichtsmodell ist für die Mittelstufe, je nach Zuhörerfahrung für die Klassen 7–9, angelegt. Es kann bedarfsorientiert in andere Unterrichtseinheiten integriert werden, um einige der spezifisch angesprochenen Kompetenzen in einem separaten Kontext zu schulen. Dabei wird methodisch weiterentwickelt, wie Kinder und Jugendliche innerhalb der Klassen zuhörend zusammenarbeiten.

Die Schüler:innen sollten sich mit möglichen – auch digitalen – Stärken und Schwächen wenigstens insoweit auseinandersetzen, dass sie diese in der Gruppenarbeitsphase gezielt nutzen und sich gegenseitig unterstützen können.

Mit diesem Unterrichtsmodell werden folgende Kompetenzen angestrebt:

- anderen gezielt zuhören und miteinander sprechen,
- explizites Wahrnehmen des Hörprozesses,
- aus Hörtexten Informationen entnehmen,
- eigene Prüfungsformen zu Hörtexten entwickeln,
- eigene Hörtexttests vor anderen präsentieren.

3 Thema des Unterrichtsmodells: Aufgaben zu (Hör-)Touren gestalten

3.1 Didaktische Intentionen

In dem Unterrichtsmodell erfahren Schüler:innen, wie sie sich mit einem Museumsguide informieren und eigenständig Hörüberprüfungen entwickeln. Dabei begeben sie sich explizit in eine andere, verantwortungsvolle Rolle, in der sie für Peers einen Hörprozess außerhalb von schulisch-institutionell bestimmten Kommunikationsräumen begleiten. So können sie sich an weiteren, in etwa gleichaltrigen Hörempfänger:innen orientieren. Dies gelingt ihnen angeleitet in diesem Alter besser, als (Hör-)Texte für anonyme Empfänger:innen zu gestalten.

3.2 Unterrichtliche Realisierung

„Was sollen wir noch einmal machen?“ tönt die Frage durch den Klassenraum der 7a. „Leute, das habe ich doch eben klar gesagt und zwei von euch haben es

wiederholt – da müsst ihr schon einmal zuhören!“ Das daraufhin entstehende Gemurmel offenbart, dass nur wenige auditiv verstanden haben, was sie tun sollen. Also muss es noch einmal erklärt und am besten angeschrieben werden.

Das ist eine ganz alltägliche Situation, wie sie die meisten Deutschlehrer:innen häufig erleben. Hier setzt unser Unterrichtsmodell an, das Erfahrungen aus Leistungstestungen aufgreift und für einen hörenden Unterricht differenziert. Das Modell bezieht sich auf differenziertes Hören, in dem das Gehörte unterschiedlich verarbeitet werden kann. Der Vorschlag geht von einem existierenden Museumsguide aus. Es werden vor allem prozessbezogene Hörkompetenzen, aber auch methodisch zu präsentierende Produkte entwickelt. Dabei wird das *Verstehende Zuhören* trainiert, aber auch in den Gruppen das *Miteinander Sprechen* und in den Präsentationsformen eigens entwickelter Aufgaben auch das *Vor anderen Sprechen* (vgl. KMK 2022, S. 12) geschult.

Das vorgestellte Modell ist eine Kurzeinheit von 5–6 Unterrichtsstunden (vgl. Abb. 1), die auch für andere Kontexte adaptiert werden kann. Je nach Hörerfahrung der Lernenden können weitere vorentlastende Einstiegsaufgaben entwickelt werden. Die Schüler:innen arbeiten die gesamte Zeit an und mit Aufgaben zum Hören, lernen beispielhaft ihre Struktur genauer kennen und schaffen schlussendlich eigenständig solche Aufgaben.

Abbildung 1: Ablauf der Unterrichtseinheit für Klasse 7–9.

Stunde 1: Hörimpuls Nibelungenlied

Die Schüler:innen hören drei Mal folgenden Text und erhalten vorher jeweils einen anderen Hörauftrag:

<https://www.youtube.com/watch?v=ek6Mk2rlj8Y> [letztes Abrufdatum: 09.11.2025]

Hörauftrag 1:

Hört den folgenden Text und achtet besonders auf die Stimmen der Sprecher:innen und die Hintergrundgeräusche!

Nach dem Hören erfolgt ein kurzes Unterrichtsgespräch mit Reflexion zu den Sprecher:innen und der Hintergrundmusik (Wirkung, Absicht etc.).

Hörauftrag 2:

Hört den Text noch einmal und achtet besonders auf den Inhalt!

Nach dem Hören erfolgt ein kurzes Unterrichtsgespräch, in dem der Inhalt stichwortartig benannt und ggf. an der Tafel festgehalten wird.

Hörauftrag 3:

Hört den Text ein drittes Mal und notiert euch dazu, welche Bilder ihr in welcher Reihenfolge zeigen würdet, wenn aus dem Text ein Video gemacht werden sollte!

Nach dem Hören erfolgt ein kurzes Unterrichtsgespräch, in dem die Schüler:innen Vorschläge für Bilder machen. Außerdem wird zu folgenden Fragen reflektiert:

Was hat sich beim Zuhören durch die unterschiedlichen Höraufträge geändert? Was hat geholfen, um den Inhalt zu erfassen? Was hat es erschwert?

Stunde 2: Tour durch Xanten – ein Hörtest

Die Schüler:innen führen den Beispielhörtest „Tour durch Xanten“ durch (siehe Arbeitsblatt).

Grundlage sind folgende Audioguides:

Audioguide 1: <https://www.museum.de/de/audioguide/3/10/DE/0> [letztes Abrufdatum: 09.11.2025]

Audioguide 2: <https://www.museum.de/de/audioguide/3/9/DE/0> [letztes Abrufdatum: 09.11.2025]

Audioguide 3: <https://www.museum.de/de/audioguide/3/7/DE/0> [letztes Abrufdatum: 09.11.2025]

Dazu wird VOR dem Hören folgender Auftrag gestellt und ggf. an der Tafel festgehalten:

Gleich hört ihr drei Audioguides zu verschiedenen historischen Orten in der Siegfriedstadt Xanten. Bitte macht euch Notizen zu dem Inhalt und den Sprechenden!

Der Test wird erst NACH dem Hören ausgeteilt.

Nach Durchführung des Tests vergleichen die Schüler:innen ihn entweder selbst oder in Partnerkorrektur.

Stunde 3 & 4: Erstellen eigener Hörtests

Die Schüler:innen erstellen nach dem Vorbild von „Tour durch Xanten“ in Gruppenarbeit eigene Hörtests zu anderen Audioguides auf www.museum.de [letztes Abrufdatum: 09.11.2025].

Stunde 5 & 6: Durchführung der Hörtests mit der Klasse

Schüler:innen-Gruppen führen mit der Klasse ihre Hörtests durch. Anschließend findet eine Feedbackrunde zur Auswahl und Formulierung der Fragen statt.

Mit dem Gesamtmodell werden durch einen Rollentausch der Lernenden Fähigkeiten trainiert, die den Lehrkräften eine bessere Kommunikation mit den Schüler:innen ermöglichen. Durch das genauere Zuhören und Verstehen können aber auch die Schüler:innen, wenn sie über ihre Aufgabenlösungen sprechen, besser zusammenarbeiten. Denn bereits wenn die Schüler:innen zusammenarbeiten, nutzen und bereiten sie vor, was dann im Plenum zu beobachten ist: Reine Wortbeiträge werden bei mehr Hörtraining besser aufgenommen und verstanden. Die Schüler:innen hören einander vor allem bei selbst erarbeiteten Lösungen genauer zu.

3.3 Praxisbestätigung

Die Entwicklung der Schüler:innen nach dem systematischen und regelmäßigen Einsatz der Höraufgaben wird von diesen positiv bewertet. Die begleitende Beobachtung der Lehrkraft zeigte: Während sie insbesondere beim ersten Versuch noch große Schwierigkeiten hatten, konzentriert zuzuhören, wurden sie ab dem zweiten Mal kontinuierlich besser. Sie lernten schon beim Zuhören die Struktur der Texte zu erkennen, das Wichtigste herauszufiltern und wesentliche Informationen stichwortartig mitzuschreiben. Denn das eigene Ziel, eigenaktiv für andere Hörtests zu erstellen und damit in die Rolle der Überprüfenden zu treten, konnte freudig angenommen werden. Diesen Rollenwechsel vollziehen Gruppen, die methodisch besser geschult sind und konstruktiv zusammenarbeiten können, besonders gut.

Andere brauchen mehr Unterstützung, für die die Lehrkräfte aber auch ohne mit dem ganzen Plenum zu arbeiten, mehr Zeit gewinnen. Viele Schüler:innen honorieren die gewonnenen Räume, etwas auszuprobieren und zu gestalten.

Tour durch Xanten

1. Ordne zu: Welches Bild passt zu welchem Audioguide!

Audioguide 1:

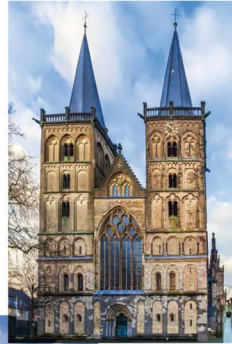
Audioguide 2:

Audioguide 3:

A



B



D



C



E



*Für jede richtige Zuordnung
gibt es einen Punkt, also 3 Punkte.*

2. Das sind laut Audioguide die Grundlagen des Nibelungenlieds:

	richtig	falsch
a) Liebe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Hass	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Reichtum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Treue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Verrat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Aktualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Für die Antworten a), b) und c) sowie d), e) und f) gibt es jeweils einen Punkt, also 2 Punkte.

3. Wer tötete Siegfried?

✍

4. Das kann man im Siegfriedmuseum sehen:

- a) ein altes Stadttor
- b) eine alte Fußspur
- c) einen alten Wehrgang
- d) einen alten Drachen

5. Xanten fiel 1444 an den:

- a) Kölner Erzbischof
- b) Kölner Grafen
- c) Klever Bischof
- d) Grafen von Kleve

6. Das Mitteltor diente als...

✍

7. Wozu wurde der Meerturm gebaut?

✍

.....

8. Wodurch erhielt der Meerturm seinen Namen?

✍

.....

9. Warum konnte der Meerturm zu Beginn des 19. Jh.s nicht abgerissen werden?

- a) Er gehörte dem Bischof.
- b) Seine Mauern waren zu dick.
- c) Er hing mit dem Meertor zusammen.
- d) Er war für die Märtyrer gebaut worden.

10. Diese Markierungen kann man im Meerturm heute noch erkennen:

	richtig	falsch
a) Ansatz der Stadtmauer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Breite der Stadtmauer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Höhe der Stadtmauer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Seite des Stadttors	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Seite des Turms	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Seite des Mitteltores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Für die Antworten a), b) und c) sowie d), e) und f) gibt es jeweils einen Punkt, also 2 Punkte.

11. Das machte Kriemhild laut Audioguide: Sie...

- a) wurde Kaiserin.
- b) tötete Siegfried.
- c) bekam Siegfrieds Sohn.
- d) richtete ein Museum ein.

12. Die Kriemhild-Mühle diente als

	richtig	falsch
a) Ölmühle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Wohnung des Nachtwächters	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Teil der Stadtbefestigung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Mahnmahl für Siegfrieds Tod	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) nördliches Stadttor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Wahrzeichen der Stadt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Für die Antworten a), b) und c) sowie d), e) und f) gibt es jeweils einen Punkt, also 2 Punkte.

13. Das kann man auf dem Relief „Siegfried in Xanten“ sehen:

1. ✍
2. ✍
3. ✍

Für jede richtige Antwort unter 1. bis 3. gibt es einen Punkt, also 3 Punkte.

14. Für die Personen, die die Audioguides sprechen, gilt:

	richtig	falsch
a) Insgesamt sind drei verschiedene Stimmen zu hören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Audioguide 1 wird von zwei Personen gesprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Audioguide 3 wird von einer Frau gesprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Audioguide 1 und 3 werden von einer Person gesprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Audioguide 2 und 3 werden von einem Mann gesprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Audioguide 2 wird nur von einer Person gesprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Für die Antworten a), b) und c) sowie d), e) und f) gibt es jeweils einen Punkt, also 2 Punkte.

15. Erklärt, warum Xanten die „Siegfriedstadt“ genannt wird!

✍

Für eine sinnvolle Begründung gibt es 2 Punkte.

16. Stellt euch vor, dass ihr nur einen sehr kurzen Aufenthalt in Xanten macht und nur Zeit habt eine Sehenswürdigkeit zu besichtigen. Welchen der drei Orte würdet ihr nach dem Hören der Audioguides am liebsten besuchen? Begründet eure Meinung!



.....
Für eine sinnvolle Begründung gibt es 3 Punkte.

4 Weitere Impulse

Als Grundlage für solche Unterrichtspraktiken bieten sich nicht nur die Zuhören-Materialien der vergangenen VERA-Tests an, die den Schulen als fachdidaktische Materialien angeboten werden. Auch die Schulbuchverlage stellen sich zunehmend darauf ein, dass Zuhören eine der essenziellen Kompetenzen des Deutschunterrichts ist und als solche gefördert werden muss. Ein Beispiel für gut geeignete Materialien zum Thema Hören ist z. B. das „Deutsch Training plus. Lese- und Hörverstehen“ aus dem Klett Verlag, das es für die Jahrgangsstufen 5/6, 7/8 und 9/10 gibt. Eine weitere gute Möglichkeit bieten die jährlich stattfindenden Kinderradionächte der Regionalsender, z. B. beim NDR zu dem Thema Märchen oder Höhlengeschichten, die sich vor allem für die Klassenstufen 5 und 6 eignen¹. Hierbei stehen nicht nur Hörtexte verschiedener Länge und Art zur Verfügung, sondern meist auch die Arbeitsmaterialien dazu.

Die erprobte Unterrichtseinheit zeigt zudem, dass geeignete Hörtexte gut zu finden sind und sich daraus unkompliziert Höraufgaben ableiten lassen. Der Beispielhörtest (vgl. Abb. 2) sollte eher anspruchsvoll gestaltet sein und berücksichtigen, dass im Durchschnitt in einer Klasse 50–60 % der Punkte erreicht werden. Für die „Tour durch Xanten“ wurde dies erfolgreich erprobt. Der Vorteil besteht darin, dass Schüler:innen dann eine Vorlage haben, die sie dazu anregt, komplexere Fragestellungen für die eigenen Hörtests zu entwickeln.

¹ Vgl. <https://kinder.wdr.de/radio/kinderradionacht/index.html> [letztes Abrufdatum: 09.11.2025].

Literaturverzeichnis

- Becker-Mrotzek, Michael (2015): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 66–83.
- Behrens, Ulrike (2022): Mündliche Kompetenzen im Deutschunterricht: Sprechen und Zuhören als Bildungsaufgabe. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Behrens, Ulrike/Krelle, Michael (2024): Zuhören fördern. In: Praxis Deutsch 39, H. 303, S. 4– 11.
- Breuer-Küppers, Petra (2020): Deutsch Training plus. Lese- und Hörverstehen. Klasse 7/8. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Honnef-Becker, Irmgard/Kühn, Peter (2019): Sprechen und Zuhören im Deutschunterricht: Bildungsstandards, Didaktik, Unterrichtsbeispiele. Narr Studienbücher. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Imhof, Margarete (2010): Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In: Bernius, Volker/Imhof, Margarete (Hrsg.): Edition Zuhören: Bd. 8. Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule: Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 15–30.
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). Berlin. www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfacher/deutsch.html (Abfrage 03.05.2024).
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2024): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Berlin. www.kmk.org/themen/allgemeinbildendeschulen/unterrichtsfacher/deutsch.html (Abfrage 03.05.2024).

Digitales Schreiben im Deutschunterricht: Unterschiede im städtischen und ländlichen Raum – eine Pilotstudie

Hannah Ackermann & Jana Schümann

Zusammenfassung: Die Einbindung digitaler Medien in den Schreibunterricht stellt Lehrkräfte seit geraumer Zeit vor Herausforderungen. Neben dem Aufzeigen der erforderlichen Anpassung der technischen sowie pädagogischen Anforderungen, wird in dieser Studie untersucht, ob sich die Einstellung, Bewertung und Nutzung des digitalen Schreibens zwischen Grundschullehrkräften im städtischen und ländlichen Raum Lüneburgs unterscheiden. Die im Rahmen einer quantitativen Studie gewonnen Erkenntnisse ergänzen den Diskurs über die Möglichkeiten der Integration des digitalen Schreibens in den Unterricht.

Schlüsselwörter: Digitales Schreiben, Chancengleichheit, digitale Medien, Schreibunterricht

Abstract: The integration of digital media into writing lessons has posed challenges for teachers for some time now. In addition to demonstrating the necessary adaptation of technical and pedagogical requirements, this study examines if attitudes, evaluation and use of digital writing differ between primary school teachers in urban and rural areas of Lüneburg. The findings obtained from a quantitative study complement the discourse on the possibilities of integrating digital writing into the classroom.

Keywords: digital writing, equal opportunities, digital media, writing lessons

1 Einleitung

Der Wandel des 21. Jahrhunderts zur Informations- und Wissensgesellschaft bedingt Veränderungen, die Lehrkräfte vor neue Herausforderungen stellen: Die Entwicklung digitaler Medien erfordert eine Anpassung an die neuen technologischen und pädagogischen Anforderungen und Anwendungsmöglichkeiten (vgl. Drossel/Heldt/Eickelmann 2020, S. 45). Im Oktober 2016 veröffentlichte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Zwei Monate später publizierte die Kultusministerkonferenz (KMK) ein Strategiepapier für die Bildung in der digitalen Welt. Beide Veröffentlichungen gelten als Anstoß der Bildungspolitik, sich der durch den Digitalisierungsprozess entstandenen Veränderung anzunehmen und auf diese verantwortungsbewusst zu reagieren (vgl. Frederking/Ladel 2021, S. 7). Im Mai 2019 wurde der DigitalPakt Schule verabschiedet, mit dem der Bund die Länder und Gemeinden bei dem Ausbau der digitalen Bildungsinfrastruktur unterstützt (vgl. BMBF 2025). Die gemeinsamen Anstrengungen von Bund und Ländern in diesem Rahmen zeigen bereits Wirkung und bringen digitales Lernen voran.

Die internationale Vergleichsstudie ICILS-Studie 2023 (International Computer and Information Literacy Study) vergleicht die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Achtklässler:innen (vgl. Eickelmann et al. 2024a, S. 7). Die Studie zeigt, dass die untersuchten Kompetenzen deutscher Schüler:innen über dem internationalen Mittelwert liegen. Die technische Ausstattung der Schulen hat sich innerhalb der letzten fünf Jahre verbessert und auch die Lehrkräfte setzen digitale Medien im Unterricht häufiger ein (vgl. Drossel et al. 2024, S. 155; Niemann et al. 2024, S. 223).

Insbesondere für den Primarstufenbereich eröffnet die Digitalisierung das Potenzial, Lehr- und Lernprozesse neu zu gestalten und gleichzeitig die individuelle Förderung von Schüler:innen zu optimieren (vgl. KMK 2017, S. 3). Somit kann auf die Lebensrealität der Schüler:innen eingegangen werden, da diese bereits durch ihre bisherige Sozialisation in ihrer Lebensumwelt durch digitale Medien geprägt sind (vgl. Frederking/Ladel 2021, S. 7).

In den Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Primarbereich ist das Schreiben als einer der prozessorientierten Kompetenzbereiche integriert. Die Schüler:innen sollen die Fähigkeit entwickeln, sich mithilfe eigener Texte über Sachverhalte zu verständigen, Wissen anzueignen und ihre Identität auszudrücken. Sie sollen sowohl das handschriftliche als auch das digitale Schreiben entwickeln, über digitale Schreibwerkzeuge verfügen und diese einsetzen können sowie in der Lage sein,

Texte in einer digitalen Schreibumgebung zu formulieren (vgl. KMK 2022, S. 9 ff.). Das Niedersächsische Kerncurriculum führt zudem aus, dass Texte digital verfasst und überarbeitet werden sollen. Die Abstimmung des Einsatzes analoger und digitaler Medien im Deutschunterricht mit dem schulinternen Mediacurriculum obliegt der Fachkonferenz (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017, S. 45). Insbesondere im Rahmen der Vermittlung von Schreibkompetenz im Deutschunterricht bieten digitale Medien ein besonderes Potenzial (vgl. Reble et al. 2020, S. 51). Digitale Medien ermöglichen beispielsweise durch kollaborative Schreibprozesse, bei denen Lernende gemeinsam Texte verfassen und über Peer-Feedback ihre Schreibkompetenzen weiterentwickeln, eine aktive und vielfältige Förderung im Deutschunterricht (vgl. Lehnen 2023, S. 18 ff.). Becker-Mrotzek (2006, S. 65 f.) postuliert, dass sich vor allem das digitale Schreiben am Computer positiv auf die Schreibkompetenz auswirkt. Das digitale Schreiben ermöglicht im Vergleich zum handschriftlichen Schreiben eine stärkere Fokussierung auf handlungs- und prozessorientierte Textproduktionen, da es die starre Linearität des handschriftlichen Schreibens überwindet. Die Potenziale digitaler Medien führen im Unterricht zu deren Einbindung durch die Lehrkräfte. Es stellt sich die Frage, inwiefern beim digitalen Schreiben im Deutschunterricht an Grundschulen im städtischen und im ländlichen Raum im Landkreis Lüneburg Unterschiede bestehen.

Die Forschungsfrage wird beantwortet durch die Untersuchung der Einstellung der Lehrkräfte zur Digitalisierung im Schreibunterricht, ihrer Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen sowie der Nutzung und Integration digitaler Medien im Unterricht. Die Ergebnisse der Untersuchung können einen Anstoß dazu geben, das digitale Schreiben im Deutschunterricht in stärkerem Maße einzubinden.

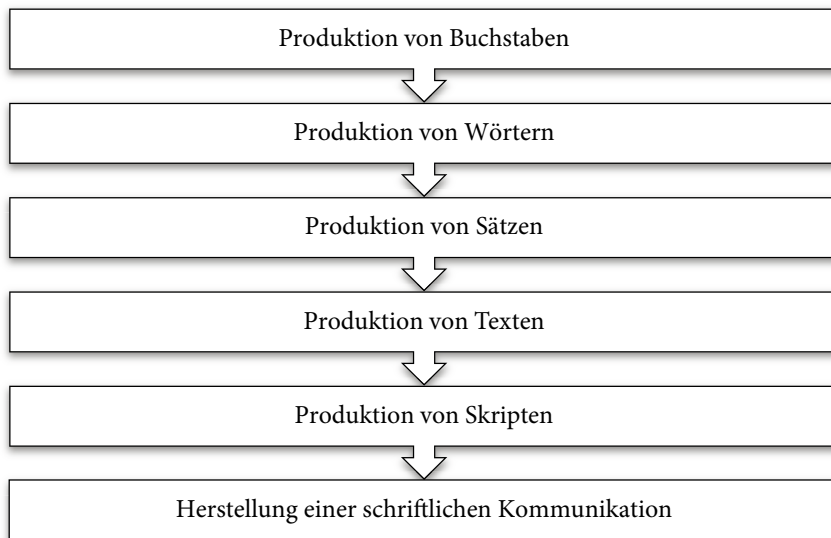
2 Theoretische Rahmung

2.1 Digitales Schreiben

Die Beherrschung der Schrift und die Fähigkeit, Texte zu verfassen, stellen eine wesentliche Grundlage für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben dar (vgl. Frederking 2021, S. 12). Die dafür benötigte Schreibkompetenz wird definiert als die Fähigkeit zur schriftlichen Kommunikation, d. h. zum Verfassen von Texten (vgl. Becker-Mrotzek 2006, S. 65).

Der traditionelle Schreibbegriff wurde von Otto Ludwig (2005) modelliert (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Der Schreibbegriff (eigene Darstellung nach Ludwig 2005).



Danach umfasst das Schreiben sieben Phasen, von der Buchstabenproduktion bis zur schriftlichen Kommunikation. Dies lässt sich auf das digitale Schreiben übertragen (vgl. Radvan 2013, S. 117 & 124).

Digitales Schreiben fördert individuelle *Schreibprozesse* (1) durch die Unterstützung verschiedener Praktiken und Schreibtypen (vgl. Dürscheid/Brommer 2009, S. 6). Der Prozess kann differenziert gestaltet werden, da die einzelnen Phasen transparent sind und eine selbstkritische Reflexion ermöglicht wird (vgl. Fix 2008, S. 166). Die *Komplexität* (2) des digitalen Schreibens kann durch neue Anforderungen, wie den Umgang mit Benutzeroberflächen, erhöht als auch verringert werden. Dies erfordert sowohl Wissenstransfer als auch Problemlösefähigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen. Auch die *Kooperation* (3) ist ein zentraler Aspekt des digitalen Schreibens. Die Textproduktion kann räumlich und zeitlich unabhängig erfolgen, was kooperative Schreibmethoden fördert (vgl. Radvan 2013, S. 125). Die Unterstützung des Schreibens durch digitale Medien hängt von der *Textsorte* (4) ab, wobei Formatvorlagen und Textbausteine helfen können. Digitales Schreiben kann dazu beitragen, die Prägung von Textsorten durch Normen sowie die Verfügbarkeit programmbasierter Hilfsmittel zu verdeutlichen (vgl. Radvan 2013, S. 126). Die Möglichkeit, Texte auf Grundlage von *Medialität* (5), beispielsweise durch Spracherkennungsprogramme, zu produzieren,

wurde durch das digitale Schreiben geschaffen. Die Konzepte von konzeptioneller und medialer Mündlich- und Schriftlichkeit können auf diese Weise thematisiert werden (vgl. Dürscheid/Brommer 2009, S. 7). Die *Publikation* (6) von Texten ist digital einfacher und kostengünstiger umsetzbar, wodurch praxisnahe Schreibangebote im Unterricht geschaffen werden können. Die Möglichkeit der Einbindung manueller Schreibroutinen, wie beispielsweise das Schreiben mit einem digitalen Stift, erlaubt die Integration des digitalen Schreibens in andere Lernbereiche, wie etwa das Lesen (*Interface* (7)). Dabei bleibt die Handschrift als wichtige kulturelle Praxis, deren Vermittlung in der Schule erfolgt, zwar grundsätzlich erhalten, jedoch ist umstritten, ob das Schreiben mit einem digitalen Stift auf einem Endgerät tatsächlich dieselben motorischen und kognitiven Fähigkeiten ausbildet wie das analoge Schreiben auf Papier (vgl. Radvan 2013, S. 126f.).

Torsten Steinhoff (2023) verknüpft das Schreiben mit der Nutzung von Technik. Er vertritt die Auffassung, dass der Computer zwar nicht selbst handelt, jedoch mit dem Menschen in einer Quasi-Interaktion steht. In seiner Analyse werden sechs Facetten des Schreibens berücksichtigt: die technisch-mediale, physische, kognitive, soziale, semiotische und textuell-diskursive Phase (Steinhoff 2023, S. 11). Steinhoff betont, dass diese Facetten in einer interaktiven Beziehung zueinander stehen und das digitale Schreiben maßgeblich durch diese Interaktion beeinflusst wird. Dabei werden technisch-mediale Vorschläge durch den Computer generiert und in die anderen Facetten des Schreibprozesses integriert.

Bei Schüler:innen, insbesondere auch bei denen aus bildungsfernen Schichten oder mit Migrationshintergrund, besteht Potenzial, die Schreibfähigkeit mit Hilfe von Digitalisierung auszubauen. Daher ist im Deutschunterricht eine spezielle Förderung notwendig. Dies gilt vor allem für die Grundschule, da die Schüler:innen hier erstmals mit den Verwendungsmöglichkeiten digitaler Schreibtools, wie beispielsweise Textverarbeitungsprogrammen (Word, Google Docs) oder Lern-Apps (Anton), in Berührung kommen (vgl. Frederking 2021, S. 12).

In Bezug auf das digitale Schreiben sind zwei Punkte von entscheidender Bedeutung: die *Rekursivität*, also die Prozessorientierung, sowie die *Dialogizität*, die Möglichkeit der Kooperation bei der Textverfassung. Beide Aspekte haben maßgeblich Einfluss auf die Didaktik des Kompetenz- und Lernbereichs Schreiben genommen, indem sie in Curricula und Lehr- und Lernmaterialien integriert sind (vgl. Radvan 2013, S. 108). Der Unterschied zwischen dem analogen und digitalen Schreiben zeigt sich insbesondere in der Art und Weise des Einsatzes von Schreibmedien. Beim digitalen Schreiben erfolgt die Produktion zunächst immateriell, sodass im Gegensatz zur Handschriftlichkeit keine unumkehrbare Veränderung der Oberfläche stattfindet. Digitales Schreiben ist die Produktion eines Textes, bei der digitale Medien in allen Phasen des Schreibprozesses verwendet werden. Dabei treten Stift und Papier als klassische Schreibmedien in den Hintergrund und werden durch digitale Technologien ergänzt, die die

Schreibmöglichkeiten erweitern. Schreibmedien dienen dabei der Herstellung, Speicherung, Übertragung oder Verteilung von (nicht-)sprachlichen Zeichen. Digitales Schreiben umfasst die Nutzung digitaler Medien in der Planungs-, Entwurfs-, Formulierungs- und Überarbeitungsphase. Das Abtippen eines Textes am Computer ist somit nicht Teil des digitalen Schreibens (vgl. Radvan 2013, S. 108 f.).

2.2 Digitales Schreiben in der Grundschule und im Deutschunterricht

Digitales Schreiben stellt eine wesentliche Kompetenz im digitalen Zeitalter dar. Daher sollte die Förderung digitaler Schreibkompetenzen durch Lehrkräfte im Fach Deutsch in der Grundschule erfolgen, ohne dass das handschriftliche Schreiben verdrängt wird. Im schulischen Kontext bezeichnet digitales Schreiben in der Regel Schreibanklässe, bei denen digitale Endgeräte, Software oder Online-Plattformen zum Einsatz kommen (vgl. Wampfler 2020, S. 11). Dabei wird durch das digitale Schreiben sowohl individuelles als auch kollaboratives Schreiben möglich. Das individuelle Weiterschreiben einer Geschichte im Sinne des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts oder das kollaborative Schreiben mit Hilfe eines Google Docs fördern die Schreibmotivation der Schüler:innen (vgl. Frederking 2021, S. 18).

Die Arbeit mit Textverarbeitungsprogrammen sollte bereits im Grundschulalter eingeführt werden, um die Potenziale des digitalen Schreibens gezielt nutzen zu können. Auch im Anfangsunterricht können Textverarbeitungen, E-Mails oder Chats als Schreibmedium eingesetzt werden, um die Motivation der Schüler:innen zum Schreiben zu fördern (vgl. Frederking 2021, S. 19). Atzhorn und Maiwald (2004) demonstrierten am Beispiel des Schreibprojekts *Der Dschungel der 1000 Gefahren*, dass die Schreiblust und die kreative Schreibfähigkeit von Schüler:innen gefördert werden, wenn sie unterschiedliche Fortsetzungen zu einer Geschichte kreieren und diese hypertextuell verlinken (vgl. Atzhorn/Maiwald 2004, S. 59). In Schulen sind oft teildigitale Schreibprozesse zu beobachten, bei denen nur einzelne Phasen digital unterstützt werden (vgl. Radvan 2013, S. 108 f.).

Künstliche Intelligenz (KI) bietet das Potenzial in den digitalen Schreibunterricht miteinbezogen zu werden, da KI Texte automatisch verfasst, übersetzt und überarbeitet (vgl. Wendt et al. 2024, S. 322; 335). Damit dieses Potenzial effektiv ausgeschöpft werden kann, müssen sich sowohl Schüler:innen als auch Lehrkräfte vorerst mit den Funktionen von KI vertraut machen und eine *KI-Literacy* erwerben. Es besteht zwar noch keine allgemeingültige Definition für den Begriff, jedoch umfasst sie nach Ng et al. (2021, S. 4 ff.) sechs Kernbereiche, die aufeinander aufbauen: KI kennen, KI verstehen, KI anwenden, KI analysieren, KI evaluieren und KI erstellen.

2.3 Verbreitung und Auswirkungen des digitalen Schreibens

Die JIM-Studie aus dem Jahr 2023 demonstriert, dass nahezu alle Jugendlichen in einem von Medien stark geprägten Umfeld aufwachsen. 99% der befragten Haushalte verfügen über Smartphones, Computer und Laptops. 96% der Jugendlichen besitzen ein eigenes Smartphone, 53% einen eigenen Laptop und 40% einen eigenen Computer (vgl. mpfs 2023, S. 6). Die JIM-Studie 2005 konnte damals bereits aufzeigen, dass nahezu alle Jugendlichen (97%) unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer sozialen Herkunft sowie ihrem Schultyp über eigene Erfahrungen mit PCs verfügen. In der Konsequenz verfügten bereits 2005 alle Schüler:innen über Erfahrungen mit digitalen Endgeräten (vgl. mpfs 2005, S. 28). Diese Tendenz ist auch 2023 noch aktuell. 93% der Jugendlichen nutzen täglich ihr Smartphone, 5% mehrmals die Woche (vgl. mpfs, 2023, S. 15). Am häufigsten nutzen Jungen und Mädchen (74% / 84%) ihr Smartphone für Schreibaktivitäten innerhalb der Kommunikationsapp WhatsApp (vgl. mpfs 2023, S. 28). Des Weiteren belegt die Studie aus dem Jahr 2005, dass Hauptschüler:innen, von denen ein beträchtlicher Anteil einen Migrationshintergrund aufweist, den ersten Zugang zu digitalen Medien mit größeren Schwierigkeiten bewältigen. Nach der Schaffung des Zugangs sind jedoch keine signifikanten Unterschiede zu anderen Schüler:innen festzustellen (vgl. Becker-Mrotzek 2006, S. 69). Daher ist die Förderung bereits ab der Grundschule von essenzieller Bedeutung und ein klarer Auftrag der Schulen: Um Chancengleichheit zu stärken sollte die Nutzung neuer Medien für alle Schüler:innen ermöglicht werden (vgl. Becker-Mrotzek 2006, S. 69; Frederking 2021, S. 18).

Die befragten Schüler:innen nutzten das Schreiben dabei vorrangig in kommunikativer Funktion, wobei sie es als authentische Handlung mit bedeutender Funktion betrachteten (vgl. mpfs 2023, S. 27 ff.). Die sinnvolle Nutzung digitaler Medien zeigt bereits in der Grundschule positive Effekte. Die Verwendung digitaler Medien im Kontext des Schreibens führt zu einer Verbesserung der Lese- und Schreibleistungen der Schüler:innen. Negative Auswirkungen digitaler Medien zeigen sich, wenn Medien nur für Unterhaltungszwecke zum Einsatz kommen (vgl. O'Dwyer et al. 2005, S. 34).

3 Herleitung Forschungsfrage und Schwerpunkte

Aus den dargelegten Resultaten lässt sich für die Bildungsinstitutionen die Verpflichtung ableiten, die Schüler:innen mit sinnvollen Anwendungsmöglichkeiten digitaler Medien vertraut zu machen. Diese Maßnahme sollte bereits in der Grundschule implementiert werden, um Chancengerechtigkeit zu verstärken (vgl. Becker-Mrotzek 2006, S. 69). Die Voraussetzung für die kompetente Einbindung digitaler Medien in den Unterricht ist die Bereitstellung von systematischen Fortbildungsinhalten für Lehrkräfte in diesem Bereich sowie die Sicherstellung

des zentralen Einsatzes digitaler Medien in der Schulgemeinschaft. Dafür ist eine adäquate digitale Ausstattung der Schulen erforderlich (vgl. Eickelmann/Gerick/Vennemann 2019, S. 120).

Obwohl im Jahr 2018 eine optimierte Ausstattung der Schulen festzustellen war, konnte kein Anstieg der digitalen Kompetenz der Schüler:innen verzeichnet werden (vgl. Reiss 2020, S. 14). Ein Grund hierfür ist, dass Lehrkräfte in Deutschland im internationalen Vergleich nur in geringem Umfang digitale Medien im Unterricht einsetzen und deren Potenzial vergleichsweise gering einschätzen (vgl. Eickelmann/Gerick/Vennemann 2019, S. 134 f.). Zwar erhöht sich die Häufigkeit der Nutzung, jedoch erreichen trotzdem nur 1.1 % der untersuchten Achtklässler:innen die höchste Kompetenzstufe in Bezug auf computer- und informationsbezogene Kompetenzen. Ein Drittel erreicht lediglich die Kompetenzstufen I und II. Diese Schüler:innen verfügen vermutlich nicht über die nötigen Kompetenzen, um selbstbestimmt und erfolgreich an der digitalisierten Welt teilzunehmen (Eickelmann et al. 2024b, S. 48).

Eine im Jahr 2020 durchgeführte Befragung deutscher Lehrkräfte aller Schularten ergab, dass etwa zwei Drittel der Befragten einen Verbesserungsbedarf ihrer digitalen Kompetenzen sehen und sich eine verbesserte technische Ausstattung ihrer Schulen wünschen. Des Weiteren wird die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht gefordert (vgl. Robert Bosch Stiftung 2020, S. 22). Die PISA-Studie von 2023 zeigt, dass 2022 die Anzahl der Computer (PCs und Laptops) im Durchschnitt pro Schüler:in bei .57 lag. Fast alle dieser Computer verfügen über einen Internetanschluss. Diese Zahl ist zwar höher als in den Vorjahren, liegt jedoch immer noch unter dem OECD-Durchschnitt (.87). Die Anzahl von Tablets (.56 pro Schüler:in) liegt dabei über dem OECD-Durchschnitt (.36). Der Anstieg der Ausstattung ist auf den DigitalPakt Schule und die pandemiebedingten Maßnahmen zurückzuführen. Bei der Befragung von Lehrkräften in Bezug auf den Einsatz von digitalen Hilfsmitteln im Unterricht geben diese überwiegend an, dass sie diese nie oder nur in einigen Unterrichtsstunden anwenden. Davon ausgenommen sind Textverarbeitungs- oder Präsentationssoftware, die von 41 % der Lehrkräfte häufig verwendet werden (vgl. Lewalter et al. 2023, S. 240 ff.). Die Robert-Bosch-Stiftung gab 2023 an, dass digitale Tools lediglich in geringem Umfang für Leistungserhebungen (18 %), im differenzierten Unterricht (39 %), zur Erfassung von Lernrückständen (16 %) oder zur Feststellung sozialpädagogischen Förderbedarfs (12 %) eingesetzt werden (vgl. Robert Bosch Stiftung 2023, S. 6).

Zusammenfassend hat die PISA-Studie 2023 gezeigt, dass Deutschland im Sinne der materiellen Ressourcen im OECD-Vergleich anschlussfähig ist, jedoch gleichzeitig die zeitlichen und personellen Ressourcen ausbaufähig sind, um digitale Medien effektiv in den Unterricht einzubinden (vgl. Lewalter et al. 2023, S. 240 ff.).

Die Ergebnisse sowie der pandemiebedingte Lockdown 2020 haben gezeigt, dass die fehlende Digitalisierung nicht auf eine mangelnde Bereitschaft der Lehrkräfte zurückzuführen ist. In einer Schüler-Studie zur Digitalisierung der

Bildung geben jeweils mehr als die Hälfte der befragten Schüler:innen als dringlichste Probleme, den fehlenden Einsatz digitaler Medien im Unterricht (59 %) und die schlechte technische Ausstattung (56 %) an. Gleichzeitig empfinden 58 %, dass die Lehrkräfte digitalen Medien eher positiv gegenüberstehen (vgl. Hubig/Berg 2020, S. 3 f.). Die tatsächliche Umsetzung der curricularen Vorgaben im Deutschunterricht wurde bislang wenig untersucht (vgl. Reble et al. 2020, S. 51).

Aus der Forschungslücke resultiert das Ziel dieser Pilotstudie. Mithilfe einer quantitativen Befragung soll die Umsetzung und Einbindung digitaler Medien im Deutschunterricht an Grundschulen im Landkreis Lüneburg untersucht werden.

4 Methodik

4.1 Forschungsdesign und Stichprobe

Die leitende Fragestellung des Forschungsprojekts lautet: *Inwiefern bestehen Unterschiede beim digitalen Schreiben im Deutschunterricht an Grundschulen im städtischen und ländlichen Raum im Landkreis Lüneburg?* Die Datenerhebung im Rahmen der quantitativen Forschung erfolgt mittels eines anonymisierten Fragebogens. Als Grundlage diente der von Charlotte Wendt und Astrid Neumann erstellte Fragebogen *Digitale Unterstützung des Schreibens im Deutschunterricht*, der an weiterführenden Schulen in Niedersachsen, Hamburg und Schleswig-Holstein eingesetzt wurde (vgl. Wendt/Neumann 2022). Der Fragebogen wurde für die Umfrage an Grundschulen in Lüneburg entsprechend gekürzt und adaptiert.

Die Stichprobe der Untersuchung umfasst Lehrkräfte, die im Landkreis Lüneburg an einer Grundschule tätig sind und das Fach Deutsch unterrichten. Auch wenn die Grundgesamtheit dieser Stichprobe nicht unendlich groß ist, konnte keine Totalerhebung durchgeführt werden, da die Teilnahme der Lehrkräfte an der Befragung auf Freiwilligkeit beruhte (vgl. Häder/Häder 2022, S. 425 f.). Um die Lehrkräfte zu erreichen, erfolgte im Vorfeld eine telefonische Kontaktaufnahme mit den Schulen, um diese über das Forschungsvorhaben zu informieren.¹ Im Anschluss wurde der Link zur Umfrage per E-Mail an die Schulleitung gesendet, welche ihn an die entsprechenden Lehrkräfte übermittelte.

4.2 Datenerhebung

Die Erstellung des Fragebogens sowie die nachfolgende Erhebung der Daten erfolgte vom 15.05.2024 bis zum 30.06.2024 unter Nutzung des Programms

¹ Eine entsprechende Genehmigung der Landesschulbehörde vom 03.05.2024 liegt vor.

LimeSurvey der Leuphana Universität Lüneburg, wodurch eine Anonymisierung der Daten sowie die Verhinderung von Beeinflussungen durch äußere Faktoren sichergestellt wurden.

Der Fragebogen besteht aus fünf Teilen: (1) Im ersten Teil der Befragung werden allgemeine, soziodemografische Daten der Lehrkräfte erhoben. Des Weiteren wird von den Lehrkräften eine Selbsteinschätzung dahingehend erbeten, ob sie an einer Schule im Stadtgebiet oder an einer Schule außerhalb der Stadt arbeiten. (2) Im zweiten Teil erfolgt eine Befragung der Lehrkräfte zu ihrer Gestaltung des Deutschunterrichts. Die Befragung erfolgt anhand einer vierstufigen Likert-Skala, wobei die einzelnen Stufen eine jeweils andere Intensität der Häufigkeit verdeutlichen (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 270 f.). (3) Im dritten Teil der Befragung findet dieselbe Skala Anwendung, um die Nutzung von Methoden im Kontext des Schreibens im Unterricht durch die Lehrkräfte zu erfassen. Weiterhin werden die Lehrkräfte gebeten, auf einer Intervallskala anzugeben, welche Kompetenzen sie für die Schüler:innen als besonders wichtig erachten. Auch hierfür wird eine vierstufige Likert-Skala mit modifizierten Intervallen verwendet. (4) Im Anschluss erfolgt die Erhebung des Zeitaspektes. (5) Im finalen Teil erfolgt eine Erfassung der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte bezüglich ihres Umgangs mit der Digitalisierung. Zu diesem Zweck wird erneut eine vierstufige Likert-Skala verwendet. Des Weiteren werden die Lehrkräfte gebeten anzugeben, welche Tools sie beruflich und welche privat nutzen, welche Aspekte ihnen bei digitalen Tools wichtig sind und wie sie die fachliche Qualität eines Lernmediums einschätzen.

4.3 Datenaufbereitung

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden keine Variablen manipuliert und es erfolgte keine randomisierte Zuordnung der Teilnehmenden zu den Gruppen. Stattdessen wurde das Verfahren der Ex-post-Randomisierung angewendet (vgl. Stein 2022, S. 150 f.). Dies impliziert, dass im ersten Schritt die abhängige und die unabhängige Variable gemessen werden, woraufhin die Lehrkräfte den Gruppen zugeordnet werden. In Konsequenz der nachträglichen Gruppenzuordnung sind im Ex-post-facto-Design lediglich korrelative Aussagen möglich. Die unabhängige Variable dieser Untersuchung ist die Lage der Grundschule, während die abhängige Variable die persönliche Einschätzung der Einstellung, Kompetenzen und der Nutzung von Digitalisierung darstellt. Da eine einmalige und gleichzeitige Messung aller relevanten Merkmale durchgeführt wurde, wird ein Querschnittsdesign verwendet. Dieses erfasst die Merkmale ausschließlich zu einem bestimmten Zeitpunkt, sodass lediglich eine Momentaufnahme möglich ist (vgl. ebd.).

4.4 Datenanalyse

Im Rahmen der Datenanalyse ist ein Vergleich der Daten der städtischen Gruppe mit den Daten der ländlichen Gruppe vorgesehen. Die Daten derjenigen Teilnehmenden, die an einer Grundschule im Stadtgebiet von Lüneburg tätig sind, werden der städtischen Gruppe zugeordnet. Alle Ergebnisse der Teilnehmenden, die an einer anderen Grundschule im Landkreis Lüneburg arbeiten, werden der ländlichen Gruppe zugeordnet. Diese Einteilung der Schulen wurde nach den Angaben auf der Homepage der Hansestadt Lüneburg vorgenommen (vgl. Püschel 2025, o. S.).

Vorerst erfolgt ein deskriptiver Vergleich der Daten. Dazu wird auf den in der Statistik bedeutendsten Lagekennwert, das arithmetische Mittel oder der Mittelwert (M), zurückgegriffen (vgl. Stocker/Steinke 2022, S. 59). Der Vergleich der Mittelwerte der beiden Gruppen dient der Feststellung etwaiger Unterschiede. Die Daten wurden in das Statistikprogramm *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) importiert und dort entsprechend ausgewertet.

5 Darstellung der Stichprobe

Insgesamt nahmen 16 Lehrkräfte an der Umfrage teil, von denen neun den Fragebogen vollständig ausfüllten. Da die restlichen sieben Teilnehmer:innen kein einziges Item beantworteten, werden in der weiteren Auswertung ausschließlich diese neun Lehrkräfte berücksichtigt. Von diesen arbeiten vier an einer Grundschule im Stadtgebiet Lüneburgs (44.40 %), während fünf im ländlichen Bereich tätig sind (55.60 %).

Die befragten Lehrkräfte sind zwischen 23 und 58 Jahre alt, wobei das Durchschnittsalter 40.33 Jahre beträgt. Alle Lehrkräfte waren weiblich und traten ihren Dienst an einer Schule zwischen den Jahren 1999 und 2024 an. Infolgedessen sind die Lehrkräfte im Durchschnitt bereits seit 12.78 Jahren im Schuldienst tätig. Acht der befragten Lehrkräfte (88.90 %) gaben an, im Rahmen ihres Studiums Deutsch studiert zu haben. Die verbleibende Lehrkraft hat einen Lehrgang absolviert, der sie dazu befähigt, Deutsch zu unterrichten. Unter Berücksichtigung des Referendariats beträgt die durchschnittliche Unterrichtserfahrung der befragten Lehrkräfte im Fach Deutsch an Schulen 11.44 Jahre.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde ersichtlich, dass sich insgesamt vier Lehrkräfte (44.40 %) im Verlauf ihres Studiums mit der Digitalisierung auseinandersetzen. Die Vermittlung der Inhalte erfolgte bei einer Lehrkraft in Form von Wahlmodulen, bei zwei weiteren Lehrkräften als verpflichtende Module sowie bei einer Teilnehmerin sowohl als Wahl- als auch als

Pflichtmodul. Bei den übrigen fünf befragten Lehrkräften wurde das Thema Digitalisierung im Rahmen des Lehramtsstudiums nicht behandelt (55.60 %). Vier von diesen nahmen nach dem Studium an einer Weiterqualifizierung teil (44.40 %). Die befragten Lehrkräfte wenden nach eigenen Angaben privat und beruflich insgesamt zwischen 10 und 35 Stunden pro Woche für digitale Medien auf ($M = 18$ Std./Woche).

Nachfolgend werden die beiden Gruppen miteinander verglichen. Im Rahmen dieser Untersuchung erfolgt die Angabe der Mittelwerte der Lehrkräfte aus der städtischen Gruppe, mithilfe der Abkürzung M_S . M_L findet entsprechend Anwendung bei der Angabe der Mittelwerte der Lehrkräfte aus der ländlichen Gruppe. In der städtischen Gruppe sind insgesamt vier Lehrkräfte zwischen 35 und 58 Jahren ($M_S = 44.50$ Jahre). Die ländliche Gruppe umfasst fünf Lehrkräfte im Alter von 23 bis 51 Jahren ($M_L = 37$ Jahre). Im Vergleich ist die durchschnittliche Dauer der Dienstzeit von den städtischen Lehrkräften mit 14.25 Jahren länger als die von den ländlichen Lehrkräften (11.60 Jahre). Des Weiteren wird das Fach Deutsch von den Lehrkräften der städtischen Gruppe bereits seit längerer Zeit unterrichtet ($M_S = 13$ Jahre; $M_L = 10.20$ Jahre). Alle Lehrkräfte der städtischen Gruppe studierten das Fach Deutsch, wodurch sich die Lehrkraft ohne Deutschstudium in der ländlichen Gruppe befindet. Die Thematik der Digitalisierung fand bei zwei Lehrkräften der städtischen Gruppe (50 %) und bei drei Lehrkräften der ländlichen Gruppe (6 %) im Studium keine Berücksichtigung. Hinsichtlich einer Weiterqualifizierung in diesem Bereich lässt sich feststellen, dass aus beiden Gruppen je zwei Personen an solchen teilnahmen ($M_S = 50$ %; $M_L = 40$ %). Lehrkräfte aus den ländlichen Gebieten beschäftigen sich 16.20 Stunden die Woche mit digitalen Medien, die Lehrkräfte aus städtischen Gebieten sogar noch vier Stunden mehr ($M_S = 20.25$ Stunden).

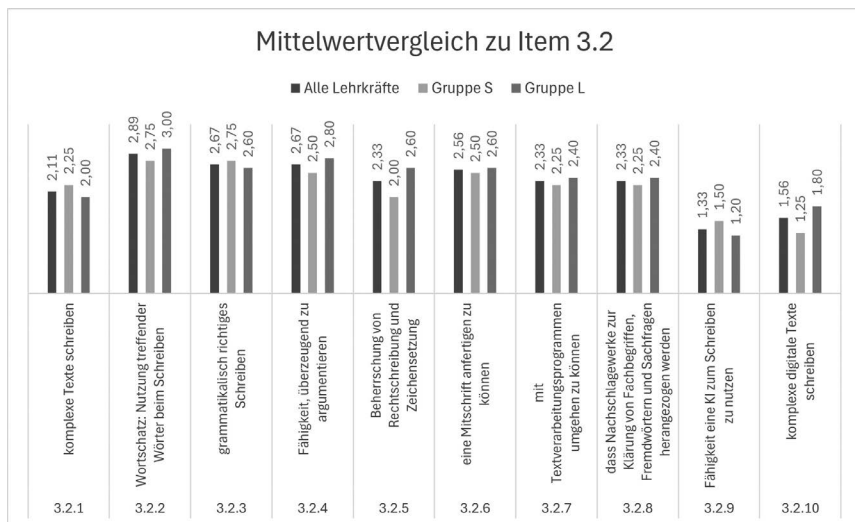
6 Ergebnisdiskussion in Hinblick auf die Forschungsfrage

Nachfolgend werden die dargestellten Ergebnisse in Hinblick auf die Forschungsschwerpunkte der Forschungsfrage analysiert.

6.1 Einstellung der Lehrkräfte gegenüber der Digitalisierung

Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte sowohl aus städtischen als auch aus ländlichen Bereichen die Bedeutung traditioneller Fähigkeiten wie Wortschatz und grammatikalisch richtiges Schreiben als wichtiger erachten als digitale Fähigkeiten (vgl. Abb. 2).

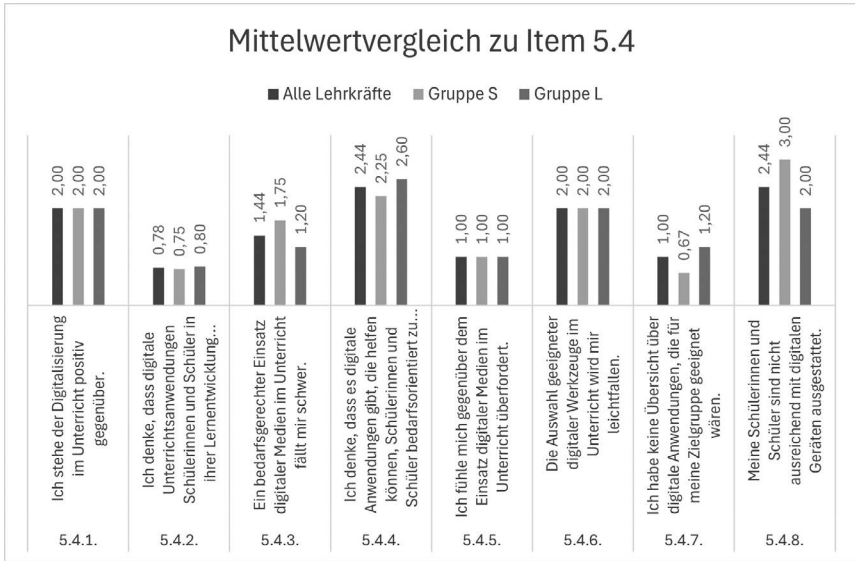
Abbildung 2: Mittelwertvergleiche zu Item 3.2.



Dies deutet darauf hin, dass Lehrkräfte den Nutzen traditioneller Lerninhalte im Deutschunterricht immer noch höher bewerten als den Einsatz digitaler Technologien. Digitale Aspekte werden von beiden Gruppen als weniger wichtig eingeschätzt ($M_S = 1.67$; $M_L = 1.80$). Es zeigen sich zwischen den beiden Gruppen nur geringe Unterschiede innerhalb der digitalen Aspekte: Der Umgang mit Textprogrammen ($M_S = 2.25$; $M_L = 2.40$) und die Fähigkeit des Schreibens komplexer Texte ($M_S = 1.25$; $M_L = 1.80$) empfinden Lehrkräfte aus ländlichem Gebiet im Durchschnitt wichtiger als die aus dem städtischen Bereich, welche wiederum die Fähigkeit eine KI zum Schreiben zu nutzen im Vergleich als etwas wichtiger empfinden ($M_S = 1.50$; $M_L = 1.20$).

Auffällig ist, dass beide Gruppen digitale Anwendungen im Unterricht grundsätzlich positiv gegenüberstehen, wie das Item 5.4.1 zeigt, und auch Potenziale zur bedarfsorientierten Förderung durch digitale Anwendungen sehen (vgl. Abb. 3).

Abbildung 3: Mittelwertvergleiche zu Item 5.4.

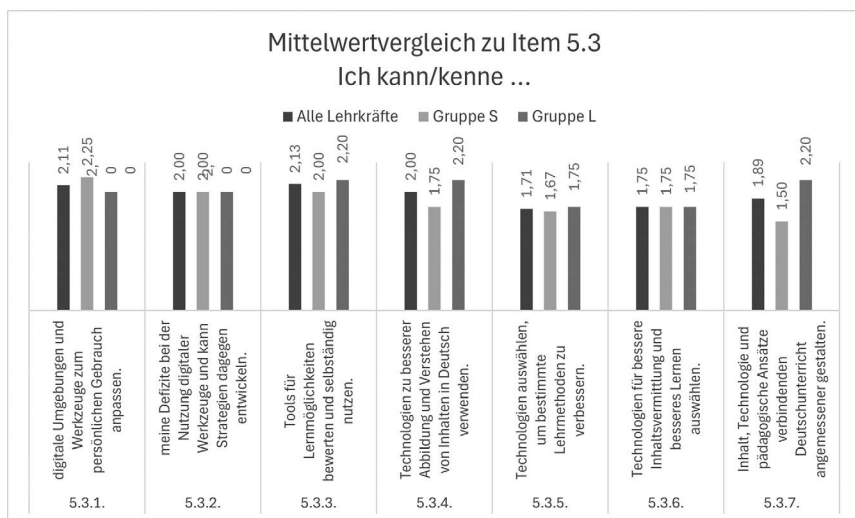


Zusätzlich sehen beide Gruppen Potenzial von digitalen Unterrichtsanwendungen für die Lernentwicklung der Schüler:innen. Allerdings gibt es Unterschiede bei spezifischen Aspekten: Lehrkräfte aus ländlichen Gebieten schätzen den Einsatz von digitalen Recherchen positiver ein ($M_L = 2.20$) als Lehrkräfte aus städtischen Gebieten ($M_S = 1.75$). Dies könnte auf Unterschiede in der technischen Infrastruktur und den verfügbaren Ressourcen in den jeweiligen Schulen hinweisen. Denn die Lehrkräfte aus den städtischen Gebieten stimmen alle zu, dass die Ausstattung digitaler Endgeräte für die Schüler:innen noch ausbaufähig ist ($M_S = 3.00$), während weniger Lehrkräfte aus ländlichem Bereich zustimmen ($M_S = 2.00$). Ein recht großer Unterschied zeigt sich in dem Aspekt der Übersicht über digitale Anwendungen. Während diese bei der städtischen Gruppe fast gänzlich fehlt ($M_S = .67$), ordnen sich die Lehrkräfte der ländlichen Gruppe bei „trifft eher nicht zu“ ein ($M_L = 1.20$). Insgesamt stehen beide Gruppen der Digitalisierung optimistisch gegenüber, wobei traditionelle Lernmethoden einen noch höheren Stellenwert haben.

6.2 Persönliche Beurteilung der eigenen digitalen Kompetenzen

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Lehrkräfte aus beiden Gruppen in Bezug auf ihre digitalen Kompetenzen als kompetent, aber noch verbesserungsfähig einschätzen (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4: Mittelwertvergleiche zu Item 5.3.

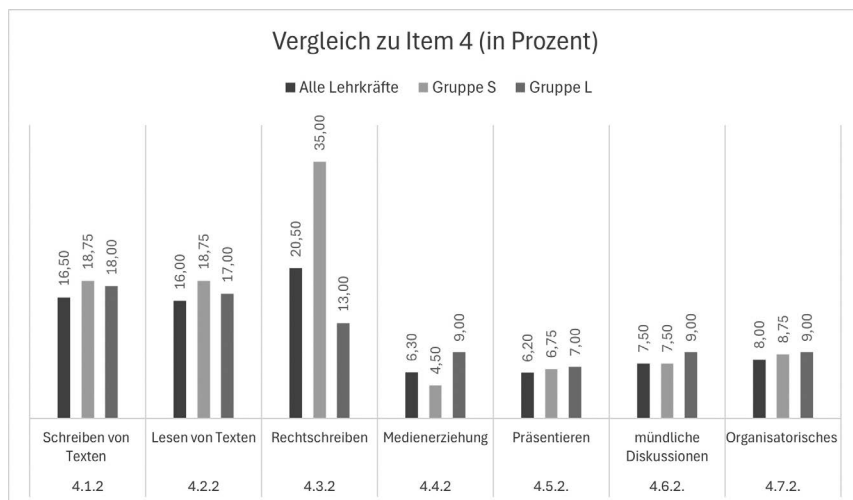


Während sie der Meinung sind, dass sie digitale Tools für den persönlichen Gebrauch anpassen, Defizite im Umgang mit Digitalisierung erkennen und Tools für Lernmöglichkeiten bewerten und selbstständig nutzen können, gibt es Aspekte, in denen ihre Fähigkeiten nach eigener Einschätzung noch ausbaufähig sind. Dies betrifft beispielweise den Umgang mit Technologien, die Lehrmethoden verbessern oder die Inhalte in Deutsch besser abbilden und verständlich machen. Schwierigkeiten haben beide Gruppen bei der Auswahl von Technologien für den Deutschunterricht, die helfen, Inhalte besser zu vermitteln, damit die Schüler:innen besser lernen können. Bei der Gestaltung des Deutschunterrichts, in dem Inhalt, Technologie und pädagogischer Ansätze vereint wird, zeigt sich ein Unterschied zwischen den Gruppen. Lehrkräfte aus städtischen Gebieten fühlen sich in dieser Kompetenz unsicherer als Lehrkräfte aus ländlichen Gebieten ($M_S = 1.50$; $M_L = 2.20$). Die Mehrheit der Lehrkräfte beider Gruppen fühlt sich kompetent, jedoch liegt noch Potenzial in der Übersicht und dem Wissen über verfügbare digitale Anwendungen.

Die eigene Einschätzung in Bezug auf die zeitliche Nutzung und die Einbindung von Digitalisierung in den Unterricht wird verschieden dargestellt: In

der praktischen Anwendung digitaler Technologien im Unterricht gibt es klare Unterschiede zwischen den beiden untersuchten Gruppen (vgl. Abb. 5).

Abbildung 5: Mittelwerte zu Item 4.



Den prozentual größten Anteil verbringen die Lehrkräfte aus den städtischen Gebieten mit dem Rechtschreiben (35%), während Lehrkräfte aus ländlichen Gebieten die meiste Zeit mit dem Schreiben (18%) und Lesen (17%) von Texten verbringen. Lehrkräfte aus ländlichen Gebieten investieren doppelt so viel Zeit in Medienbildung wie die Lehrkräfte aus städtischem Gebiet ($M_S = 4,50$; $M_L = 9,00$). Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass die städtische Gruppe häufiger digitale Methoden, wie das Nutzen digitaler Schreibtools oder Textverarbeitungsprogramme, einsetzt ($M_S = 1,00$; $M_L = .45$). Auch bei der Gestaltung des Deutschunterrichts setzt die städtische Gruppe häufiger digitale Möglichkeiten ein ($M_S = .56$; $M_L = .20$). Trotzdem nutzen beide Gruppen digitale Werkzeuge selten. Dies steht im Kontrast zu den positiven Einschätzungen der Digitalisierung und zeigt, dass in der Praxis eine Diskrepanz zwischen der Einstellung zur Digitalisierung und der tatsächlichen Nutzung besteht.

Digitale Korrekturhilfen und KI-gestütztes Schreiben werden selten genutzt, obwohl die Lehrkräfte diese Werkzeuge teilweise als förderlich erachten. Die geringe Nutzung digitaler Werkzeuge könnte auf strukturelle Barrieren wie fehlende Infrastruktur, unzureichende Fortbildungen oder mangelnde Verfügbarkeit geeigneter Anwendungen zurückzuführen sein. Insgesamt zeigt sich, dass die Einbindung von Digitalisierung in den Unterricht noch in den Anfängen steckt und eher sporadisch als kontinuierlich geschieht.

7 Fazit

Die Pilotstudie zielte darauf ab herauszufinden, inwiefern Unterschiede beim digitalen Schreiben zwischen Grundschullehrkräften der Region Lüneburg aus dem ländlichen und dem städtischen Raum bestehen. Hierfür wurden insgesamt drei Untersuchungsschwerpunkte festgelegt: die *Einstellung von Lehrkräften* bzgl. Digitalisierung im Schreibunterricht, die *Einschätzung ihrer persönlichen Kompetenzen* in diesem Bereich und die *zeitliche Nutzung* und Einbindung. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass sich in einigen spezifischen Aspekten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zeigen. Grundsätzlich ähneln sich aber die Angaben der Lehrkräfte beider Gruppen innerhalb der untersuchten Schwerpunkte.

In Bezug auf die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber dem digitalen Schreiben zeigt sich, dass beide Gruppen die traditionellen Schreibfertigkeiten den digitalen Schreibfähigkeiten vorziehen. Digitale Aspekte werden von beiden Gruppen als weniger wichtig eingeschätzt. In Bezug auf die digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte lässt sich sagen, dass alle Lehrkräfte bereits Fähigkeiten und Wissen besitzen, sich jedoch insgesamt nicht vollkommen sicher fühlen. Sie sind in der Lage, digitale Tools für den persönlichen Gebrauch anzupassen und erkennen Defizite im Umgang mit Digitalisierung, haben jedoch Schwierigkeiten bei der Auswahl und Nutzung von Technologien, die den Deutschunterricht unterstützen und Inhalte besser vermitteln. Diese Unsicherheiten könnten auf unzureichende Schulungs- und Fortbildungsangebote zurückzuführen sein. In der untersuchten Stichprobe besteht ein sichtbarer Unterschied darin, dass Lehrkräfte aus städtischen Gebieten sich weniger kompetent bei der Verknüpfung von Inhalt, Technologie und pädagogischen Ansätzen fühlen als Lehrkräfte aus ländlichen Gebieten. Obwohl sich die Mehrheit der Lehrkräfte nicht überfordert fühlt, mangelt es an Übersicht und Wissen über verfügbare digitale Anwendungen, was die Integration digitaler Medien in den Unterricht erschwert. Beim Einsatz von digitalen Technologien im Deutschunterricht zeigen sich klare Unterschiede zwischen den Gruppen. Während Lehrkräfte der Gruppe Stadt mehr Zeit in das Rechtschreiben investieren, liegt der Fokus bei Gruppe Land stärker auf dem Schreiben und Lesen von Texten. Digitale Methoden wie Schreibtools oder Textverarbeitungsprogramme werden von städtischen Lehrkräften häufig genutzt, doch insgesamt könnten beide Gruppen digitale Werkzeuge noch öfter in den Unterricht einbinden. Dies steht im Widerspruch zu ihrer positiven Einstellung gegenüber der Digitalisierung und könnte auf strukturelle Hindernisse zurückzuführen sein. Insgesamt besteht beim Einsatz digitaler Technologien noch Potenzial.

Darüber hinaus können die im Rahmen des Digitalpakts 2.0 geplanten Investitionen in die digitale Ausstattung der Schulen sowie die gezielte Förderung von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte dazu beitragen, die strukturellen Hindernisse abzubauen, die in dieser Untersuchung sichtbar wurden (vgl. BMBF 2025). Durch diese verbesserten Bedingungen könnten Lehrkräfte künftig sicherer und

effektiver digitale Medien in den Schreibunterricht einbinden, wodurch das Potenzial des digitalen Schreibens noch besser ausgeschöpft werden kann.

Für die Erhebung haben wir alle Grundschulen im Landkreis Lüneburg angeschrieben und um Teilnahme gebeten. Über die Schulleitungen wurde der Zugang zur Umfrage an die entsprechenden Lehrkräfte weitergeleitet. Für die Durchführung der Umfrage hatten die Lehrkräfte zwei Monate Zeit. Eine Woche vor Ende des Umfragezeitraums erhielten die Schulen von uns eine Erinnerung. Trotz dieser gab es lediglich neun vollständig ausgefüllte Fragebögen.

Zur Absicherung der Befunde sollten die Ergebnisse aus dieser Untersuchung durch eine erneute Befragung erweitert werden. Es wäre denkbar, die Forschung mit Lehrkräften aus ganz Niedersachsen durchzuführen, um die Stichprobe zu vergrößern, ein größeres Gebiet und somit den Einsatz digitaler Tools weiter zu untersuchen. Da diese Untersuchung mit Grundschullehrkräften und eine ähnliche Studie von Charlotte Wendt und Astrid Neumann (2022) mit Lehrkräften von weiterführenden Schulen in Niedersachsen, Hamburg und Schleswig-Holstein durchgeführt wurde, wäre ein Vergleich des digitalen Schreibens in diesen beiden unterschiedlichen Schulformen möglich.

Zukünftige Forschungen und die Stichprobengröße in diesem Bereich können optimiert werden, indem Umfragen nicht nur digital, sondern zusätzlich analog angeboten und an Schulen durch QR-Codes beworben werden. Dies könnte auch die Teilnahmebereitschaft erhöhen.

Abschließend möchten wir uns bei den Teilnehmerinnen dieser Pilotstudie bedanken, da sie uns die Möglichkeit dieser Forschung und wichtige Erkenntnisse gegeben haben. Die Pilotstudie hat erste wertvolle Erkenntnisse über den Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht geliefert. Um die gewonnenen Ergebnisse weiter zu vertiefen und auf eine breitere Basis zu stellen, ist eine Ausweitung der Forschung vorgesehen. Insbesondere erscheint eine Untersuchung an allen Grundschulen in Norddeutschland (Niedersachsen, Hamburg, Bremen, Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern) sinnvoll. Dies soll im Rahmen unserer Masterarbeiten erfolgen, um detailliertere und regional umfassendere Erkenntnisse zur Digitalisierung im Deutschunterricht zu gewinnen.

Literaturverzeichnis

- Atzhorn, Cordula/Maiwald, Klaus (2004): Schreibprojekt Hypertext. In: Diktate (ganz) abschaffen? Herausforderung Fremdsprachenunterricht Heft 1, S. 58–59, opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/42124/file/Maiwald_42124.pdf (Abfrage: 26.09.2025).
- Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.) (2022): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker-Mrotzek, Michael (2006): Schreiben mit neuen Medien. In: Heints, Detlef/Müller, Jürgen Eugen/Reiberg, Ludger (Hrsg.): Mehrsprachigkeit macht Schule. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Leseförderung in der Berufsbildung. Duisburg: Gilles & Francke. S. 65–72.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2025): Was ist der DigitalPakt Schule? www.digitalpaktschule.de/de/was-ist-der-digitalpakt-schule-1701.html (Abfrage: 26.09.2025).

- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin und Heidelberg: Springer VS.
- Drossel, Kerstin/Gerick, Julia/Niemann, Jan/Eickelmann, Birgit/Domke, Marius (2024): Die Perspektive der Lehrkräfte auf das Lehren mit digitalen Medien und die Förderung des Erwerbs computer- und informationsbezogener Kompetenzen in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Eickelmann, Birgit/Fröhlich, Nadine/Bos, Wilfried/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Vahrenhold, Jan (Hrsg.): *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich*. Münster und New York: Waxmann. S. 149–188.
- Drossel, Kerstin/Heldt, Melanie/Eickelmann, Birgit (2020): Die Implementation digitaler Medien in den Unterricht gemeinsam gestalten: Lehrer*innenbildung durch medienbezogene Kooperation. In: Kaspar, Kai/Becker-Mrotzek, Michael/Hofhues, Sandra/König, Johannes/Schmeinc, Daniela (Hrsg.): *Bildung, Schule, Digitalisierung*. Münster und New York: Waxmann. S. 45–50.
- Dürscheid, Christa/Brommer, Sarah (2009): Getippte Dialoge in neuen Medien. Sprachkritische Aspekte und linguistische Analysen. In: *Linguistik Online* 37, H. 1 bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/511 (Abfrage: 02.09.2024).
- Eickelmann, Birgit/Bos, Wilfried/Gerick, Julia/Fröhlich, Nadine (2024b): Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schüler*innen der 8. Jahrgangsstufe in Deutschland im dritten internationalen Vergleich. In: Eickelmann, Birgit/Fröhlich, Nadine/Bos, Wilfried/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Vahrenhold, Jan (Hrsg.): *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich*. Münster und New York: Waxmann Verlag. S. 47–72.
- Eickelmann, Birgit/Fröhlich, Nadine/Bos, Wilfried/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Vahrenhold, Jan (2024a): Die IEA-Studie ICILS 2023 – Informationen zur Anlage und Durchführung der Studie. In: Eickelmann, Birgit/Fröhlich, Nadine/Bos, Wilfried/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Vahrenhold, Jan (Hrsg.): *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich*. Münster und New York: Waxmann. S. 7–46.
- Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Vennemann, Mario (2019): Unerwartet erfolgreiche Schulen im digitalen Zeitalter. Eine Analyse von Schulmerkmalen resilienter Schultypen auf Grundlage der IEA-Studie ICILS 2013. In: *Journal for educational research online* 11, S. 118–144. www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=16790 (Abfrage: 10.08.2024).
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Frederking, Volker (2021): Digitale Medien im Deutschunterricht der Grundschule. Zum theoretischen Konnex der geförderten Projekte im Fach Deutsch. In: Frederking, Volker/Ladel, Silke (Hrsg.): *Grundschule digital: innovative Konzepte für die Fächer Deutsch und Mathematik*. Münster und New York: Waxmann. S. 11–28.
- Frederking, Volker/Ladel, Silke (Hrsg.) (2021): *Grundschule digital: innovative Konzepte für die Fächer Deutsch und Mathematik*. Münster und New York: Waxmann.
- Häder, Michael/Häder, Sabine (2022): Stichprobenziehung in der quantitativen Sozialforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 425–441.
- Heints, Detlef/Müller, Jürgen Eugen/Reiberg, Ludger (Hrsg.) (2006): *Mehrsprachigkeit macht Schule. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik*. Duisburg: Gilles & Francke.
- Hubig, Stefanie/Berg, Achim (2020): Schüler-Studie zur Digitalisierung der Bildung. In: Kultusministerkonferenz (KMK) (2017): *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. Bremen.
- Kultusministerkonferenz (2022): *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i. d. F. vom 23.06.2022. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf (Abfrage: 05.08.2025).
- Lehnen, Katrin (2023): Kooperatives digitales Schreiben. In: *Der Deutschunterricht*, H. 5, S. 18–28.
- Lewalter, Doris/Diedrich, Jennifer/Goldhammer, Frank/Köller, Olaf/Reiss, Kristina (Hrsg.) (2023): *PISA 2022: Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Münster und New York: Waxmann.

- Ludwig, Otto (2005): *Geschichte des Schreibens. Von der Antike bis zum Buchdruck*. Berlin: De Gruyter.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2005): JIM-Studie 2005. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2005/JIM_Studie_2005.pdf (Abfrage: 10.11.2024).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2023): JIM-Studie 2023. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2005/JIM_Studie_2005.pdf (Abfrage: 18.07.2024).
- Ng, Davy Tsz Kit/Leung, Jac Ka Lok/Chu, Samuel Kai Wah/Qiao, Maggie Shen (2021): Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. In: *Computers and Education: Artificial Intelligence* 2, Article 100041.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017): *Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1–4*. Deutsch. Hannover.
- Niemann, Jan/Eickelmann, Birgit/Schaumburg, Heike/Fröhlich, Nadine (2024): Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schüler*innen der 8. Jahrgangsstufe in Deutschland im dritten internationalen Vergleich. In: Eickelmann, Birgit/Fröhlich, Nadine/Bos, Wilfried/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Vahrenhold, Jan (Hrsg.): *ICILS 2023 #Deutschland*. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich. Münster und New York: Waxmann Verlag. S. 217–254.
- O'Dwyer, Laura M./Russell, Michael/Bebell, Damian/Tucker-Seeley, Kevon R. (2005): Examining the Relationship Between Home and School Computer Use and Students' English/Language Arts Test Scores. In: *Journal of Technology, Learning, and Assessment* 3, H. 3, S. 1–46, ejournals.bc.edu/index.php/jtla/article/view/1656/1500 (Abfrage: 26.09.2025).
- Püschel, Emilia (2025): Schulen. In: *Hansestadt Lüneburg*, www.hansestadt-lueneburg.de/gesellschaft-soziales-und-bildung/schulen.html (Abfrage: 26.09.2025).
- Radvan, Florian (2013): Digitales Schreiben im Deutschunterricht. In: Klawitter, Jana/Lehnen, Katrin/Leitenstern, Regine/Lobin, Henning (Hrsg.): *Lesen, Schreiben, Erzählen: Kommunikative Kulturtechniken im digitalen Zeitalter*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag. S. 107–130.
- Reble, Raja/Meyer, Jennifer/Fleckenstein, Johanna/Köller, Olaf (2020): Am Computer oder handschriftlich Schreiben? Untersuchung des Testmodus-Effekts in Deutschaufsätzen der Sekundarstufe I. In: Kaspar, Kai/Becker-Mrotzek, Michael/Hofhues, Sandra/König, Johannes/Schmeinc, Daniela (Hrsg.): *Bildung, Schule, Digitalisierung*. Münster und New York: Waxmann Verlag. S. 51–56.
- Reiss, Kristina (2020): Lernen mit digitalen Medien: das Beispiel des Fachs Mathematik. In: Kaspar, Kai/Becker-Mrotzek, Michael/Hofhues, Sandra/König, Johannes/Schmeinc, Daniela (Hrsg.): *Bildung, Schule, Digitalisierung*. Münster und New York: Waxmann Verlag. S. 13–18.
- Robert Bosch Stiftung (2020): *Ergebnisbericht des Deutschen Schulbarometers Spezial*.
- Robert Bosch Stiftung (2023): *Das Deutsche Schulbarometer. Aktuelle Herausforderungen aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften allgemein- und berufsbildender Schulen*.
- Stein, Petra (2022): Forschungsdesigns für die quantitative Sozialforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer CS. S. 143–162.
- Steinhoff, Torsten (2023): Der Computer schreibt (mit): digitales Schreiben mit Word, WhatsApp, ChatGPT & Co. als Koaktivität von Mensch und Maschine. *MiDU – Medien im Deutschunterricht*. H. 1, S. 1–16, <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/1912> (Abfrage: 21.02.2026).
- Stocker, Toni C./Stein, Ingo (2022): *Statistik: Grundlagen und Methodik*. Berlin: De Gruyter.
- Wampfler, Philippe (2020): *Digitales Schreiben: Blogs & Co. im Unterricht*. Ditzingen: Reclam.
- Wendt, Charlotte/Buhrfeind, Inga/Frick, Karina/Neumann, Astrid (2024): Mit KI im Deutschunterricht schreiben. In: *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*. S. 321–340.
- Wendt, Charlotte/Neumann, Astrid (2022): *Digitale Unterstützung des Schreibens im Deutschunterricht mit sprachlich-heterogenen Lerngruppen – Eine Studie an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen und Hamburg*. Unveröffentlichte Erhebung.

Haltung von Lehrkräften zum Scaffolding (Intervention)

Jana Barsch

Zusammenfassung: Die Institution Schule ist ein Ort, an dem sprachliche Kompetenzen den Bildungserfolg entscheidend mitbestimmen. Insbesondere bildungssprachliche Kompetenzen sind dabei entscheidend. Sie bilden ein zentrales Element schulischen Unterrichts – insbesondere des Fachunterrichts in dem fachliches und sprachliches Lernen miteinander verwoben sind. Der Scaffolding-Ansatz bietet eine Lernmöglichkeit, beide Facetten miteinander zu vereinen. Von Relevanz ist dabei die Haltung der Lehrkraft, auf die vorliegender Beitrag eingeht.

Im Mittelpunkt steht die Frage, inwiefern eine gezielte Intervention die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Scaffolding positiv beeinflussen kann. Die Ergebnisse legen nahe, dass Interventionen die Haltungen positiv beeinflussen können.

Schlüsselwörter: Scaffolding, Bildungssprache, Lehrkräfte

Abstract: School is a place where language skills play a decisive role in educational success. Academic language skills are particularly important in this context. They form a central element of school teaching – especially in subject-specific lessons where technical and linguistic learning are intertwined. The scaffolding approach offers a learning opportunity to combine both facets. The attitude of the teacher is relevant here, as discussed in this article.

The focus is on the question of the extent to which targeted intervention can positively influence teachers' attitudes toward scaffolding. The results suggest that interventions can have a positive influence on attitudes.

Keywords: Scaffolding, educational language, teachers

1 Einleitung

Sprache dient als Werkzeug zum Denken und Kommunizieren. In der Schule werden Lerninhalte durch sie vermittelt und abstrakte Konzepte durch sie begriffen. Durch Sprache können Beobachtungen und Erkenntnisse ausgedrückt werden (vgl. Giesau/Woerfel 2018, S. 1). Empirisch nachgewiesen ist, dass gut ausgebildete Sprachkompetenzen grundlegend für einen erfolgreichen Wissenserwerb in der Schule sind (vgl. Chudaske 2012, S. 10). Dabei erhält die Bildungssprache mit zunehmender Klassenstufe eine immer wichtigere Bedeutung (vgl. Prediger 2022, S. 10f.). Diese ist kontextuell ungebunden, sodass direkte Bezüge mitgedacht werden müssen (deiktische Ausdrücke fehlen) und sie ist orientiert an der Schriftsprache, was ihren Gebrauch anspruchsvoll macht (vgl. Heppt/Schröter 2023, S. 140).

Die sprachliche Herkunft von Schüler:innen ist jedoch sehr heterogen, was den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen beeinflusst. So haben Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien häufig ein höheres Risiko in einer sprachlich wenig anregenden Umgebung aufzuwachsen, die vorrangig von der mündlich geprägten Alltagssprache bestimmt ist. Hinzu kommt, dass Kinder mit einer anderen als der deutschen Sprache bereits in der Kita mit mindestens einem weiteren Spracherwerb konfrontiert werden. Herkunftssprachliche Angebote sowie die Beachtung ihrer mehrsprachigen Potenziale werden noch zu wenig beachtet (vgl. Vock/Gronostaj 2017, S. 17 ff.). Jene Kinder können durch ihre Biografie Chancenungleichheiten in der Schule erfahren und systematisch benachteiligt werden. Dafür sollten besonders Lehrkräfte sensibilisiert sein.

Eine Möglichkeit einer systematischen Benachteiligung von Schüler:innen im Regelunterricht entgegenzuwirken, bietet der Scaffolding-Ansatz. Beim Scaffolding handelt es sich um eine Strategie der sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung, die in jedem Fach zum Einsatz kommen kann und den Erwerb der Bildungssprache gezielt fördert (vgl. Gibbons 2009, S. 31). Die sprachlichen Hilfen, die der Ansatz beinhaltet, kann man sich wie ein Baugerüst vorstellen. Es bietet Lehrkräften die Möglichkeit, die Lernprozesse der Schüler:innen strukturiert zu stützen. Im Fokus steht, dass die Lernenden in der Lage sind, die Aufgaben und (sprachlichen) Anforderungen schrittweise eigenständig zu bewältigen. Das sprachliche Lernen wird eng an die fachlichen Inhalte gekoppelt, sodass der Kompetenzaufbau in beiden Bereichen gefördert wird. Die Unterstützungsmaßnahmen werden schrittweise und individuell wieder reduziert, sodass selbstgesteuertes Lernen und Differenzierungen möglich sind (vgl. Kniffka 2010, S. 1.).

Bedeutend scheint, dass die Lehrkräfte in der Durchführung eine positive Einstellung und ein umfangreiches Wissen zum Scaffolding haben. Dies betrifft sowohl die Planung als auch die spontanen Reaktionen im Unterricht. Daher wird in diesem Forschungsprojekt die Haltung der Lehrkräfte im Zusammenhang mit einer Intervention untersucht. Diese soll Aufschluss darüber geben, ob eine Intervention ein dienliches Instrument für die Entwicklung einer positiven Haltung ist.

Im Folgenden wird zunächst der theoretische Hintergrund mit den Zielen und der Legitimation von Scaffolding beleuchtet. Anschließend werden die vielfältigen Prinzipien des Konzepts dargelegt, bevor das Planungsmodell zu Makro- und Mikro-Scaffolding vorgestellt wird. Im Anschluss werden die Forschungsmethode beschrieben und die Ergebnisse diskutiert.

2 Definition der Fach- und Bildungssprache

Der Fokus des Scaffoldings liegt darin, den Registerwechsel von der mündlich geprägten Alltagssprache in die kontextentbundenere Fach- und Bildungssprache zu fördern, da diese in höheren Klassenstufen einen zentraleren Stellenwert erhalten (vgl. Quehl 2010, S. 29; Prediger 2022, S. 11).

Die Unterscheidung zwischen Fach- und Bildungssprache lässt sich dabei wie folgt bestimmen: Eine *Fachsprache* ist spezifisch für eine Disziplin und beinhaltet bestimmte Fachtermini. Sie hat somit eine spezielle Lexik, deren Fachbegriffe zunächst einem bestimmten Inhalt zugeordnet werden müssen. Fachsprachen sind besonders in naturwissenschaftlichen Fächern essenziell und erfordern spezifische Vorkenntnisse, um sie verstehen zu können (vgl. Fluck 2016, S. 210). Auch im Deutschunterricht spielt die Fachsprache schon in der Grundschule eine Rolle. Typische Fachbegriffe sind beispielsweise „Nomen“, „Satzzeichen“ und „Märchen“.

Die *Bildungssprache* hingegen ist allgemein gebräuchlich in Bildungsinstitutionen und nicht fachspezifisch. Sie ist ein formelles Sprachregister, das sich an den Normen des Schriftsprachgebrauchs orientiert. Bildungssprachliche Begriffe werden insbesondere in Aufgabenstellungen und Unterrichtsmaterialien verwendet (vgl. Gogolin/Lange 2011, S. 111). Typische bildungssprachliche Begriffe, die im Deutschunterricht der Grundschule Anwendung finden, sind beispielsweise „zusammenfassen“, „ausführlich“ und „Inhalt“. Die Beherrschung dieser ist notwendig für den schulischen Erfolg, da durch sie das Schreiben, Lesen und Verstehen von Texten erleichtert wird. Bildungssprachliche Kompetenzen ermöglichen es auch, dass Sachverhalte unter Verwendung von Fachbegriffen kohärent beschrieben werden können, was in allen Fächern wichtig ist. Zusätzlich fungiert die Bildungssprache auch als Lernmedium, um sich Wissen anzueignen. Sie gilt als übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung (vgl. Heppt/Schröter 2023, S. 139 f.). Fluck (2016) fasst dies wie folgt zusammen:

„Damit ermöglicht die Bildungssprache eine Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten und einen Umgang mit Fachwissen, der sich auf kognitiver Basis vollzieht und sich in einer Erweiterung der Sprachkompetenzen, z. B. Erweiterung des Vokabulars, niederschlägt“ (Fluck 2016, S. 212).

Er sieht die Bildungssprache als Voraussetzung, um die Fachsprachen korrekt anwenden zu können. Im Kontext des Scaffoldings werde ich mich auf den Begriff der Bildungssprache stützen, wobei fachsprachliche Komponenten mitgedacht werden.

3 Theoretische Hinführung zum Scaffolding

Der Begriff des Scaffoldings leitet sich vom englischen Wort „scaffold“ ab, was „Gerüst“ bedeutet. Jene sprachlichen Unterstützungen werden benötigt, wenn die Schüler:innen ihr sprachliches Repertoire ausgeschöpft haben (vgl. Gogolin et al. 2020, S. 41; Wessel 2014, S. 46). Scaffolding entspricht Vygotskys Sprach- und Lerntheorien in dem Sinne (vgl. Kniffka 2010, S. 1), dass immer von einer Zone der nächsten Entwicklung ausgegangen wird. Diese Zone befindet sich zwischen dem aktuellen Entwicklungsniveau einer oder eines Lernenden, die:der eine eigenständige Aufgabenbewältigung erlaubt, und jenem Niveau, das noch keine selbstständige Bewerkstelligung zulässt. Um ein höheres Entwicklungsniveau und Lernzuwächse erreichen zu können, sieht Vygotskys Theorie gezielte Unterstützung vor (vgl. Vygotsky 2002, S. 327). Im Kontext Schule bedeutet dies: Ein:e Lerner:in unterstützt eine:n andere:n Lerner:in, wobei erstere:r kompetenter ist. Die Hilfe findet auf sprachlicher und fachlicher Ebene statt und kann ebenso von der Lehrkraft erfolgen (vgl. Gibbons 2009, S. 15).

Dieses Prinzip greift das Scaffolding auf, welches besonders von Jerome Bruner und Pauline Gibbons geprägt wurde. Typisch für jene Scaffolds ist es, dass sie zunächst systematisch aufgebaut und schrittweise wieder entfernt werden, wenn die Schüler:innen die sprachlichen Handlungen selbst ausführen können (vgl. Kniffka 2010, S. 1; Gantfort/Maahs 2023, S. 1). So soll gewährleistet werden, dass zukünftige Aufgaben ohne Unterstützung bewältigt werden können (vgl. Sieberkrob 2023, S. 156; Kaplan 2023, S. 69). Dabei berücksichtigt Scaffolding neben sprachlichen Fähigkeiten auch den Aufbau fachlicher Lerninhalte und ist somit als didaktische Perspektive und in der Umsetzung als Methode anzusehen (vgl. Quehl/Trapp 2020, S. 27). Die systematische Unterstützung der sprachlichen Fähigkeiten im Fachunterricht sorgt für eine effektive Entwicklung der Fach- und Bildungssprache und lässt die Lernenden anspruchsvolle Aufgaben lösen.

Im Folgenden wird näher auf die Prinzipien des Scaffoldings eingegangen, wobei sich meine Perspektive auf den Fachunterricht beschränkt.

3.1 Didaktische Leitlinien und die Haltung der Lehrkraft im Scaffolding

Insgesamt weist das Scaffolding viele *geplante* und *interaktionale* Merkmale auf. Ein planungsvolles Prinzip baut darauf auf, die Schüler:innen gleichzeitig im Aufbau

von (bildungs-) sprachlichen und fachlichen Kompetenzen zu unterstützen (vgl. Heppt/Schröter 2023, S. 146). Dies ist besonders bedeutsam, um eine enge Verbindung zwischen dem Erfassen der Inhalte und dem Versprachlichen dieser aufbauen zu können. So kann das Problemlösen im Fachunterricht erleichtert werden: Dieses verlangt nämlich neben einer fachlichen Lösung auch die Bewältigung einer sprachlichen Herausforderung (vgl. Quehl/Trapp 2020, S. 34). Die Lernenden sollten in diesem Prozess aktiv beteiligt sein, um die Problemstellungen eigenständig zu lösen (vgl. ebd., S. 52). Im Scaffolding-Ansatz wird dies dadurch gefördert, dass die Schüler:innen zunächst in Kooperation mit einer kompetenteren Person interaktiv an Problemlösungen arbeiten, bis sie dazu eigenständig in der Lage sind. Dies wird durch Peers in Gruppenarbeiten und durch gezielte Scaffolds der Lehrkraft begünstigt (vgl. Wood/Bruner/Ross 1976, S. 90). Um die Selbstständigkeit der Schüler:innen zu bewahren, werden die Unterstützungen, wie konkretes Anschauungsmaterial oder Formulierungshilfen, zu gegebenem Anlass wieder zurückgenommen (vgl. Gibbons 2015, S. 16; Gantefort/Maahs 2023, S. 1).

Im Unterricht nehmen die Schüler:innen neue Inhalte und Konzepte in einer stark bedeutungsbezogenen Alltagssprache auf. Deshalb sollen zunächst zu den fachlichen Lerninhalten Vorwissen und Vorerfahrungen in konkreten Anschauungskontexten aufgegriffen werden. Damit wird eine Basis geschaffen, auf der die Lerninhalte schrittweise komplexer und die Sprache kontextentbundener gestaltet werden kann (vgl. Prediger/Hardy 2023, S. 180). Um dies in der Unterrichtspraxis zu fördern, werden den Schüler:innen sprachliche Mittel, wie fachsprachliche Formulierungen, zur Verfügung gestellt. Anschließend benötigen sie ausreichend Gelegenheiten und Zeit, diese anzuwenden (vgl. Quehl/Trapp 2020, S. 32).

Für die Lehrkraft besteht dabei die Herausforderung, dass die Lernprozesse der Schüler:innen in unterschiedlichen Tempi voranschreiten, sodass es individuelle Scaffolds geben muss (vgl. ebd., S. 36). Damit sie sich die sprachlichen Elemente authentisch aneignen können, brauchen die Lernenden funktionale Sprachanlässe (vgl. Weiss/Woerfel/Meurers 2023, S. 187). Zusätzlich sollte die Lehrkraft Phasen des Frontalunterrichts zurückstellen und dafür längere Zeiträume einplanen, in denen sich die Schüler:innen sprachlich ausprobieren können. In jenen Phasen kann die Lehrperson als sprachliches Vorbild agieren, indem sie Aussagen der Lernenden aufgreift, umformuliert oder selbst modelliert.

Zusätzlich sollte sie Wortschatzentlastungen oder Textbausteine anbieten (vgl. Quehl/Trapp 2020, S. 43). Auch visuelle Hilfestellungen können beim Aufbau neuer Konzepte besonders hilfreich sein, um diese in eigenen Worten verstehen und erklären zu können (vgl. Sieberkrob 2023, S. 342). Übergeordnet wird den Lernenden durch Scaffolding nicht nur vermittelt, *was* zu tun ist, sondern insbesondere, *wie* es getan wird. Somit müssen Aufgaben und Inhalte nicht vereinfacht und ein fachlich herausfordernder Unterricht kann ermöglicht werden (vgl. Wessel 2014, S. 47).

Wood, Bruner und Ross (1976) geben zusätzliche konkrete Hinweise zur Umsetzung des Scaffolding-Ansatzes im Unterricht. Sie empfehlen, dass die Lehrpersonen sich stets vor Augen halten sollten, dass das übergeordnete Ziel darin besteht, das unabhängige Lernen zu fördern. Die Anzahl möglicher Lösungswege sollte reduziert und ein lohnender nächster Schritt vorgesehen werden (vgl. Wood/Bruner/Ross 1976, S. 98). Zudem wäre es sinnvoll, die Lernenden darüber aufzuklären, welches Handeln nötig ist, um die Aufgabenstellung erfolgreich zu bearbeiten. Mit diesem ist die Zone der nächsten Entwicklung von Vygotsky angesprochen.

Um die Scaffolding-Prinzipien erfolgreich im Unterricht anzuwenden, muss die Lehrperson also vielfältige diagnostische, didaktische, methodische und fachwissenschaftliche Kompetenzen mitbringen. Sie muss übergeordnet jeweils das sprachliche und fachliche Potenzial der Schüler:innen einschätzen können. Sie braucht Kenntnisse über Spracherwerbsprozesse und muss die sprachlichen Anforderungen ihres Unterrichts ermitteln und vermitteln können. Die Lehrkraft sollte darauf achten, dass die fachlichen und sprachlichen Anforderungen ein wenig über dem Kompetenzniveau der Schüler:innen liegen, um einen Lernprozess anzuregen. In der Lücke zwischen dem, was die Lernenden schon können und dem, was sie mit Hilfen bewältigen können, werden die Scaffolding-Prinzipien angesetzt. Es bedarf demnach einer konkreten Unterrichtsplanung und ergiebiger Unterrichtsinteraktionen (vgl. Kniffka 2010, S. 1).

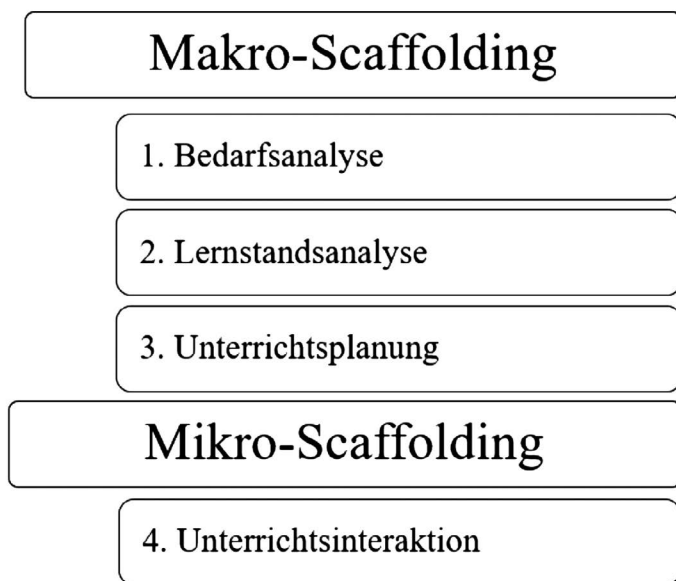
Aus der didaktischen Sicht braucht eine Lehrperson auch Wissen darüber, wie der Fachunterricht sprachsensibel gestaltet werden kann. Daraufhin sollten passende Scaffolds und Modellierungstechniken ausgewählt werden (vgl. Weiss/Woerfel/Meurers 2023, S. 185). Eine Fachlehrkraft sollte sich außerdem der Besonderheiten des Faches bewusst sein. Auch die Funktionen der fachinternen Sprachhandlungen und die allgemeinen Zielsetzungen des Fachlernens gehören zum vorausgesetzten Wissen (vgl. Lütke/Rödel 2023, S. 396).

Basierend auf den relevanten Leitlinien des Scaffoldings sind folgende grundlegende Haltungen für die Umsetzung erforderlich: Übergeordnet ist eine *lernendenzentrierte Haltung* wichtig. Die Lehrkraft sollte für einen langfristigen Lernerfolg der Schüler:innen *Geduld aufbringen* und *flexibel auf Bedürfnisse eingehen* können. Es ist bedeutend, dass sie die *Selbstwirksamkeit der Lernenden fördern* möchte, um deren *Eigenständigkeit zu unterstützen*. Das Scaffolding-Konzept beinhaltet, dass die Schüler:innen Risiken wagen müssen, um ihre sprachlichen und fachlichen Kompetenzen auszubauen. Hierbei sollte die Lehrperson ihnen *empathisch begegnen* und sie zu diesen Herausforderungen ermutigen. Außerdem sollte die Lehrkraft insgesamt Wert auf *sprachliche Interaktionen* und *Gruppenarbeiten* legen und *zahlreiche Kommunikationsanlässe* für sprachliches Handeln schaffen.

3.2 Makro- und Mikro-Scaffolding

Pauline Gibbons nahm 2002 erstmals eine Einteilung des Konzepts in Makro- und Mikro-Scaffolding vor, die insbesondere von Kniffka (2010) aufgegriffen wird (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Makro- und Mikro-Scaffolding (eigene Darstellung nach Kniffka 2010).



Der Bereich des Makro-Scaffoldings umfasst drei verschiedene Planungsschritte des Unterrichts:

- Als erstes erfolgt eine *Bedarfsanalyse*, in der die Lehrkraft ihre geplanten Unterrichtsinhalte auf den Sprachbedarf hin untersuchen sollte. Dabei werden sprachliche Herausforderungen wie grammatische Phänomene ermittelt und deren Schwierigkeitsgrad in Bezug auf die Lerngruppe analysiert (vgl. Kniffka 2010, S. 2; Wessel 2014, S. 49; Gantefort/Maahs 2023, S. 1). Die Lehrkraft sollte sich darüber bewusst werden, welche sprachlichen Mittel sie für das kommende Thema explizit einführen möchte (vgl. Quehl/Trapp 2020, S. 35).
- Im nächsten Planungsschritt, der *Lernstandsanalyse*, geht es darum, die Lernstände und besonders die Sprachstände der Lerngruppe und einzelner Kinder zu erfassen. Dafür kann die Lehrkraft die mündliche Kommunikation der Lernenden beobachten und ihre schriftlichen Ausarbeitungen analysieren (vgl. Prediger/Hardy 2023, S. 179; Wessel 2014, S. 49). Die Lernstände

werden mit den zuvor ermittelten sprachlichen Anforderungen der Inhalte abgeglichen. Im gleichen Schritt sollte die Lehrperson prüfen, welche Unterstützungsbedarfe es für das neue Unterrichtsthema in der Klasse geben könnte (vgl. Kniffka 2010, S. 2). Mit den gesammelten Informationen kann die Lehrkraft Differenzierungsmaßnahmen planen. Die binnendifferenzierten Lernangebote mit forderndem sprachlichen Input sind essenziell, damit möglichst alle Schüler:innen ihre Zone der nächsten Entwicklung erreichen können (vgl. Quehl/Trapp 2020, S. 35; Weiss/Woerfel/Meurers 2023, S. 187).

- In der letzten Phase des Makro-Scaffoldings geht es um die konkrete *Unterrichtsplanung*. Hierfür werden einzelne Lernschritte mit der Verschränkung der fachlichen und sprachlichen Zielsetzungen geplant (vgl. Prediger/Hardy 2023, S. 180; Gantefort/Maahs 2023, S. 2). Die übergeordnete Zielsetzung liegt darin, die Schüler:innen schrittweise zu einer Verwendung der Bildungs- und Fachsprache anzuleiten (vgl. Gibbons 2009, S. 31).

Zu Beginn einer neuen Einheit sollte vermehrt das sprachliche und fachliche Vorwissen der Schüler:innen einbezogen werden, um die neuen Inhalte greifbarer zu machen. Dafür sind zunächst konkrete Anschauungsmaterialien und Visualisierungen sinnvoll. Die Lernaufgaben sollten jedoch sequenziert werden, um vom Konkreten schrittweise zum Abstrakten und Kontextentbundenen zu gelangen (vgl. Kniffka 2010, S. 3; Gantefort/Maahs 2023, S. 2). Die Lehrkraft muss sich darüber bewusst werden, welche Wörter, Satzmuster und Sprachstrukturen sie im Unterricht bereithalten oder gar visualisieren kann, um in der Durchführung vorbereitet und flexibler auf Unterstützungsbedürfnisse der Schüler:innen eingehen zu können (vgl. Quehl/Trapp 2020, S. 35). Lern- und Arbeitsformen sollten stets variierend strukturiert werden. So können Unterstützungsmaßnahmen auf unterschiedliche Wege an die Schüler:innen herangetragen werden und die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass alle Schüler:innen davon profitieren.

Bezüglich der Arbeitsformen wird besonders das kooperative Lernen in Kleingruppen empfohlen, bei dem die Peers miteinander interagieren. Hinsichtlich inhaltlicher Darstellungsformen sollte die Lehrkraft ebenfalls variieren. Sie sind von besonderer Bedeutung, um neue Inhalte vorzustellen und um die Schüler:innen im Laufe der Einheit in ihren sprachlichen Produktionen zu entlasten. Tafelmitschriften, Grafiken, Fotos, Karten etc. können als Unterstützung dienen. Immer wieder metasprachliche Sequenzen können den Fokus auf die Sprache, die für Inhalte gebraucht wird, transparent machen (vgl. Kniffka 2010, S. 3).

Nachdem die Planung des Makro-Scaffoldings abgeschlossen ist, kann sich dem Mikro-Scaffolding gewidmet werden, welches die *Unterrichtsinteraktionen* in den Mittelpunkt stellt. Die Interaktionen sollten zum großen Teil aus Gesprächen zwischen den Schüler:innen bestehen mit realen Anlässen und weniger aus klassischen Frage-Antwort-Schemen (vgl. Kaplan 2023, S. 71). In den

Interaktionen zwischen den Schüler:innen und der Lehrkraft sollte diese darauf achten, dass sie langsam und deutlich spricht. So gibt sie den Schüler:innen genügend Zeit, um gehörte sprachliche Äußerungen zu verarbeiten und die Antworten zu planen. Es ist wichtig, dass die Lehrperson den Lernenden aktiv zuhört, um bei Bedarf mit Scaffolds und Modellierungen unterstützen zu können. Durch das Wiederholen oder Paraphrasieren von Lernendenaussagen durch die Lehrkraft kann diese den gebräuchlichen Fachwortschatz hervorheben. Darüber hinaus sollten die Äußerungen der Schüler:innen in größere Zusammenhänge eingebettet werden. Damit kann die oder der Lehrende zum Konzeptaufbau verhelfen und als sprachliches Vorbild agieren (vgl. Kniffka 2010, S. 3 f.).

4 Untersuchungshypothesen

Es stellt sich heraus, dass Scaffolding-Methoden gewinnbringend in den Fachunterricht eingebunden werden können, um die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden zu unterstützen. Grundlegend jedoch ist es eine positive Haltung gegenüber dem Konzept, die für eine erfolgreiche Umsetzung im Unterricht entscheidend ist. Daraus erschließen sich folgende Fragestellungen, die es zu untersuchen gilt:

Welche Haltung nehmen befragte Lehrkräfte gegenüber der Integration von Scaffolding in den Unterricht ein und welche Auswirkungen hat die Interventionsmaßnahme mit Informationen zum Scaffolding auf die Haltung?

Für die gezielte Untersuchung der Fragestellung werden zwei Hypothesen aufgestellt.

Hypothese 1: Die Lehrkräfte fühlen sich wenig kompetent im Umgang mit Scaffolding.

Aufgrund der Forschungslage gehe ich davon aus, dass Lehrkräfte sich wenig kompetent im Umgang mit Scaffolding fühlen, da das Konzept vielfältig ausgebildete Fähigkeiten voraussetzt. Darüber hinaus ist das Scaffolding-Konzept ressourcen- und zeitintensiv sowie umfangreich in der Planung. Hinzu kommt, dass Grundschullehrkräfte meist mehrere Fächer fachfremd unterrichten und ohnehin zusätzliche Ressourcen aufbringen müssen, um diesen Unterricht fachgerecht planen zu können. Dies könnten Gründe dafür sein, dass Lehrkräfte Scaffolding meiden.

Hypothese 2: Eine Intervention beeinflusst die Haltung der Lehrkräfte zum Scaffolding positiv.

Ich erwarte, dass die geplante Intervention einen positiven Einfluss auf die Haltung haben wird, da sie die Relevanz und Vorteile für den Kompetenzaufbau der Schüler:innen herausstellt. Zusätzlich steht es den Lehrkräften frei, wie intensiv sie sich zu welchem Schwerpunkt weiterbilden wollen. Dadurch soll die intrinsische Motivation für ihre Haltungsentwicklung gesteigert werden.

5 Forschungsmethode

5.1 Beschreibung der Methode

Für die Beantwortung der Fragestellungen wurde ein Online-Fragebogen mit LimeSurvey erstellt. Dieser teilt sich in zwei Abschnitte T1 und T2 auf. Zwischen den Abschnitten fand eine Intervention statt. Die Querschnittstudie basiert auf einem quantitativen Ansatz, um Aussagen über Häufigkeiten und Verteilungen treffen zu können (vgl. Föhl/Friedrich 2022, S. 35 f.). Zusätzlich integrierte, offene Fragen erlauben vertiefende Einblicke in die individuellen Perspektiven der Lehrer:innen.

Der Fragebogen wurde an sieben niedersächsische Grundschullehrkräfte aus dem persönlichen Netzwerk mit der Bitte um Weiterleitung versandt. Ziel des Vorgehens war es, Lehrkräfte aus verschiedenen Schulen zu erreichen, um potenziell einseitige Ergebnisse zu minimieren. Hintergrund ist die Annahme, dass einzelne Schulen möglicherweise ihre Lehrkräfte gezielt für sprachaufmerksamen Unterricht sensibilisieren und sich dadurch von anderen Schulen unterscheiden könnten.

Die Befragung „Haltung zum Scaffolding“ ist wie folgt aufgebaut:

1. Der erste Teil erfasst das bestehende Wissen der Grundschullehrkräfte über Scaffolding. Darüber hinaus werden die Teilnehmenden gebeten, ihre Haltung zur Integration von Scaffolding in den Unterricht darzulegen. Es wird auch erhoben, wie häufig einzelne Prinzipien des Scaffoldings angewandt werden. Dies erfolgt mit einer Matrix mit den Antwortoptionen „immer“, „oft“, „gelegentlich“, „selten“, „nie“. Zusätzlich besteht für die gesamte Erhebung die Möglichkeit die Antwortoption „keine Angabe“ auszuwählen. Vor der Intervention werden die Lehrkräfte gebeten, persönliche Vor- und Nachteile zur Integration von Scaffolding im Unterricht zu nennen.
2. Für die Intervention werden die Lehrkräfte nach der T1-Erhebung gebeten, einem Link zu einer Prezi-Präsentation zu folgen (vgl. Anhang 1). Sie beinhaltet Informationen zum Scaffolding. Die Bereiche „Theoretischer Hintergrund“, „Ziele“, „Prinzipien“, „Planungsmodelle“, „Umsetzungsbeispiel“ und „Literatur“ werden dort vorgestellt. Die befragten Lehrkräfte können freiwillig an der Intervention teilnehmen. Diese nimmt ungefähr zwölf Minuten in Anspruch, wenn alle Inhalte angeschaut werden. Mit der Intervention wird das Ziel verfolgt, die Lehrkräfte über die Relevanz und das Vorgehen von Scaffolding aufzuklären, um ihre Haltung dahingehend positiv zu beeinflussen.
3. Nach der Intervention kehren die Lehrkräfte zu LimeSurvey zurück, um am zweiten Teil der Befragung teilzunehmen. Dieser Abschnitt beschäftigt sich weiter mit der Haltung der Lehrkräfte zum Scaffolding, insbesondere damit, ob sich diese nach der Intervention verändert hat. Er umfasst vorwiegend geschlossene Fragen, bei denen die Lehrenden ihre Zustimmung auf einer Skala mit den Optionen „ja“, „eher ja“, „eher nein“ und „nein“ ausdrücken können.

Ergänzend enthält der T2-Abschnitt zwei offene Fragen, mit denen ermittelt werden soll, ob die Lehrkräfte neue Vor- oder Nachteile des Scaffoldings wahrgenommen haben.

5.2 Beschreibung der Datenanalyse

Für die Datenaufbereitung wurden die Rohdaten von 13 Teilnehmenden von LimeSurvey in Microsoft Excel exportiert. Alle personenbezogenen Daten wurden vollständig anonymisiert. Die quantitativen Fragen ließen sich mithilfe zweier verschiedener Ordinalskalen beantworten. Zum einen gibt es die vierstufige Skala von „nein“ bis „ja“ und die fünfstufige Skala von „nie“ bis „immer“, bei denen eine Rangfolge besteht. Den Antworten wurden numerische Werte zugeteilt von eins für „nein“ bis vier für „ja“ sowie von eins für „nie“ bis fünf für „immer“. Für die Beantwortung der Fragestellung wurden in Excel Häufigkeiten berechnet. Mit dem Programm wurden anschließend Diagramme zur Veranschaulichung dieser Häufigkeiten erstellt.

6 Ergebnisdarstellung

6.1 Hypothese 1

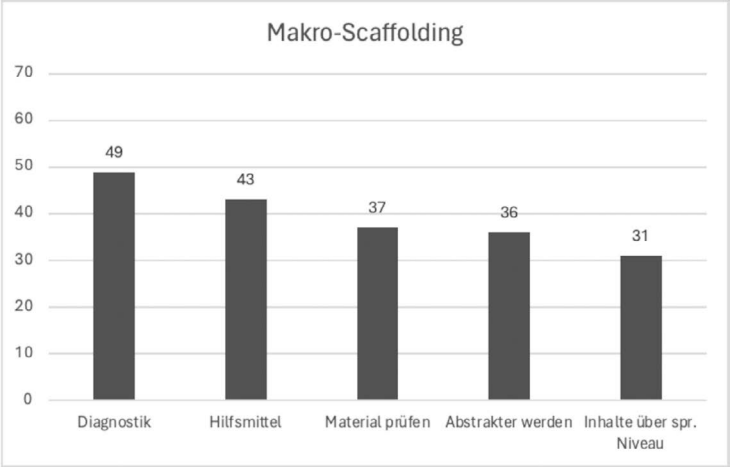
Es nahmen 13 Lehrkräfte vollständig an der Erhebung und Intervention teil. Eine Annahme besteht darin, dass sie sich wenig kompetent im Umgang mit Scaffolding fühlen. Dafür wurden quantitative Fragen in der T1-Erhebung gestellt, wie die explizite Frage „Fühlen sie sich kompetent im Umgang mit Scaffolding?“ mit den Antwortmöglichkeiten von „nein“ bis „ja“. Dabei antworteten drei Lehrkräfte mit „nein“, sechs weitere mit „eher nein“ und drei mit „eher ja“. Nur eine Lehrkraft konnte mit „ja“ antworten.

Noch deutlicher bildet sich das Meinungsbild in folgender Frage ab: „Kennen Sie Prinzipien, um Scaffolding in den Unterricht zu integrieren?“ Darauf antworteten fünf Befragte mit „nein“ und vier mit „eher nein“. Drei weitere Lehrkräfte gaben die Antwort „eher ja“ an und eine Person antwortete mit „ja“.

Anschließend wurde danach gefragt, wie häufig die Lehrenden Prinzipien aus dem Makro- und Mikro-Scaffolding anwenden, mit der Antwortskala „nie“ bis „immer“. Die numerischen Werte wurden summiert, um herauszufinden, wie häufig die Prinzipien angewandt werden. Ein hoher Summenscore bedeutet, dass die Prinzipien häufig eingesetzt werden. Der bestmögliche Score, der erreicht werden kann, liegt bei 65. Für das Makro-Scaffolding zeichnet sich mit einem Summenscore von 49 ab, dass Lehrkräfte am häufigsten die Sprach- und Fachkompetenzen der Schüler:innen diagnostizieren. Am seltensten planen sie

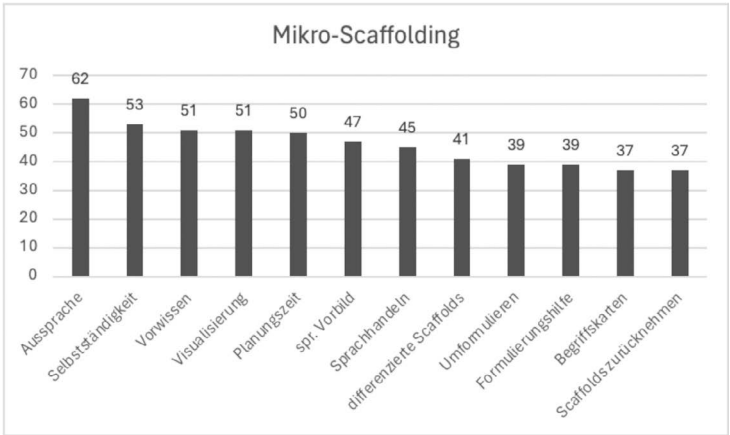
Inhalte, die leicht über dem sprachlichen Niveau der Schüler:innen liegen mit einem Score von 31 (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Summenscore der Prinzipien des Makro-Scaffoldings (Maximaler Summenscore 65).



Beim Mikro-Scaffolding gaben fast alle Lehrkräfte an, dass sie immer auf eine langsame und deutliche Aussprache ihrerseits achten. Im hinteren Mittelfeld mit einem Score von 41 von 65 möglichen Punkten liegt der Grundsatz, Scaffolds differenziert nach dem Niveau der Schüler:innen einzusetzen. Am seltensten wird darauf geachtet, die Scaffolds wieder zurückzunehmen, wenn sie nicht mehr benötigt werden (vgl. Abb. 3).

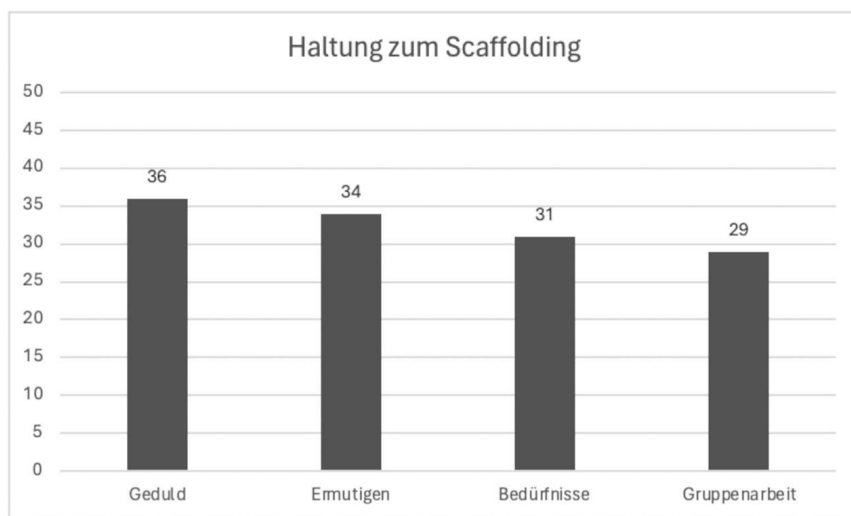
Abbildung 3: Summenscore der Prinzipien des Mikro-Scaffoldings (maximaler Summenscore 65).



6.2 Hypothese 2

Für die zweite Hypothese wird angenommen, dass die Intervention die Haltung zum Scaffolding positiv beeinflusst. Dafür wurde einerseits die Haltung zu vier Aspekten in der T1-Befragung erhoben. Auch hierfür wurden der Antwortskala numerische Werte zugeteilt, wobei „ja“ einen Wert von vier aufweist und „nein“ den geringsten Wert von eins. Der maximale Summenscore liegt für diese Matrix bei 52. Die befragten Lehrkräfte stimmten vor allem folgender Aussage zu: „Ich bin geduldig, auch wenn sich Lernerfolge erst langfristig zeigen“ mit einem Score von 36. Das Schlusslicht mit einem Summenscore von 29 belegt die Aussage, dass die Lehrenden regelmäßige Gruppenarbeiten anbieten, damit sich die Schüler:innen mit neuen Themen auseinandersetzen und gemeinsam darüber sprechen können (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4: Summenscore der Zustimmung zur Haltung zum Scaffolding.



Vor der Intervention wurden zusätzlich offene Fragen dazu gestellt, die die subjektiv wahrgenommen Vor- und Nachteile der Lehrkräfte von Scaffolding einfängt. Sechs Lehrkräfte gaben dazu ihre Meinung an. Alle Antworten sind tabellarisch in Anhang 2 dargestellt. Sie wurden für die Ergebnisdarstellung kategorisiert. Insgesamt wurden mehr unterschiedliche Vor- als Nachteile genannt. Jeweils zwei Personen sehen ein Privileg darin, dass Scaffolding *alle Schüler:innen unterstützt*. Zwei Lehrkräfte nennen die *Förderung der Eigenständigkeit* als Vorteil. Weitere Vorteile werden jeweils einmal genannt, wie zum Beispiel, dass es *einfach in den Unterricht integrierbar* ist, das *soziale Lernen* und eine *offene Gesprächskultur* fördert und viele *Gesprächsanlässe* bietet. Außerdem wird es als

nützlich angesehen, dass die *sprachliche Förderung im Regelunterricht* stattfindet und es Möglichkeiten zur *Differenzierung* bietet.

Hinsichtlich der Nachteile sind sich vier Lehrkräfte einig, dass Scaffolding einen großen *Zeitaufwand* mit sich bringt. Zwei Personen sehen es als Nachteil, dass ein *umfangreiches Wissen und Kompetenzen* für Scaffolding benötigt werden. Außerdem wird einmal erwähnt, dass das Konzept *ressourcenaufwändig und komplex* ist. Jeweils eine Lehrkraft ist der Meinung, dass der *Lehrplan zu voll* ist und dass es herausfordernd ist, *alle Schüler:innen zu berücksichtigen*.

Nach der Intervention wurde erfragt, ob die Lehrkräfte andere (neue) Vor- oder Nachteile wahrgenommen haben. Dabei kamen zehn neue Vorteile hinzu. Zwei Personen geben jeweils an, dass Scaffolding *vielfältige Methoden* beinhaltet, das *soziale Lernen* fördert und es zur *Differenzierung* dient. Jeweils einmal wird hervorgehoben, dass einige Methoden *wenig zeitaufwändig* sind, sie sich auch für *fremde Lerngruppen* eignen, es *Vorteile für alle Schüler:innen* bringt und sie auf die *Zukunft* vorbereitet. Auf der anderen Seite kam lediglich ein neuer Nachteil dazu, der darin besteht, dass es beim Scaffolding *viele Aspekte zu beachten* gibt (vgl. Anhang 2).

In der T2-Befragung wurde explizit die Frage gestellt: „Hat sich Ihre Haltung zum Scaffolding positiv durch die Informationen verändert?“ Bis auf eine Person, die mit „eher nein“ antwortet, ist die Resonanz positiv. Sechs Lehrende reagieren mit „eher ja“ und vier mit „ja“. Dies spiegelt sich auch in der Frage „Haben Sie vor, zukünftig mehr Scaffolding-Prinzipien in Ihren Unterricht zu integrieren?“ wider. Fünf Lehrkräfte antworten mit „ja“ und sechs Lehrkräfte mit „eher ja“. Nur zwei Lehrende geben „eher nein“ an. Auch die Frage danach, ob die Lehrkräfte planen, Hinweise aus der Intervention umzusetzen, fällt positiv aus. Sieben Personen antworten überzeugt mit „ja“, fünf weitere mit „eher ja“ und eine Person mit „eher nein“.

7 Ergebnisdiskussion

Anhand der Ergebnisdarstellung zeigt sich, dass sich die beiden Hypothesen bestätigen lassen. Hinsichtlich der Kompetenz gaben die meisten Lehrkräfte an, dass sie sich wenig kompetent im Umgang mit Scaffolding fühlen. Die meisten Lehrkräfte kennen außerdem keine Scaffolding-Prinzipien, was begründen könnte, warum sie sich für kaum kompetent halten. Beim Makro-Scaffolding steht die Diagnostik an erster Stelle. Diese ist in der Schule allgemein gebräuchlich. An letzter Stelle stehen die Inhalte, die etwas über dem sprachlichen Niveau geplant werden. Dieses Prinzip ist besonders wichtig für Scaffolding und die bildungssprachliche Weiterentwicklung. Es könnte ein Zusammenhang darin bestehen, dass dieses Prinzip weniger Anwendung findet, weil die Lehrkräfte sich dahingehend weniger kompetent fühlen. Jedoch wäre es im Sinne des Scaffoldings wünschenswert, wenn dieser Grundsatz häufiger angewandt wird, da er essenziell für die sprachliche Weiterentwicklung der Lernenden ist.

Beim Mikro-Scaffolding geben viele Lehrkräfte an, die Selbstständigkeit der Schüler:innen zu fördern. Dies ist bedeutend für ein funktionierendes soziales Lernen in Gruppenarbeiten und dafür, dass die Lernenden Verantwortung für ihr Lernen übernehmen. Sie können dadurch eher einschätzen, ob sie sprachliche Hilfestellungen benötigen und wie sie an diese herankommen. Es wäre wünschenswert, dass Lehrende die Aussagen ihrer Schüler:innen häufiger bildungssprachlich umformulieren und so als sprachliches Vorbild agieren.

Das Prinzip der Zurücknahme der Scaffolds wird am seltensten angewandt. Die Lehrkräfte brauchen eine gute Beobachtungsfähigkeit, um Über- oder Unterforderung ihrer Schüler:innen zu erkennen. Zudem müssen dafür alle Lernenden im Blick behalten werden, was aufgrund der Klassengröße herausfordernd sein kann.

Für die zweite Hypothese wurde explizit nach der Haltungsänderung nach der Intervention gefragt, die sich positiv bestätigen ließ. Sie fällt leicht verhalten aus, da sie mehrheitlich mit „eher ja“ beantwortet wurde, bestätigt dennoch die Annahme. Es ist erfreulich, dass die Mehrheit der Lehrkräfte Prinzipien, die sie in der Intervention kennenlernten, in ihren Unterricht integrieren wollen und sie neue Anregungen dafür erhielten. Das zeigt, dass sie sich mit den Informationen auseinandersetzen und diese einen positiven Effekt auf ihre Haltung haben. Die Erkenntnisse werden auch durch die Antworten der offenen Fragen bestätigt. Vor der Intervention wurden jeweils zehn Vor- und Nachteile genannt (vgl. Anhang 2), wobei die Vielfältigkeit der Vorteile größer ausfällt. Es zeigen sich divergierende Haltungen zum Scaffolding. Nach der Intervention kamen noch zehn weitere Nennungen von Vorteilen hinzu, während nur ein Nachteil hinzugefügt wurde. Die Haltungen haben sich mehrheitlich ins Positive verändert. Eine Lehrkraft gab vor der Intervention den Nachteil des Zeitaufwandes an und wurde sich in der zweiten Befragung darüber bewusst, dass es einige Methoden gibt, die nicht zeitaufwändig sind (vgl. Anhang 2, Zeile 1). Die Intervention führte dazu, dass sie sich von ihrer Voreingenommenheit lösen konnte. Zusätzlich konnte sie eine positivere Haltung zum Scaffolding einnehmen. Vor der Intervention zeigte sich, dass die Grundschullehrkräfte der Aussage, ihren Schüler:innen ausreichend Gruppenarbeitsphasen zu ermöglichen, am wenigsten zustimmten. In der T2-Befragung gaben dann zwei Lehrkräfte als Vorteil an, dass das soziale Lernen durch Scaffolding gefördert wird. Sie konnten positiv beeinflusst werden, indem sie einen Mehrwert der Gruppenarbeiten erkannt haben.

8 Fazit und Ausblick

Die Untersuchung zeigt, dass die befragten Lehrkräfte unterschiedliche Haltungen zum Scaffolding einnehmen. Die meisten fühlen sich wenig kompetent mit dem Konzept und gaben an, keine Prinzipien zur Umsetzung zu kennen. Es gab jedoch auch Lehrende, die Scaffolding bereits gezielt im Unterricht einsetzen. Allgemein bedeutende Methoden werden mehr beachtet als spezifische

Scaffolding-Methoden. Zu diesen zählen beispielsweise, dass Scaffolds wieder zurückgenommen werden und dass die Inhalte über dem sprachlichen Niveau der Schüler:innen liegen sollten. Ohne diese kann Scaffolding nicht funktionieren. Sichtbar wurde, dass die Intervention positive Auswirkungen auf die Haltung der Lehrkräfte nehmen konnte. So planen die Lehrkräfte, Hinweise aus der Intervention in ihren Unterricht zu transferieren. Ohne empirisch nachzuweisen, ob Lehrkräfte ihre Überlegungen in den Unterricht übertragen, scheint das Format dieser „Mikro-Fortbildung“ zunächst positive Effekte auf die Haltung von Lehrkräften zu haben. Dies könnte im Zusammenhang mit der kurzen und verständlichen Informationswiedergabe liegen sowie der Erarbeitung in asynchroner Form. Dadurch wurde die Teilnahme trotz Zeitdrucks ermöglicht. Es könnte sich anbieten, die Wirksamkeit weiterer institutioneller Interventionsstudien zu messen und Lehrkräfte in diese Richtung gerade in der sprachsensiblen Lehre weiterzubilden.

Literaturverzeichnis

- Chudaske, Jana (2012): Sprache, Migration und schulfachliche Leistung. Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fluck, Hans-Rüdiger (2016): Zur Rolle der Sprache in der Bildung im Zuge der Etablierung technischnaturwissenschaftlicher Fächer an Universitäten und Schulen. In: Kilian, Jörg/Brouër, Birgit/Lüttenberg, Dina (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin und Boston: De Gruyter, S. 205–228.
- Föhl, Ulrich/Friedrich, Christine (2022): Quick Guide Onlinefragebogen. Wie Sie Ihre Zielgruppe professionell im Web befragen. Wiesbaden und Heidelberg: Springer Gabler.
- Gantefort, Christoph/Maahs, Ina-Maria (2023): Basiswissen: Scaffolding. Mercator Institut. Köln. www.mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05_Publikationen_und_Material/230206_Basiswissen__Scaffolding.pdf (Abfrage: 12.08.2024).
- Gibbons, Pauline (2009): English learners, academic literacy, and thinking. Learning in the challenge zone. Portsmouth and NH: Heinemann.
- Gibbons, Pauline (2015): Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom. Second edition. Portsmouth and NH: Heinemann.
- Giesau, Marlis/Woerfel, Till (2018): Basiswissen: Sprachsensibler Unterricht. Mercator Institut. Köln. www.mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05_Publikationen_und_Material/201124_Basiswissen_SprachsensiblerUnterricht_CC.pdf (Abfrage: 12.08.2025).
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Sara Fürstenau/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 107–127.
- Gogolin, Ingrid/Lengyel, Drorit/Bainski, Christiane/Lange, Imke/Michel, Ute/Rutten, Sabine/Scheinhart-Stettner, Heidi (2020): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster und New York: Waxmann.
- Heppt, Birgit/Schröter, Pauline (2023): Bildungssprache als übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung. In: Becker-Mrotzek, Michael/Gogolin, Ingrid/Roth, Hans-Joachim/Stanat, Petra (Hrsg.): Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster und New York: Waxmann. S. 139–154.
- Kaplan, Ina (2023): Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule. Eine qualitative Studie, Münster und New York: Waxmann.
- Kniffka, Gabriele (2010): Scaffolding. Stiftung Mercator; pro DaZ; Universität Duisburg Essen. www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf (Abfrage: 16.08.2025).
- Lütke, Beate/Rödel, Laura (2023): Fachunterricht und Sprachbewusstheit. In: Wildemann, Anja (Hrsg.): Sprachbewusstheit. Perspektiven aus Forschung und Didaktik. Wiesbaden: Springer VS. S. 395–450.

- Prediger, Susanne (2022): Fachliches Lernen braucht Sprache. In: BiSS Journal, H. 16, S. 9–12.
- Prediger, Susanne/Hardy, Ilonca (2023): Fachliches und sprachliches Lernen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael/Gogolin, Ingrid/Roth, Hans-Joachim/Stanat, Petra (Hrsg.): Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster und New York: Waxmann. S. 171–184.
- Quehl, Thomas (2010): Die Möglichkeiten des Scaffolding. Zur Gestaltung des Übergangs von der Alltagssprache der Kinder zur Fach- und Bildungssprache. In: Grundschulunterricht Deutsch 2010, H. 4, S. 28–32.
- Quehl, Thomas/Trapp, Ulrike (2020): Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. 2. Auflage. Münster und New York: Waxmann.
- Sieberkrob, Matthias (2023): Sprachbildung und historisches Lernen – aber wie? Ziele, Professionalisierung, Umsetzung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Vock, Miriam/Gronostaj, Anna (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Vygotsky, Lev Semjonowitsch (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Weinheim: Beltz.
- Weiss, Zarah/Woerfel, Till/Meurers, Detmar (2023): Intelligente digitale Werkzeuge in der sprachlichen Bildung. Chancen und Herausforderungen. In: Becker-Mrotzek, Michael/Gogolin, Ingrid/Roth, Hans-Joachim/Stanat, Petra (Hrsg.): Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster und New York: Waxmann. S. 185–198.
- Wessel, Lena (2014): Fach- und sprachintegrierte Förderung durch Darstellungsvernetzung und Scaffolding. Ein Entwicklungsforschungsprojekt zum Anteilbegriff. Wiesbaden: Springer VS.
- Wood, David/Bruner, Jerome/Gail, Ross (1976): The role of tutoring in problem solving. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, H. 2, S. 89–100.

Anhang 1: Intervention

Abbildung: Informationsmaterial über Scaffolding (PREZI)

Ziele

Das Hauptziel besteht darin, die SchülerInnen beim Regierewort zu unterstützen, bis sie es selbstständig schreiben können. Ein weiteres Ziel ist es, die SchülerInnen zu ermutigen, sich gegenseitig zu unterstützen und zu helfen.

Regelnd soll die Selbstständigkeit der SuS gefördert werden. Daher sollen die SchülerInnen nicht mehr auf diese angewiesen sein.

Außerdem soll eine durchgehende Scaffolding-Strategie in das sprachliche Lernen beim Scaffolding eingearbeitet werden.

Prinzipien

Das Scaffolding ist ein Prozess, bei dem der Lehrer die SchülerInnen bei der Bewältigung einer Aufgabe unterstützt, die sie alleine nicht bewältigen könnten. Dies geschieht durch die Bereitstellung von Hilfen, die allmählich entfernt werden, bis die SchülerInnen die Aufgabe selbstständig bewältigen können.

Die Prinzipien des Scaffolding sind:

- Die SchülerInnen sollen in ihrer Zone der nächsten Entwicklung arbeiten.
- Die Hilfen sollen so gestaltet sein, dass sie die SchülerInnen bei der Bewältigung der Aufgabe unterstützen, ohne sie zu überfordern.
- Die Hilfen sollen so gestaltet sein, dass sie die SchülerInnen bei der Bewältigung der Aufgabe unterstützen, ohne sie zu überfordern.

Planungsmodelle

Planungsmodelle sind Werkzeuge, die den Schülern helfen, ihre Aufgaben zu planen und zu organisieren. Sie können in verschiedenen Formen vorliegen, wie zum Beispiel in Form von Checklisten, Zeitplänen oder Flussdiagrammen.

Die Planungsmodelle sind:

- **Checklisten:** Diese helfen den Schülern, alle Schritte einer Aufgabe zu berücksichtigen.
- **Zeitpläne:** Diese helfen den Schülern, ihre Zeit effizient zu nutzen.
- **Flussdiagramme:** Diese helfen den Schülern, den Ablauf einer Aufgabe zu visualisieren.

Umsetzungsbeispiel

Ein Beispiel für die Umsetzung von Scaffolding ist die Verwendung von Checklisten. Ein Lehrer kann eine Checkliste erstellen, die die Schritte einer Aufgabe enthält. Die SchülerInnen können diese Checkliste verwenden, um sicherzustellen, dass sie alle Schritte der Aufgabe befolgen.

Die Schritte sind:

1. Die Aufgabe lesen und verstehen.
2. Die Aufgabe in kleinere Schritte unterteilen.
3. Die Schritte in der Reihenfolge ausführen.
4. Die Ergebnisse überprüfen.
5. Die Aufgabe abschließen.

Theoretischer Hintergrund

Das Scaffolding ist ein Konzept, das von Lev Vygotsky entwickelt wurde. Er hat die Zone der nächsten Entwicklung (ZNE) als den Bereich zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand eines Schülers und dem nächsten Entwicklungsstand definiert. Scaffolding ist ein Prozess, bei dem der Lehrer die SchülerInnen bei der Bewältigung einer Aufgabe unterstützt, die sie alleine nicht bewältigen könnten.

Die Theorie des Scaffolding ist:

- Die SchülerInnen lernen durch die Interaktion mit dem Lehrer und den Mitschülern.
- Die Hilfen sollen so gestaltet sein, dass sie die SchülerInnen bei der Bewältigung der Aufgabe unterstützen, ohne sie zu überfordern.
- Die Hilfen sollen so gestaltet sein, dass sie die SchülerInnen bei der Bewältigung der Aufgabe unterstützen, ohne sie zu überfordern.

Literatur

Diese beiden Ressourcen bieten Kurzeinführungen zum Scaffolding. Sie sind für LehrerInnen und SchülerInnen gleichermaßen geeignet.

Die Literatur ist:

- **Das Scaffolding in der Fremdsprachenlehre:** Ein Buch von Gert Gellert, das die Anwendung von Scaffolding in der Fremdsprachenlehre beschreibt.
- **Das Scaffolding in der Fremdsprachenlehre:** Ein Buch von Gert Gellert, das die Anwendung von Scaffolding in der Fremdsprachenlehre beschreibt.

Scaffolding

Hallo und herzlich Willkommen zu diesem Informationsmaterial über Scaffolding. Schauen Sie sich die Inhalte gerne nach Belieben an. Dafür können Sie gleich auf den Pfeil > in der Leiste unten oder auf Ihrer Tastatur klicken. Im Anschluss sehen Sie eine Gesamtübersicht der Inhalte. Klicken Sie den Kreis an, der Sie interessiert.

Sie können gerne links beim theoretischen Hintergrund zum Scaffolding starten und sich im Uhrzeigersinn durchklicken. Viel Spaß!

Anhang 2: Qualitative Antworten

Tabelle 1: Vor- und Nachteile von Scaffolding

Befragte	T2 Vorteile	T1 Nachteile	T1 Vorteile	T2 Nachteile
1	einige Methoden sind gar nicht so aufwendig	zeitaufwendig	einfache Sprachbildung für alle Schüler	/
2	Die Methoden sind auf so vielen Ebenen anwendbar.	Man muss viel Ahnung haben und viel Zeit in die Diagnostik und Vorbereitung stecken.	Meine SchülerInnen können eigenständiger arbeiten und helfen sich gegenseitig. Wir haben eine offene, funktionierende Gesprächskultur.	/
3	<ul style="list-style-type: none"> - bietet viele Vorteile für die Sprachbildung der Kinder - bereitet sie auf die Zukunft vor - Die Kinder lernen viel zusammen 	<ul style="list-style-type: none"> - ressourcen- und zeitaufwändig - kompliziert - setzt viel Wissen voraus 	<ul style="list-style-type: none"> - differenzierter Unterricht - fördert Selbstständigkeit 	/
4	Das Konzept bietet Möglichkeiten für Differenzierung und soziales Lernen.	Der Lehrplan ist zu voll für so viele Kommunikationsanlässe.	/	Es sind viele Aspekte, die zu beachten sind.
5	/	/	- Es unterstützt alle Kinder.	/
6	Ja, ich habe neue Methoden kennengelernt, die auch einfach in fremden Lerngruppen anwendbar sind. Außerdem sind gute Differenzierungen möglich.	Die Planung braucht viel Zeit und es ist schwierig, alle Schüler zu berücksichtigen.	Die Schüler werden im Unterricht sprachlich gefördert und haben viele Gesprächsanlässe.	Nein.

Wächst Bildungssprache mit? Ein Vergleich zwischen zweiten und vierten Klassen

Jana Haferkorn & Sönke Rodust

Zusammenfassung: Bildungssprache gilt als Schlüssel für Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit und ist somit über die Schulzeit hinaus von hoher Relevanz. In unserer Studie haben wir untersucht, wie sich die Verwendung bildungssprachlicher Merkmale von der zweiten zur vierten Klassenstufe entwickelt. Hierzu wurden Texte von Schüler:innen dieser Klassenstufen verfasst, aus den Texten die Merkmale erhoben und diese über t-Tests miteinander verglichen. Dabei stützten wir uns auf eine Auflistung bildungssprachlicher Merkmale von Gogolin und Duarte (2016). Bei einigen Merkmalen ist eine statistisch signifikante Entwicklung zwischen den Klassenstufen erkennbar.

Schlüsselwörter: Bildungssprache, Grundschule, bildungssprachliche Merkmale, Unterschied, Entwicklung

Abstract: Academic language is considered crucial for educational equity and equal opportunities and is therefore highly relevant even beyond the school years. In our article, we analyzed how the use of academic language markers develop from the second to the fourth grade. For this analysis, students in second and fourth grade produced written texts. We extracted the relevant academic language markers from these texts and compared their frequency between the grades using t-tests. In doing so, we relied on a list of academic language markers compiled by Gogolin and Duarte (2016). Our analysis revealed statistically significant developmental differences in the use of some markers between the grade levels.

Keywords: educational language, elementary school, educational language features, difference, development

1 Einleitung

Bildungssprache in der Schule fungiert nicht nur als fachübergreifendes Lernmedium, sie ist entsprechend der Bildungsstandards auch Lerngegenstand und eine Voraussetzung für das institutionelle Lernen (vgl. Heppt/Schröter 2023, S. 139). In der Schule wird sie nicht nur als sprachliches Register gelehrt, sondern für eine erfolgreiche Unterrichtsbeteiligung vorausgesetzt, da sich z. B. Unterrichtsmaterialien ihrer bedienen (vgl. Gogolin/Lange 2011, S. 111). Trotz dieser zentralen Bedeutung auf schulischer Ebene wird die Bildungssprache als Register in der Primarstufe erst seit wenigen Jahren empirisch untersucht. Für die Forschung stand bisher vor allem die Förderung der bildungssprachlichen Kompetenzen im Fokus, um sich den Zielen der Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit anzunähern (vgl. Kultusministerkonferenz 2019, S. 2).

In der Auswertung des Schulversuchs *Bilinguale Grundschulen in Hamburg* zeigte sich, dass die bildungssprachlichen Fähigkeiten der Grundschüler:innen signifikant mit den Leseergebnissen zum Ende der Schulzeit und dem potenziellen Bildungserfolg zusammenhängen (vgl. Roth/Neumann/Gogolin 2007, S. 88 ff., S. 150). Diese Ergebnisse decken sich mit denen großer internationaler Schulleistungsstudien wie PISA und IGLU.

Vor der Konzeption von Fördermaßnahmen sollten zuerst der Status quo der Verwendung der Bildungssprache und deren Entwicklung in der Primarstufe erfasst werden. Geleitet durch diese Forschungslücke beschäftigt sich unser Artikel mit der Frage:

Wie unterscheidet sich der Schriftsprachgebrauch von Schüler:innen im Fach Deutsch zum Ende der Klassenstufen zwei und vier hinsichtlich der Ausprägung bildungssprachlicher Merkmale?

Diese Frage wurde anhand von Textkörpern untersucht, die bei der Verschriftlichung einer Bastelanleitung von Schüler:innen der zweiten und vierten Klassenstufe entstanden sind (vgl. Anhang). In den Kerncurricula der Fächer Kunst und Werken werden keine Verschriftlichungen von Schüler:innen verlangt. Die Verschriftlichung einer Bastelanleitung ist eine Schreibaufgabe, die sich allerdings im Niedersächsischen Kerncurriculum des Fachs Deutsch wiederfindet, sodass es sich hierbei um eine fachspezifische Aufgabe handelt (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017, S. 27). Somit fand die Durchführung dieser Erhebung im Kontext des Deutschunterrichtes statt. Wir haben hierbei jedoch nicht untersucht, inwiefern es einen fachspezifischen Einfluss auf das Aufkommen bildungssprachlicher Merkmale beim Schriftsprachgebrauch der Schüler:innen gibt.

2 Forschungsstand

2.1 Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung

Der Begriff Bildungssprache prägt seit einigen Jahren den Diskurs der Sprachdidaktik und wurde innerhalb dieser maßgeblich durch die Arbeiten von Ingrid Gogolin beeinflusst. Diese hat unter anderem die Verbindung von empirischen Forschungsergebnissen zu Mehrsprachigkeit und Bildungssprache untersucht (vgl. Gogolin/Lange 2011; Gogolin/Duarte 2016; Gogolin et al. 2020).

Laut der Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnose und Leseförderung *Bildung durch Sprache und Schrift* (BiSS) bezeichnet Bildungssprache ein sprachliches Register, welches sich primär durch die Merkmale konzeptionell schriftlicher Sprache von dem Register der Alltagssprache abgrenzt. So weist sie „ein spezifisches Inventar an [semantisch-]lexikalischen, morphosyntaktischen und textlichen [diskursiven] Mitteln“ (Schneider et al. 2012, S. 23) auf. Die Gegenüberstellung differenzierender Merkmale konzeptionell schriftlicher und mündlicher Sprache entstammt erstmals dem vielzitierten Aufsatz *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz* von Koch/Oesterreicher (1985). Diese Unterscheidung von Schriftlichkeit und Mündlichkeit wird als vorherrschendes Mittel zur Differenzierung der Register Bildungssprache und Alltagssprache genutzt. Demnach werden der Bildungssprache konzeptionell schriftliche Attribute zugeschrieben, die alleinstehend nicht von allen Sprachforschenden als trennscharfe Unterscheidungsmöglichkeit angesehen werden (vgl. Gogolin et al. 2020, S. 181).

Bildungssprache findet sowohl fachspezifisch als auch fachübergreifend im Schulunterricht Verwendung. Nach der Expertise von BiSS ist die Fachsprache als fachspezifische Varietät ein Teil des bildungssprachlichen Registers, welches im jeweiligen Fachunterricht erworben und genutzt wird (vgl. Schneider et al. 2012, S. 123). Als Unterscheidung innerhalb der Bildungssprache nutzt Feilke im schulischen Kontext den Begriff der *Schulsprache* (vgl. Feilke 2012, S. 151). Wir verwenden aufgrund der Erhebung bildungssprachlicher Merkmale allerdings weiterhin den Oberbegriff Bildungssprache und nutzen die Definition von Schneider et al. (2012).

Die Bedeutung der Bildungssprache spiegelt sich unter anderem in den Vorhaben *Bildungssprachliche Kompetenzen* (BiSpra) und Bund-Länder-Initiative (BiSS) wider. Diese zielen auf die Förderung sprachlicher Kompetenzen ab und wurden von der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung ins Leben gerufen (vgl. Schneider et al. 2012, S. 6 f.). Das BiSpra-Vorhaben fokussierte stärker die empirische Forschung und Diagnostikentwicklung zu Bildungssprache, während BiSS vorrangig praxisorientierte Förderprogramme und Materialien entwickelte, welche auf der BiSS-Website

zu finden sind. Beispielsweise wurden ein *dreiteiliger Diagnostikfahrplan Lesen macht stark* und ein *Fragenfächer zum mehrsprachigen reziproken Lesen* veröffentlicht (BiSS-Transfer 2025)

Häufig wird im didaktischen Kontext nicht der Begriff Bildungssprache, sondern der der *bildungssprachlichen Kompetenzen* genutzt. Bildungssprachliche Kompetenz beschreibt die spezifische sprachliche Fähigkeit eines Individuums im Register der Bildungssprache zu handeln, was mithilfe der sogenannten *durchgängigen Sprachbildung* gefördert werden soll. Diese Definition orientiert sich an dem Kompetenzbegriff der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Die OECD verfolgt eine holistische Auffassung von Kompetenz. Der Begriff beschreibt das Potenzial bzw. die Fähigkeit einer Person, verfügbare Ressourcen zur Bewältigung einer Aufgabe zu nutzen. Es wird ein komplexes Kompetenzmodell vertreten, in welchem zentral ist, dass die Kompetenz eines Individuums durch Lernen verändert werden kann (vgl. Rychen 2008, S. 9). Von diesem Verständnis wird in diesem Artikel ausgegangen.

Das Modellprogramm *FörMig*, welches sich auf die Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund konzentrierte, etablierte durchgängige Sprachbildung als „ein Konzept, das Kindern dazu verhelfen will, die Unterschiede zwischen Alltagssprache, dem alltäglichen Kommunizieren und dem, was bildungssprachlich verlangt ist, beherrschen zu lernen“ (FörMig 2025). Das Hauptziel von *FörMig* war hierbei ein „kumulative[r] Aufbau schul- und bildungssprachliche[r] Fähigkeiten“ (vgl. ebd.). Um die Aneignung bildungssprachlicher Kompetenzen sinnvoll zu unterstützen, bedarf es einer „systematisch[en], koordiniert[en] und kontinuierlich[en]“ Förderung, die fachübergreifend innerhalb der gesamten Bildungshistorie stattfindet. Hierbei ist zu beachten, dass die durchgängige Sprachbildung bereits im Elementarbereich beginnen und über sämtliche Bildungsetappen erfolgen soll (vgl. FörMig 2025). Relevant ist also, dass sich die Verwendung der Bildungssprache während der Schullaufbahn von erst- und zweitsprachlichen Schüler:innen sukzessive weiterentwickelt.

In der schulischen Bildung tritt Bildungssprache vor allem in ihrer Funktion als „Medium von Wissenstransfer“ (Morek/Heller 2012, S. 70) auf. Sie kann zur strukturierten Kommunikation von komplexen und kognitiv anspruchsvollen Informationen genutzt werden. Um dies zu gewährleisten, müssen eine besondere Strukturierung und Wortwahl beachtet werden, die (referenzielle) Eindeutigkeit und eine hohe Informationsdichte durch die Bildung von Kohärenz herstellen (vgl. Morek/Heller 2012, S. 71 f.). Diese registerspezifische Nutzung von Sprache wurde von Hans H. Reich (2008) erhoben und in Form von *bildungssprachlichen Merkmalen* systematisiert, die in die drei Kategorien *diskursive Merkmale*, *lexikalisch-semantische Merkmale* und *morpho-syntaktische Merkmale* eingeordnet wurden (vgl. Gogolin/Lange 2011, S. 113 f.). Innerhalb dieses Artikels werden die lexikalisch-semantischen und morpho-syntaktischen Merkmale fokussiert. Im Laufe der Jahre wurden Reichs Merkmale erweitert, sodass Gogolin und Duarte

bildungssprachliche Merkmale auf der lexikalisch-semantischen und der morpho-syntaktischen Ebene aus diversen Forschungen zusammengestellt haben (vgl. Gogolin/Duarte 2016, S. 489f.). Deren Merkmallisten haben wir mit eigenen, zur genutzten Schreibaufgabe passenden, Beispielen dargestellt (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Bildungssprachliche Merkmale wie von Gogolin & Duarte (2016) zusammengestellt, mit eigenen Beispielen hinterlegt

Lexikalisch-semantische Merkmale	
linguistische Mittel	Beispiele
Fachvokabular	<i>falzen, Acrylfarbe</i>
nichtfachliche Fremdwörter	<i>Design</i>
unpersönliche Ausdrücke	<i>man, es lässt sich</i>
selten verwendete Wörter	<i>schmuck (Adjektiv), ausstaffieren</i>
nominale Zusammensetzungen	<i>Windrad, Flüssigkleber</i>
Präfix-/Suffixverben	<i>umknicken, zerschneiden</i>
Präfix-/Suffixadjektive	<i>eingeschnitten</i>
Abkürzungen und Akronyme	<i>usw., Din A4, cm</i>
Nominalisierungen	<i>beim Schneiden</i>
anaphorische und kataphorische Referenten	<i>die, sie, er</i>
differenzierende und abstrahierende Ausdrücke	<i>schräggeschnitten</i>
viele und seltener verwendete Strukturwörter	<i>indes, ungeachtet</i>
Attribution durch Adjektive	<i>genau, buntes</i>
Verwendung von Operatoren	<i>erklären, überprüfen</i>
Morpho-syntaktische Merkmale	
Tempus (Futur, Präsens, Imperativ)	<i>Du wirst ... brauchen. Schneide jetzt!</i>
Satzgefüge (Relativ-, Konjunktionalsätze, erw. Infinitive)	<i>... wieder so, dass ein Kreuz entsteht.</i>
Junktionen	<i>und, oder, danach</i>
Konjunktiv	<i>Die sollten ungefähr 3–5cm lang sein.</i>
Passiv	<i>Nun hat es seine Form.</i>
Passiversatzformen	<i>Jetzt lässt es sich aufstellen.</i>
Proformen	<i>Es wird gefaltet.</i>
Funktionsverbgefüge	<i>in Angriff nehmen</i>

2.2 Forschung zur Bildungssprache

Bildungssprache als Register in der Primarstufe wurde erst in den letzten 15 Jahren stärker empirisch untersucht. Die größeren Studien der letzten Jahre fokussierten meist bildungssprachliche Merkmale, die Pilotierung und Testung von Instrumenten zur Erhebung dieser, die Erforschung potenzieller Zusammenhänge zwischen bildungssprachlichen Kompetenzen und Bildungserfolg sowie

die Sprachstandfeststellung mit dem Ziel einer gezielten Sprachförderung und Professionalisierung (u. a.: vgl. Schneider et al. 2012, S. 15; Tietze/Rank/Wildemann 2016, S. 9; Henschel et al. 2018, S. 35 f.; Weinert et al. 2016, S. 3).

Die Forschungsprojekte wurden in den meisten Fällen hinsichtlich der Differenzlinien des sozioökonomischen Status und der Mehrsprachigkeit durchgeführt (vgl. Gogolin/Duarte 2016, S. 480 f.). Viele Studien zeigen in ihren Ergebnissen signifikante Unterschiede in der bildungssprachlichen Kompetenz zwischen Schüler:innen mit unterschiedlichem sozioökonomischem Status und besonders zwischen mehrsprachig und einsprachig Deutsch aufwachsenden Schüler:innen (z. B. vgl. Weinert et al. 2016, S. 28). Diese Unterschiede gehen meist mit einer geringeren sprachlichen Kompetenz einher und sind ein relevanter Bereich der aktuellen Bildungsdebatte.

Der in den IGLU-Studien der letzten Jahre skizzierte Abfall durchschnittlicher bildungssprachlicher Kompetenzen deutscher Grundschüler:innen korreliert laut Gogolin et al. (2020) unter anderem mit den sich verändernden Bedingungen in den Elternhäusern. Wenn Bildungssprache als konzeptionell schriftlich angesehen wird, dann liegt der Schluss nahe, dass eine unzureichende schriftsprachliche Sozialisation im Elternhaus, wie z. B. fehlendes Vorlesen, den Kompetenzerwerb in der Grundschule negativ beeinflussen kann (vgl. Gogolin et al. 2020, S. 129 f.). Baumgärtner (2022) hat diese unterschiedlichen Ausgangslagen bei Studierenden aus einer sprachsoziologischen Perspektive beleuchtet. In ihrer Arbeit betrachtet sie Bildungssprache im Sinne von Pierre Bourdieus *Kapitaltheorie* als *Kapital* und hinterfragt, wie sozioökonomische Faktoren mit der akademischen *sprachlichen Passung* zusammenhängen (vgl. Baumgärtner 2022, S. 189 f.). Unter sprachlicher Passung wird die Übereinstimmung der sprachlichen Anforderungen von Hochschulen und dem sprachlichen Habitus Studierender verstanden. Nach Baumgärtner hängt diese Passung erheblich mit der sozialen Herkunft zusammen. Eine geringere Passung trete häufiger bei Studierenden mit nichtakademischer Herkunft auf und verringere die Chancen auf Bildungserfolg (vgl. Baumgärtner 2022, S. 199 f.).

Erst mit der Förderung umfangreicher Projekte, wie z. B. *FörMig* von 2004 bis 2009, wurde fokussiert an der Erstellung diagnostischer Instrumente zur Erfassung bildungssprachlicher Aspekte in der Schulbildung geforscht. Im Sinne der durchgängigen Sprachbildung, welche bereits im Elementarbereich beginnen soll, wurde 2016 mit der *Ratingskala zur Erfassung bildungssprachlicher Fähigkeiten von Kindern im Vorschulalter (Rabi-Skala)* ein Instrument zur empirischen Erfassung bildungssprachlicher Merkmale im Elementarbereich erstellt. Laut den Autor:innen waren die Ziele des Projekts die Erforschung von Bildungssprache und die Reflexion der „Anforderungen mit Blick auf die konventionell verlaufende Sprachentwicklung“ (Tietze/Rank/Wildemann 2016, S. 1) im Elementarbereich. In einem Laborsetting wurden Kinder im Alter von durchschnittlich fünf Jahren bei einer naturwissenschaftlichen Lehr-Lerneinheit videographiert

und das Transkript ihrer Äußerungen anhand der Skala ausgewertet. Die Auswertung zeigte, dass die Äußerungen, den Erwartungen entsprechend, insgesamt der unteren Niveau-Stufe 1 (alltagssprachliche Verwendung) zuzuordnen sind (vgl. Tietze/Rank/Wildemann 2016, S. 24 f.).

Im Primarbereich ist das *BiSpra-Vorhaben* mit seinen beiden Projektphasen für die Grundlage weiterer Forschungsvorhaben maßgebend. Das Hauptziel des Vorhabens war es, ein Instrument zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen von der zweiten bis zur vierten Klassenstufe zu entwickeln (vgl. Weinert et al. 2016, S. 3). In der ersten Phase wurde für die Primarstufe die Identifikation bildungssprachlicher Merkmale fokussiert. In der zweiten Phase wurde darauf aufbauend schwerpunktmäßig die Weiterentwicklung des Instruments zur Erhebung bildungssprachlicher Merkmale verfolgt (vgl. Weinert et al. 2016, S. 3 f.). Abgefragt wurde das Verständnis von Bildungssprache der Schüler:innen über Aufgaben in Hörverstehens-, Lückentext- oder Multiple-Choice-Formaten (vgl. Weinert et al. 2016, S. 4 ff.; Heppt/Eglinsky/Volodina 2019, S. 24 f.). Das daraus zusammengestellte Testverfahren *BiSpra 2–4* ist deshalb so bedeutsam, weil es im deutschen Raum das erste erprobte, reliable und valide Diagnoseinstrument seiner Art ist. So dient es als Grundlage für viele weitere Forschungsprojekte, wie beispielsweise der Forschungsinitiative BiSS (vgl. Weinert et al. 2016, S. 34). Bei der Nutzung der *BiSpra*-Instrumente fand durch geschlossene Aufgabenformate eine gelenkte Erhebung statt, wodurch die tatsächliche Verwendung bildungssprachlicher Merkmale im Primarbereich nicht erhoben wurde.

Zusätzlich zu diesen großen Forschungsprojekten zur Bildungssprache in der Schule forschten Heller und Quasthoff (2021) zu diskursiven bildungssprachlichen Fähigkeiten. Sie fokussierten den Erwerb diskursiver Kompetenzen von Schüler:innen der Primarstufe im Unterrichtsgespräch und in Gesprächen innerhalb ihrer Peergroup (vgl. Quasthoff/Heller/Morek 2021).

Interessant ist, dass bislang keine Forschung zu den bildungssprachlichen Entwicklungen in der Schriftsprache in der Grundschule vorliegt, weshalb diese in unser Interesse gerückt ist.

3 Fragestellung und Forschungsmethode

Aus der dargestellten Forschungslücke leiten wir die zentrale Fragestellung ab:

Wie unterscheidet sich der Schriftsprachgebrauch von Schüler:innen im Fach Deutsch zum Ende der Klassenstufen zwei und vier hinsichtlich der Ausprägung bildungssprachlicher Merkmale?

Im Sinne der durchgängigen Sprachbildung gehen wir davon aus, dass die Schüler:innen über ihre Schullaufbahn hinweg ihren Sprachgebrauch und damit auch die Verwendung bildungssprachlicher Merkmale verändern. Folglich lautet unsere Hypothese:

Zwischen der zweiten und vierten Klassenstufe entwickelt sich die Verwendung des bildungssprachlichen Registers der Schüler:innen erkennbar.

Die Datenerhebung an den Grundschulen wurde im Juni 2024 zum Ende des Schuljahres an zwei staatlichen Grundschulen durchgeführt. Eine Genehmigung erfolgte durch das zuständige regionale Landesamt für Schule und Bildung am 28. Mai 2024.

Da Bildungssprache als Konstrukt diverse Merkmale umfasst, haben wir uns für eine systematische quantitative Auswertung entschieden. Hierbei haben wir das *BiSpra-Verbundvorhaben* (Weinert et al. 2016) als Orientierung genutzt. Die quantitative Auswertung wird von qualitativen Beispielen aus den Textprodukten der Schüler:innen gestützt. Die vorherige Zuordnung der bildungssprachlichen Merkmale auf der Textoberfläche erfolgte qualitativ. Die Erhebung wurde in beiden Jahrgangsstufen möglichst identisch durchgeführt, sodass ein Vergleich zwischen diesen erfolgen und eine Entwicklung erkannt werden konnte.

3.1 Stichprobe

Insgesamt sollte die Erhebung bei 151 Schüler:innen durchgeführt werden. Von diesen wurden 46 aufgrund von Krankheit, fehlender Erlaubnis der Erziehungsberechtigten oder Verweigerung der Teilnahme von der Auswertung ausgeschlossen. Zudem wurde der Datensatz bereinigt: Zwei Texte wurden aufgrund ihres geringen Umfangs von weniger als zehn Wörtern und ein Text aufgrund von Unlesbarkeit ausgeschlossen. Innerhalb der heterogenen Schüler:innenschaft gab es 27 Schüler:innen mit diagnostiziertem Förderbedarf bzw. einem DaZ-Status. Diese können unterschiedliche Auswirkungen auf den Sprachstand und die Verwendung bildungssprachlicher Merkmale haben, welche wir innerhalb dieses Artikels nicht differenzieren können. Deshalb erfolgte ausschließlich die Auswertung der Texte von Kindern ohne Förderbedarf o. Ä. Die bereinigte Stichprobe setzt sich somit aus 75 Schüler:innen zusammen, wovon 40 in der zweiten und 35 in der vierten Klassenstufe waren.

Insgesamt ist die Stichprobe nicht repräsentativ, die Ergebnisse dieser Forschung ermöglichen dennoch einen Eindruck von der Verwendung von Bildungssprache und ihrer möglichen Entwicklung von Klassenstufe zwei zu vier.

3.2 Erhebung

Als Datenbasis dieser Forschung sollten die Schüler:innen je einen Fließtext verfassen, aus welchem ausgewählte bildungssprachliche Merkmale ausgewertet werden können. Um die produzierten Texte sinnvoll vergleichen zu können, bekamen alle Schüler:innen dieselbe Aufgabenstellung und die Erhebungen erfolgten innerhalb von drei Wochen.

Bei der Konzeption des Aufgabenbogens orientierten wir uns am Projekt *Aufgaben mit Profil* von Bachmann (2002). In seinem Projekt verfassten Schüler:innen instruktive Texte zu einer illustrierten Falanleitung, die anschließend hinsichtlich der Textkohärenz und -kohäsion untersucht wurden (vgl. Bachmann 2002, S. 16).

Für die Schreibaufgabe unserer Forschung erstellten wir eine Bastelanleitung eines Windrads als Fotoreihe über zwei DIN-A4-Seiten. Die Chronologie verdeutlichten wir durch eine Nummerierung der Abbildungen und weiterleitende Pfeile (vgl. Anhang). Wir nahmen die Fotos so auf, dass sowohl die dargestellten Objekte als auch der Aufbau eindeutig zu erkennen waren.

Um eine möglichst hohe Objektivität der Erhebung zu gewährleisten, erstellten wir vorab einen Erhebungsleitfaden. In diesem hielten wir z. B. fest, welche Informationen verbal oder schriftlich an die Schüler:innen gegeben werden dürfen. Konnten Schüler:innen auf den Fotografien Objekte nicht erkennen bzw. benennen, sollten sie ihre Vermutungen verschriftlichen. Durch die Standardisierung des Erhebungsablaufs sollten den Schüler:innen möglichst gleiche Gegebenheiten geboten werden. So erhielten alle Schüler:innen die gleichen Aufgabenblätter, Aufgabenerklärungen und eine einheitliche Bearbeitungszeit von 20 Minuten. Zudem betonten wir, dass die Schüler:innen keine Benotung oder andere schulische Konsequenzen durch ihre Teilnahme erfahren würden.

3.3 Datenaufbereitung und -auswertung

Die Fließtexte der Schüler:innen haben wir digitalisiert und hinsichtlich der zuvor gewählten bildungssprachlichen Merkmale ausgewertet. Die Merkmale erhoben wir händisch aus den Texten der Schüler:innen und notierten die Häufigkeiten. Bei der Notation unterschieden wir zwischen der absoluten Häufigkeit und der Anzahl verschiedener (distinkter) Ausprägungen eines Merkmals. Wird in einem Text z. B. als einzige nominale Zusammensetzung das Wort *Holzstab* genutzt und es kommt viermal vor, so entspräche dies einer absoluten Häufigkeit von vier und einer distinkten Ausprägung von eins. Die Auswertung der erhaltenen Daten erfolgte anschließend über das Statistikprogramm Jamovi. Wir haben eine Deskriptivstatistik der Stichprobe, Häufigkeitstabellen und t-Tests erstellt. Für eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse haben wir die erhobenen Merkmale zuerst in ein Verhältnis mit der Wortanzahl des jeweiligen Textkörpers gesetzt und dann diese Verhältnisse miteinander in der statistischen Auswertung verglichen.

Die vorab zusammengestellte Liste der bildungssprachlichen Merkmale orientiert sich an der in Kapitel 2.1 dargestellten Liste von Gogolin/Duarte (2016), die wir um einige Merkmale reduziert haben.

Erhoben haben wir: *unpersönliche Ausdrücke, nominale Zusammensetzungen, Präfix-/Suffixverben, Präfix-/Suffixadjektive, Abkürzungen und Akronyme, Nominalisierungen, anaphorische und kataphorische Referenten, differenzierende und*

abstrahierende Ausdrücke, Attributionen durch Adjektive, Tempus (Futur, Präsens, Imperativ), Satzgefüge (Relativ-, Konjunktionalsätze, erw. Infinitive), Junktionen, Konjunktiv, Passiv und Funktionsverbgefüge (vgl. Gogolin/Duarte 2016, S. 489f.).

Nicht erhoben haben wir die Merkmale *Fachvokabular* und *nichtfachliche Fremdwörter*, da wir keine klare Abgrenzung zwischen Alltagssprache und Fachvokabular im Kontext des Bastelns bestimmen konnten. Die Aufgabenstellung war hierfür zu offen gestaltet, sodass thematische Fachbegriffe nicht objektiv definiert werden konnten.

Außerdem haben wir auf die Auswertung *selten verwendeter Wörter* verzichtet, da wir diese nicht objektiv bestimmen konnten. Eine mögliche Ressource wäre das BiSpra-Korpus *Hamburg-Bamberger BiSpra-Liste* gewesen, welches 118 zentrale bildungssprachliche Wörter der Grundschulzeit auflistet (vgl. Weinert et al. 2016, S. 10). Die Kriterien *Präfixverben*, *Partizipien/Adjektive/Adverbien* und *Partikelverben* der BiSpra-Liste haben wir bereits separat erfasst, weswegen an dieser Stelle keine Verwendung des Korpus erfolgte (vgl. Weinert et al. 2016, S. 9f.). Zur Bestimmung der Wortfrequenz im Rahmen der Operationalisierung von bildungssprachlichen Kriterien haben Heine et al. (2018) das Leipziger Korpus genutzt (vgl. Heine et al. 2018, S. 84). Hierbei handelt es sich jedoch um ein sogenanntes Zeitungskorpus, weshalb dessen Anwendung im Kontext von Schüler:innentexten der Primarstufe aus unserer Sicht unpassend ist. Beispielsweise wird in dessen Korpus *deu_news_2023* das Wort *Flüssigkleber* der Häufigkeitsklasse 20 zugeordnet – Wörter mit einer höheren Häufigkeitsklasse als 20 werden als *extrem selten* eingeordnet –, was für unsere Forschung in der Primarstufe unpassend war (vgl. Wortschatz Leipzig 2025, o.S.). Gleiches gilt für das Merkmal *viele und seltener verwendete Strukturwörter*.

Das Merkmal *Proformen* wurde bei der Auswertung ebenfalls nicht berücksichtigt, da die Bestimmung, welche verwendeten Wörter zugehörig sind und welche nicht, eine zu hohe Interpretation unsererseits erfordert hätte. Auch auf das Merkmal *Verwendung von Operatoren* wurde hier verzichtet, da eine Nennung dieser im Kontext der Aufgabenstellung nicht gefordert wurde.

Passiversatzformen haben wir nicht erhoben, da diese in der deutschen Grammatik in großer Vielfalt auftreten und nicht rein über die formalen Merkmale der Konstruktion, sondern häufig über die funktionale Ähnlichkeit zum Passiv definiert werden (vgl. Wöllstein 2016, S. 1134, 562f.). Somit konnten wir sie nicht ohne zusätzliche Interpretation in den Schüler:innentexten bestimmen.

Bei der Auswertung der Datensätze haben wir auf die *diskursiven Merkmale* verzichtet. Dies gilt es bei der Betrachtung der Ergebnisse zu beachten, da „stilistische Konventionen“ (Gogolin/Lange 2011, S. 113) wie „lineare Argumentationen[,] wenige Wiederholungen[,] keine Gedankensprünge[,] vollständige und komplexe Sätze[,] grammatisch[e Korrektheit,] differenzierter, präziser Wortgebrauch [und] keine Füllwörter“ (Leisen 2013, S. 259) nicht berücksichtigt wurden. Diese Merkmale sind allerdings für die gesamt betrachtete Textwahrnehmung hinsichtlich der

Abgrenzung von Alltags- zur Bildungssprache relevant. Die Entscheidung diese Merkmale nicht zu berücksichtigen, trafen wir, da die Auswertung jedes Textes auf diese Merkmale im Rahmen der quantitativen Erhebung nicht möglich war. Wir konnten den Großteil dieser Merkmale nicht ausreichend objektiv erheben.

4 Ergebnisse

4.1 Darstellung der Ergebnisse

Während die Textanzahl zwischen den Klassenstufen mit 40 Texten der zweiten und 35 Texten der vierten Klassen ähnlich waren, unterschied sich die Wortanzahl der Texte zwischen den Klassenstufen erheblich. Die Texte der zweiten Klassen erreichten im Mittel 65,5, während die der vierten Klassen im Mittel 100,5 Wörter erreichten.

Einige Merkmale konnten in den Texten nicht oder nur sehr selten erhoben werden. In keinem der Texte wurden die Merkmale *differenzierende und abstrahierende Ausdrücke* und *Funktionsverbgefüge* identifiziert, *Abkürzungen und Akronyme* konnten insgesamt nur bei drei Texten erkannt werden. Das Merkmal *Futur* wurde bei zwei Texten festgestellt. Aufgrund der geringen Ausprägung dieser Merkmale haben wir uns gegen einen Vergleich der Mittelwerte entschieden. Auch die *Konjunktivformen* waren selten zu finden. Sie konnten nur in sechs Texten – alle Klassenstufe vier – erkannt werden, weshalb auch hier kein Vergleich erfolgte. Da alle Schüler:innentexte die Zeitform *Präsens* aufweisen, erfolgte hier ebenfalls kein Vergleich.

In den t-Tests wurden die Mittelwerte aus dem Verhältnis der absoluten oder distinkten Häufigkeit der Merkmale und der Wortanzahl des jeweiligen Textes gebildet. So sollte ein von den Textlängen unabhängiger Mittelwertvergleich ermöglicht werden. Die Mittelwerte geben also das jeweilige prozentuale Vorkommen eines Merkmals im Durchschnitt der Klassenstufe an. Ein Wert von 0,025 entspräche einem prozentualen Vorkommen von 2,5%. Das Signifikanzniveau haben wir auf 5% festgelegt, bei einer Verletzung des Levene-Tests – der Annahme gleicher Varianz zwischen den Stichproben – wurde der Welch-Test genutzt. Es wurden stets die Ergebnisse der Klassenstufe zwei mit der Klassenstufe vier verglichen (vgl. Tab. 2).

Bei den *unpersönlichen Ausdrücken* war der Unterschied in der absoluten Häufigkeit signifikant, in der distinkten hingegen nicht (vgl. Tab. 3). Bei den *nominalen Zusammensetzungen* war der Unterschied in der absoluten und distinkten Häufigkeit signifikant (vgl. Tab. 3). Die *anaphorischen und kataphorischen Referenten* unterschieden sich in ihrer absoluten Häufigkeit signifikant. In ihrer distinkten Häufigkeit wurde keine signifikante Unterscheidung festgestellt (vgl. Tab. 3). Der Unterschied der *Imperativformen* war sowohl in ihrer absoluten als

auch distinkten Häufigkeit signifikant (vgl. Tab. 3). Die *Junktionen* unterschieden sich in ihrer absoluten Häufigkeit signifikant, in ihrer distinkten Häufigkeit hingegen nicht (vgl. Tab. 3). Bei den restlichen Merkmalen *Nominalisierungen*, *Präfix-/Suffixverben*, *Präfix-/Suffixadjektive*, *Attribution durch Adjektive*, *Passiv* und *Satzgefüge* wurden weder absolut noch distinkt statistisch signifikante Unterschiede festgestellt ($p \geq 0,05$).

Tabelle 2: Deskriptivstatistik zum t-Test

	Stufe	M	Md	SD	SEM
unpers. Ausdrücke abs.	Kl. 2	5,20 %	3,37 %	5,27 %	0,00832
	Kl. 4	3,08 %	2,38 %	2,53 %	0,00428
unpers. Ausdrücke dis.	Kl. 2	1,70 %	1,50 %	1,27 %	0,00201
	Kl. 4	1,24 %	1,15 %	0,68 %	0,00114
nom. Zusammens. abs.	Kl. 2	1,81 %	1,25 %	2,14 %	0,00339
	Kl. 4	5,70 %	5,63 %	2,87 %	0,00486
nom. Zusammens. dis.	Kl. 2	1,47 %	1,25 %	1,41 %	0,00224
	Kl. 4	4,01 %	3,80 %	2,09 %	0,00353
anaph. & kataph. Ref. abs.	Kl. 2	2,04 %	1,41 %	2,44 %	0,00385
	Kl. 4	3,42 %	2,86 %	2,28 %	0,00385
anaph. & kataph. Ref. dis.	Kl. 2	1,25 %	1,21 %	1,30 %	0,00206
	Kl. 4	1,76 %	1,56 %	1,03 %	0,00173
Imperativformen abs.	Kl. 2	1,12 %	0,00 %	3,01 %	0,00476
	Kl. 4	3,92 %	3,23 %	4,00 %	0,00676
Imperativformen dis.	Kl. 2	0,71 %	0,00 %	1,61 %	0,00254
	Kl. 4	3,02 %	2,53 %	3,04 %	0,00514
Junktionen abs.	Kl. 2	15,45 %	14,90 %	6,17 %	0,00975
	Kl. 4	12,24 %	11,93 %	2,78 %	0,00470
Junktionen dis.	Kl. 2	5,35 %	5,33 %	2,44 %	0,00385
	Kl. 4	5,76 %	5,32 %	1,87 %	0,00316

Tabelle 3: t-Test Ergebnisse.

		Stat.		df	P
unpers. Ausdrücke abs.	Student	2,178	a	73,0	0,033
	Welch	2,272		57,7	0,027
unpers. Ausdrücke dis.	Student	1,911	a	73,0	0,060
	Welch	1,985		61,0	0,052
nom. Zusammens. abs.	Student	-6,699		73,0	<,001
nom. Zusammens. dis.	Student	-6,247		73,0	<,001
ana. & kataph. Ref. abs.	Student	-2,530		73,0	0,014
ana. & kataph. Ref. dis.	Student	-1,855		73,0	0,068
Imperativformen abs.	Student	-3,450	a	73,0	<,001
	Welch	-3,380		62,7	0,001
Imperativformen dis.	Student	-4,183		73,0	<,001
Junktions abs.	Student	2,840	a	73,0	0,006
	Welch	2,960		55,8	0,004
Junktions dis.	Student	-0,816		73,0	0,417

Anmerkung. $H_1: \mu_{\text{Klasse 2}} \neq \mu_{\text{Klasse 4}}$

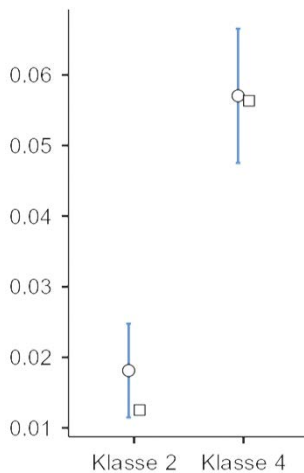
^a Der Levene-Test ist signifikant ($p < 0,05$), was auf eine Verletzung der Annahme gleicher Varianzen hindeutet.

4.2 Diskussion der Ergebnisse

Die Viertklässler:innen haben sowohl distinkt als auch absolut erheblich häufiger *Imperativformen* verwendet. Anzumerken ist hier, dass im Niedersächsischen Kerncurriculum die Verwendung des Imperativs in Form eines Aufforderungssatzes als Zielvorgabe erst zum Ende der vierten Klasse verlangt wird (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017, S. 37).

Auch *nominale Zusammensetzungen* verwendeten die Viertklässler:innen sowohl absolut als auch distinkt erheblich häufiger (vgl. Abb. 1). Dies führen wir darauf zurück, dass Viertklässler:innen über einen potenziell umfangreicheren Wortschatz verfügen, deshalb mehr Möglichkeiten zur Bildung und Verwendung von Komposita haben und diese im Gegensatz zur zweiten Klassenstufe auch besser verschriftlichen können (vgl. Kauschke 2012, S. 71 f., 43 f.). Hier wird also eine Entwicklung zwischen der zweiten und vierten Klassenstufe in der Verwendung des Merkmals erkennbar.

Abbildung 1: nominale Zusammensetzungen: Häufigkeit absolut (○: Mean; □: Median).



Interessant ist zudem, dass *Konjunktivformen* lediglich in Texten der vierten Klassenstufe identifiziert werden konnten. Relevant ist auch, dass dort lediglich 6 der 35 Texte dieses Merkmal aufweisen. Auch wenn Kompetenzen in der Verwendung des Konjunktivs hier bereits vorliegen, werden diese im Niedersächsisches Kerncurriculum als Ziel erst zum Ende der achten Klassenstufe vorgegeben (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2021, S. 35).

Die absolute Häufigkeit der *unpersönlichen Ausdrücke* bei den Zweitklässler:innen ist signifikant höher, distinkt unterscheidet sich die Häufigkeit der Verwendung gegenüber den Viertklässler:innen nicht. Qualitativ betrachtet fällt auf, dass die Zweitklässler:innen mit ca. 3,1 % gut fünfmal so häufig wie die Viertklässler:innen mit ca. 0,6 % das Indefinitpronomen *man* in ihren Texten verwendet haben (vgl. Abb. 2 & Abb. 3). Dies weist auf eine erkennbare Entwicklung in der Verwendung des Merkmals von der zweiten zur vierten Klassenstufe hin.

Abbildung 2: Originaltext der zweiten Klassenstufe.

Es ist ein Blatt auf dem ich man
faltete es in ein Dreieck dann
klappt man es wieder zurück und
das doppelt dann schneidet man es
in drei ecken schneidet man es
dann klebt man ein Punkt dann
macht man Blumblätter daraus
dann klebt man ein Stock unter
die Blumen e dann malt man es
grün an und steckt es in Matsch.

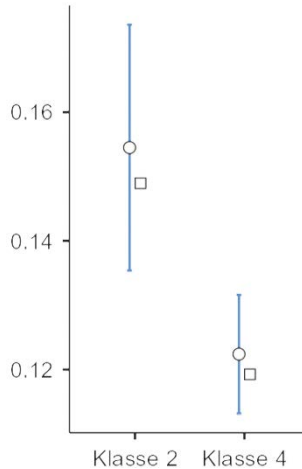
Abbildung 3: Ausschnitt eines Textes der vierten Klassenstufe.

- ⑦ du brauchst einen Hammer einen stock
und und Schere + Nagel wach und kleber.
- ⑧ und ein quadratisches Blatt
- ⑨ knike das Blatt so das ein
dreieck entsteht entsteht.
- ⑩ ~~knike das Blatt nacheinander das~~ *3
~~Ebenfalls ein dreieck ent entsteht entsteht~~
- ⑪ knike das Blatt wieder auseinander.
und knike es nochmal.
- ⑫ Falte es nun wieder auf.
- ⑬ nun schneidest du in jede ecke
einen stück rein.
- ⑭ mache kleber in jede ecke die mitte
- ⑮ nun Falte nacheinander die ecke rein.

Junktionen wurden in beiden Klassenstufen häufig verwendet, dennoch ist erkennbar, dass sie durch die Zweitklässler:innen absolut signifikant häufiger verwendet wurden (vgl. Abb. 4). Qualitativ betrachtet fällt auf, dass bei ihnen dadurch häufiger lange zusammengesetzte Sätze entstanden sind, während die Viertklässler:innen ihre Sätze meist kürzer gefasst haben (vgl. Abb. 3). Dies könnte auf eine bewusstere Verwendung des Merkmals durch Viertklässler:innen zurückgeführt werden. Die häufigere Nutzung von Imperativformen durch die Viertklässler:innen könnte ebenfalls die seltenere Verwendung von Junktionen erklären, da Imperativsätze strukturell oft einfache Hauptsätze sind.

Bei den anderen bildungssprachlichen Merkmalen *Präfix-/Suffixverben*, *Präfix-/Suffixadjektive*, *Nominalisierungen*, *Attributionen durch Adjektive*, *Passiv*, *Satzgefüge* und der Zeitform *Präsens* waren keine signifikanten Unterschiede in der Verwendung zwischen der zweiten und vierten Klassenstufe erkennbar. Anhand dieser Merkmale kann bezüglich unserer Forschungsfrage somit gesagt werden, dass es hier keinen erheblichen Unterschied und damit auch keine erkennbare Entwicklung gibt.

Abbildung 4: Junktionen: Häufigkeit absolut (○: Mean; □: Median).



Die Merkmale *Futur*, *differenzierende und abstrahierende Ausdrücke*, *Funktionsverbgefüge* und *Abkürzungen und Akronyme* wurden nicht oder so selten verwendet, dass keine Interpretation unsererseits erfolgen kann. Demnach können wir zwischen den Texten der beiden Klassenstufen weder Unterschiede noch eine Entwicklung bei der Verwendung dieser bildungssprachlichen Merkmale feststellen, wobei auch möglich wäre, dass unsere Aufgabenstellung die Verwendung dieser Merkmale nicht ausreichend provoziert hat.

5 Limitationen unserer Forschung

Bei der Betrachtung und Interpretation unserer Ergebnisse muss beachtet werden, dass die Stichprobe klein ist, weshalb die Aussagekraft statistischer Tests vermindert werden kann, so auch bei den von uns genutzten t-Tests.

Wir haben die Schüler:innentexte händisch digitalisiert, weshalb in einigen Fällen Wörter interpretiert werden mussten. Auch wenn wir dies in einem doppelten Überprüfungsverfahren nach bestem Wissen und Gewissen getan haben, können uns hierbei Fehler unterlaufen sein.

Wir haben keine diskursiven Merkmale erhoben, was jedoch für die qualitative Interpretation der erhobenen Merkmale relevant gewesen wäre. Beispielsweise wurden in einigen Schüler:innentexten Konjunktionen als Füllwörter genutzt, wodurch dort die Verwendung dieses Merkmals der Alltagssprache entspräche, was von uns nicht berücksichtigt wurde. Wir haben also die Anzahl der Verwendung erhoben, aber nicht die bildungssprachliche Verwendung der jeweiligen Merkmale untersucht. Auch grammatische Fehler, die uns auffielen und zu starken Unterschieden in der Qualität der Texte führten – auch innerhalb der Klassenstufen –, haben wir nicht berücksichtigt. Außerdem hat unsere Aufgabenstellung nicht jedes bildungssprachliche Merkmal gleichermaßen provoziert, sodass die Ergebnisse im Erhebungskontext der Bastelanleitung gelesen werden müssen.

Eine Besonderheit der Stichprobe ist anzumerken: Alle Viertklässler:innen wurden in dem Jahr der ersten Coronawelle eingeschult, als kein Regelunterricht stattfand. Diese Schüler:innen haben keinen regulären Anfangsunterricht erhalten, sondern wurden vermehrt von ihren Erziehungsberechtigten unterrichtet. Laut Aussage einer Lehrkraft hatte diese Art des Schriftspracherwerbs einen negativen Einfluss auf die Deutschleistungen der Schüler:innen, was sie als relevant für unsere Forschung erachtete. Die unterschiedlichen Ausgangslagen beider Klassenstufen im Schriftspracherwerb sollten demnach bei der Betrachtung unserer Ergebnisse Berücksichtigung finden. Gleichzeitig haben wir nicht untersucht, inwiefern der Deutschunterricht Einfluss auf unsere beobachteten Phänomene hat. Dabei wäre es interessant zu betrachten, wie die Bildungssprache aufgrund des Älterwerdens natürlich wächst und welchen Beitrag der Deutschunterricht bei dieser Entwicklung leistet.

6 Fazit

Bezogen auf unsere Hypothese – *Zwischen der zweiten und vierten Klassenstufe entwickelt sich die Verwendung des bildungssprachlichen Registers der Schüler:innen erkennbar* – zeigen die bildungssprachlichen Merkmale *Präfix-/Suffixverben, Präfix-/Suffixadjektive, Nominalisierungen, Attributionen durch Adjektive, Passiv, Satzgefüge* und die Zeitform *Präsens* keine erkennbaren Unterschiede. Sie sind im bildungssprachlichen Schriftgebrauch beider Jahrgänge vorhanden, ohne dass eine signifikante Entwicklung in der Verwendung erfasst werden konnte.

Beim Merkmal der *anaphorischen und kataphorischen Referenten* lässt der Unterschied zwischen den absoluten Häufigkeiten darauf schließen, dass eine Entwicklung in der Verwendung dieses Merkmals zwischen den Klassenstufen stattgefunden hat. Während die Viertklässler:innen eine höhere Kohäsionsbildung durch den vermehrten Einsatz von Referenten hatten, nutzten die Zweitklässler:innen diese seltener und stattdessen häufiger die sonst referierten Wörter. Auch die reduziertere Verwendung der *unpersönlichen Ausdrücke* der Viertklässler:innen lässt auf eine höhere Kohäsionsbildung schließen.

Beim Merkmal der *Junktionen* fiel auf, dass die Zweitklässler:innen diese absolut häufiger verwendet haben und dadurch meist sehr lange Sätze entstanden sind. Die gezieltere Verwendung von Junktionen durch die Vierklässler:innen lässt darauf schließen, dass eine Entwicklung in der Verwendung zwischen den Klassenstufen stattgefunden hat. Bei den Merkmalen *nominale Zusammensetzungen* und *Imperativformen* ist eine Entwicklung dahingehend erkennbar, dass diese von den Viertklässler:innen sowohl absolut als auch distinkt häufiger verwendet wurden. *Konjunktivformen* wurden ausschließlich von – wenn auch nur wenigen – Viertklässler:innen verwendet. Unsere Hypothese lässt sich somit für einzelne bildungssprachliche Merkmale bestätigen.

Die Merkmale *Futur*, *differenzierende und abstrahierende Ausdrücke*, *Funktionsverbgefüge* und *Abkürzungen und Akronyme* wurden nicht oder so selten verwendet, dass wir diese nicht interpretieren konnten. Sie sind somit im bildungssprachlichen Schriftgebrauch aller teilnehmenden Schüler:innen nicht erkennbar vertreten bzw. wurden aufgrund unserer Aufgabenstellung nicht ausreichend verlangt.

Wir können unsere Forschungsfrage – *Wie unterscheidet sich der Schriftsprachgebrauch von Schüler:innen im Fach Deutsch zum Ende der Klassenstufen zwei und vier hinsichtlich der Ausprägung bildungssprachlicher Merkmale?* – dahingehend beantworten, dass sich die Verwendung von bildungssprachlichen Merkmalen zwischen der zweiten und vierten Klassenstufe in Teilen unterscheidet. Einige Merkmale wurden von den Viertklässler:innen gezielter verwendet, bei vielen Merkmalen konnten wir allerdings keinen signifikanten Unterschied in der Verwendung zwischen beiden Klassenstufen feststellen.

Erkennbar wird, dass eine höhere quantitative Verwendung bildungssprachlicher Merkmale nicht grundsätzlich auf eine kompetente Verwendung dieser schließen lässt. Eine positive Entwicklung in der Verwendung bildungssprachlicher Merkmale könnte je nach Kontext sowohl eine quantitative Zunahme als auch Abnahme bestimmter Merkmale zur Folge haben. Unabhängig von der qualitativen Bewertung ist ein Entwicklungsprozess zwischen der zweiten und vierten Klassenstufe erkennbar, der sich in der Verwendungshäufigkeit einzelner bildungssprachlicher Merkmale im Sprachgebrauch wiederfinden lässt.

Zur Bewertung der Schüler:innenprodukte muss zudem der Textinhalt betrachtet werden. Da wir mit unserer Analyse auf der Textoberfläche verblieben sind, erfolgt in unserem Artikel keine qualitative Bewertung der Ergebnisse. Wir haben wichtige Merkmale auf diskursiver Ebene nicht beachtet, z. B. wurde die Textkohärenz nicht berücksichtigt. Vor diesem Hintergrund ergibt sich weiterer Forschungsbedarf. Es stellt sich die Frage, ob bzw. inwiefern mit unseren Daten eine Aussage über die bildungssprachliche Qualität der untersuchten Texte getroffen werden kann. Hier besteht die Möglichkeit die Textoberfläche mit dem Textinhalt zu verbinden, um die Qualität der bildungssprachlichen Verwendung zu untersuchen. Daraus könnten dann im Sinne der durchgängigen Sprachbildung Handlungsvorschläge für den Deutschunterricht abgeleitet werden.

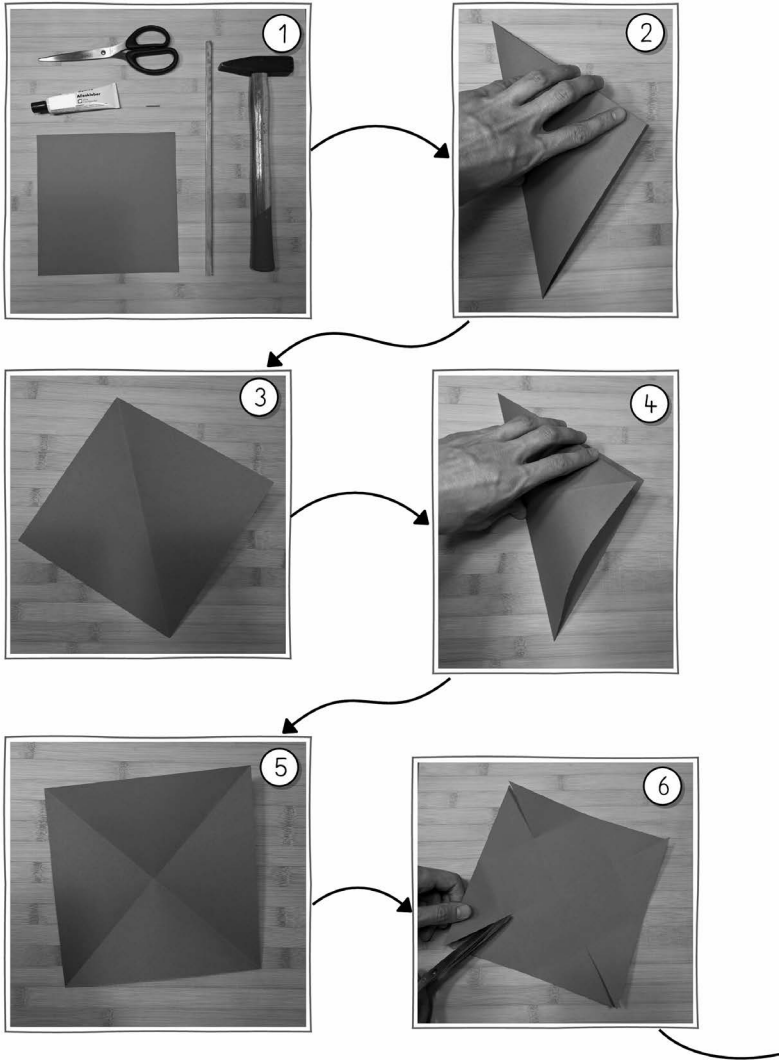
Literaturverzeichnis

- Bachmann, Thomas (2002): Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibeentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Baumgärtner, Alena (2022): Sprachlicher Habitus und Registerforschung – Bourdieus Sprachsoziologie im Kontext der Untersuchung akademischer Bildungssprache. In: Schmidt, Karsten/Stiemer, Haimo (Hrsg.): Bourdieu in der Germanistik. Berlin und Boston: De Gruyter. S. 189–210.
- BiSS-Transfer (2025): Archiv: Beschreibung von Materialien aus den BiSS-Verbänden. www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation/archiv-material-aus-den-biss-verbunden/ (Abfrage: 04.02.2025).
- Feilke, Helmuth (2012): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/Schneider, Jan Georg (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit: Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. 1. Auflage. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 149–176.
- FörMig (2025): Konzeption Durchgängige Sprachbildung. Planvolle Förderung sprachlicher Fähigkeiten als Grundlage für erfolgreiche Bildung. www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html (Abfrage: 12.01.2025).
- Gogolin, Ingrid/Duarte, Joana (2016): Bildungssprache. In: Kilian, Jörg/Brouër, Birgit/Lüttenberg, Dina (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin und Boston: De Gruyter. S. 478–499.
- Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.) (2020): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 107–127.
- Heine, Lena/Domenech, Madeleine/Otto, Lisa/Neumann, Astrid/Krelle, Michael/Leiss, Dominik/Höttecke, Dietmar/Ehmke, Timo/Schwippert, Knut (2018): Modellierung sprachlicher Anforderungen in Testaufgaben verschiedener Unterrichtsfächer: Theoretische und empirische Grundlagen. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 2018, H. 69, S. 69–96.
- Henschel, Sofie/Gentrup, Sarah/Beck, Luna/Stanat, Petra (2018): Projektatlas Evaluation: Erste Ergebnisse aus den BiSS-Evaluationsprojekten. BiSS – Bildung durch Sprache und Schrift. Berlin: BiSS-Trägerkonsortium. www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-website-projektatlas-evaluation.pdf (Abfrage: 01.09.2025).
- Heppt, Birgit/Eglinsky, Jenny/Volodina, Anna (2019): Der Bildungssprachtest BiSpra 2–4: Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Kindern im Grundschulalter. In: BiSS-Journal 11. Ausgabe, H. 11, S. 23–26. www.biss-sprachbildung.de/wp-content/uploads/2019/11/biss-journal-11-november-2019.pdf (Abfrage: 15.01.2025).
- Heppt, Birgit/Schröter, Pauline (2023): Bildungssprache als übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung. In: Becker-Mrotzek, Michael/Gogolin, Ingrid/Roth, Hans-Joachim/Stanat, Petra (Hrsg.): Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster und New York: Waxmann. S. 139–153.
- Kauschke, Christina (2012): Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze. Berlin: De Gruyter.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, H. 1, S. 15–43.
- Kultusminister Konferenz (KMK) (2019): Empfehlung. Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf (Abgabe 26.09.2025).
- Leisen, Josef (2013): Fachliches und sprachliches Lernen im sprachsensiblen Fachunterricht. In: Drumbl, Hans/Hornung, Antonie (Hrsg.): IDT 2013. Hauptvorträge. Bd. 1. www.pro.unibz.it/library/bupress/publications/fulltext/9788860461155.pdf (Abfrage: 26.09.2025).
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 2012, H. 57, S. 67–101.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017): Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1–4. Deutsch. Hannover.

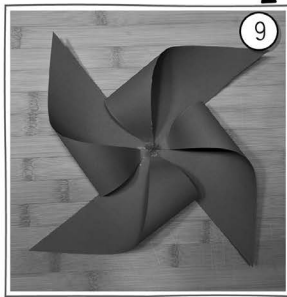
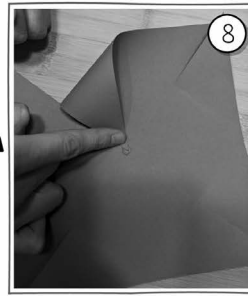
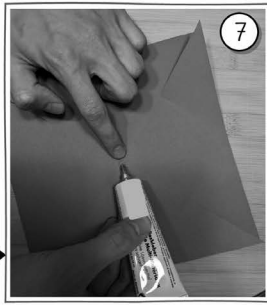
- Niedersächsisches Kultusministerium (2021): Kerncurriculum für die Realschule Schuljahrgänge 5–10. Deutsch. Hannover.
- Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (2021): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen. Berlin und Boston: De Gruyter.
- Roth, Hans-Joachim/Neumann, Ursula/Gogolin, Ingrid (2007): Bericht 2007. Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen. Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg – Wissenschaftliche Begleitung. Hamburg.
- Rychen, Dominique Simone (2008): OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen – ein Überblick. In: Bormann, Inka (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 15–22.
- Schneider, Wolfgang/Baumert, Jürgen/Becker-Mrotzek, Michael/Hasselhorn, Marcus/Kammermeyer, Gisela/Rauschenbach, Thomas/Roßbach, Hans-Günther/Roth, Hans-Joachim/Rothweiler, Monika/Stanat, Petra (2012): Expertise Bildung durch Sprache und Schrift (BISS). www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-website-biss-expertise.pdf (Abfrage: 26.09.2025).
- Tietze, Sabrina/Rank, Astrid/Wildemann, Anja (2016): Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter. Grundlagen und Entwicklung einer Ratingskala (RaBi). Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.
- Weinert, Sabine/Stanat, Petra/Heppt, Birgit/Schuth, Elisabeth (2016): Bildungssprachliche Kompetenzen (BiSpra): Anforderungen, Sprachverarbeitung und Diagnostik (Verbundvorhaben): Forschungsvorhaben im Rahmen des Programms des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Förderung der empirischen Bildungsforschung im Bereich Sprachdiagnostik/Sprachförderung FiSS (2. Förderphase): Schlussbericht 2016. In: Bildungssprachliche Kompetenzen (BiSpra): Anforderungen, Sprachverarbeitung und Diagnostik.
- Wöllstein, Angelika (Hrsg.) (2016): Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin: Dudenverlag.
- Wortschatz Leipzig. „Wortschatz – deu_news_2023 – Flüssigkleber“. corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_news_2023&word=Fl%C3%BCssigkleber (Abfrage: 12.01.2025).

Anhang

Bastelanleitung für ein Windrad



Seite 1



Seite 2

Die Rolle der Mehrsprachigkeit im differenzsensiblen Deutschunterricht: Chancen und Herausforderungen

Mina Akramyar, Bervian Dogan-Cakmak und Kübra Çalışkan

Zusammenfassung: Mehrsprachigkeit prägt zunehmend den Schulalltag in Deutschland – doch wie können Lehrkräfte diesem Potenzial gerecht werden? Sprachsensibler Unterricht gilt in der Theorie als zentraler Ansatz zur Förderung von Mehrsprachigkeit, doch die Praxis zeigt oft eine Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die vorliegende quantitative Befragung von Lehrkräften beleuchtet, wie Mehrsprachigkeit im Unterricht wahrgenommen und umgesetzt wird, während ein vertiefendes Interview mit einer Deutschlehrkraft mit Migrationshintergrund die besonderen Herausforderungen dieses Ansatzes aufzeigt. Der Artikel betont die Bedeutung einer Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und Schüler:innen, um die sprachliche Vielfalt besser zu integrieren. Im Artikel wird der Frage nachgegangen, warum es so schwerfällt, Theorie und Praxis zu verbinden, und wie alle Beteiligten dazu beitragen können, dieses Ziel zu erreichen.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, sprachsensibler Unterricht, Diversitätssensibilität

Abstract: Multilingualism is increasingly shaping everyday school life in Germany—but how can teachers fully harness this potential? While language-sensitive teaching is theoretically considered a key approach to fostering multilingualism, in practice there is often a gap between aspirations and reality. This quantitative survey of teachers examines how multilingualism is perceived and implemented in the classroom, while an in-depth interview with a German teacher with a migration background highlights the specific challenges of this approach. The article emphasizes the importance of collaboration between teachers, parents, and students to better integrate linguistic diversity. It explores why bridging the gap between theory and practice remains so difficult and how all stakeholders can contribute to achieving this goal.

Keywords: Multilingualism, Language-sensitive teaching, diversity sensitivity

1 Einleitung

Die zunehmende sprachliche und kulturelle Vielfalt in deutschen Klassenzimmern bietet sowohl Herausforderungen als auch Chancen für den Unterricht. Mehrsprachigkeit ist mittlerweile in vielen Schulen Alltag, wird jedoch nicht immer als Ressource genutzt. Dadurch bleibt ihr volles Potenzial für den Lernprozess oft ungenutzt (vgl. Fürstenau/Gomolla 2011, S. 13), denn mehrsprachige Schüler:innen bringen wertvolle sprachliche und interkulturelle Kompetenzen mit, die nicht nur ihre eigene Sprachentwicklung fördern, sondern auch das Verständnis für verschiedene Perspektiven erweitern – besonders im Fach Deutsch, das als Schlüssel für Bildungserfolg gilt (vgl. Woerfel 2022, S. 6f.).

Trotz dieser Potenziale gibt es noch Herausforderungen bei der systematischen Förderung von Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext. Studien zeigen, dass die gezielte Erfassung und Nutzung sprachlicher Vielfalt im Unterricht nach wie vor eine Herausforderung darstellt (vgl. Chlosta/Ostermann 2020, S. 21). Lehrkräfte stehen vor der Aufgabe, differenzsensiblen und sprachbewussten Unterricht zu gestalten – eine Anforderung, die durch strukturelle, zeitliche und didaktische Rahmenbedingungen zusätzlich erschwert wird (vgl. Hoffmann 2021, S. 33).

Ein Beispiel aus der Praxis verdeutlicht, wie stark die eigenen Spracherfahrungen von Lehrkräften ihre Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit im Unterricht beeinflussen können. In der Studie von Goltsev et al. (2022) berichteten Lehrkräfte mit eigenen positiven Mehrspracherfahrungen, dass sie die Herkunftssprachen ihrer Schüler:innen eher aktiv in den Unterricht einbinden. Eine Lehrkraft mit mehrsprachigem Hintergrund schilderte etwa, dass sie bewusst Begriffe aus den Erstsprachen ihrer Schüler:innen aufgreift, um deren sprachliche Ressourcen wertzuschätzen und das Klassenklima zu verbessern. Gleichzeitig zeigt die Studie aber auch, dass Lehrkräfte ohne eigene Mehrspracherfahrung oft zurückhaltender sind und sich unsicher fühlen, wenn es um die Integration mehrerer Sprachen geht (vgl. Goltsev et al. 2022). Diese Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis wirft zentrale Fragen auf: Wie nehmen Lehrkräfte die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler:innen wahr? Welche Strategien setzen sie ein, um diese Potenziale zu fördern? Und welche spezifischen Herausforderungen erschweren die Umsetzung eines sprachsensiblen Ansatzes im Deutschunterricht?

Das Thema ist besonders aktuell, da Bildungsgerechtigkeit zunehmend als wesentlicher Pfeiler der Schul- und Unterrichtsentwicklung betrachtet wird (vgl. Oswald 2024, S. 7). Ein gelungener Umgang mit sprachlicher Vielfalt ist nicht nur eine Frage der individuellen Lehrer:innenkompetenz, sondern ein entscheidender Faktor für die gesellschaftliche Integration und den Bildungserfolg aller Schüler:innen (vgl. KMK 2025).

Der vorliegende Artikel untersucht, wie Lehrkräfte die Rolle der Mehrsprachigkeit im differenzsensiblen Deutschunterricht wahrnehmen und welche

Herausforderungen sie bei der Umsetzung entsprechender Ansätze erleben. Eine quantitative Befragung von Lehrkräften liefert Einblicke in die allgemeine Perspektive auf Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext. Ergänzend dazu beleuchtet ein vertiefendes Interview mit einer Deutschlehrkraft mit Migrationshintergrund Erfahrungen und Hindernisse im Umgang mit sprachlicher Vielfalt.

Ziel des Artikels ist es, die Kluft zwischen theoretischen Konzepten und der schulischen Realität sichtbar zu machen und praxisorientierte Ansätze für eine bessere Integration von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht aufzuzeigen. Dabei wird die Bedeutung einer Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und Schüler:innen als Schlüssel zur erfolgreichen Integration von Mehrsprachigkeit herausgestellt.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext

Mehrsprachigkeit bezeichnet die Fähigkeit, mehrere Sprachen zu verwenden, und umfasst sowohl den aktiven Gebrauch verschiedener Sprachen als auch die individuelle Sprachkompetenz in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten. Ahrenholz (2020) betont, dass der Begriff der Mehrsprachigkeit nicht nur auf den Erwerb von zwei Sprachen beschränkt ist, sondern alle Formen multipler Sprachkompetenz einschließt, die in verschiedenen sozialen und institutionellen Kontexten relevant sind. Im alltäglichen Bewusstsein wird Mehrsprachigkeit jedoch oft mit der Vorstellung einer balancierten Sprachkompetenz verbunden, die in der Realität selten zutrifft (vgl. Ahrenholz 2020, S. 5).

Mehrsprachigkeit ist zudem untrennbar mit interkulturellem Austausch verbunden. Schnitzer (2020) beschreibt sie als ein Phänomen, das den Dialog zwischen verschiedenen Kulturen und die Nutzung unterschiedlicher Sprachen umfasst. In einer globalisierten Gesellschaft ist Mehrsprachigkeit längst keine Ausnahme mehr, sondern eine zentrale Realität, die auch zunehmend das schulische Umfeld prägt. In vielen Schulen, die immer mehr von kultureller Vielfalt geprägt sind, stellt Mehrsprachigkeit eine Selbstverständlichkeit dar, die aktiv gefördert werden sollte (vgl. Schnitzer 2020, S. 26).

Im deutschen Bildungssystem bleibt die sprachliche Vielfalt oft nicht ausreichend berücksichtigt, etwa in der DaZ-Förderung. Laut Goltsev et al. (2022) konzentriert sich der Unterricht meist auf das Erlernen des Deutschen, während die Erstsprache der Schüler:innen kaum in den Unterricht einbezogen wird. Dieser „monolinguale Habitus“ (Gogolin 2008), der auf die deutsche Sprache als Standard setzt, erschwert den Zugang zu Bildungserfolgen und kann die kognitive und sprachliche Entwicklung beeinträchtigen (vgl. Wiese et al. 2015, S. 1 f.).

Ein häufig anzutreffendes Phänomen ist eine „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“, die insbesondere in Migrationskontexten eine zentrale Rolle spielt. Der

Begriff beschreibt eine Mehrsprachigkeit, die nicht durch formalen Unterricht, sondern durch alltägliche Erfahrungen mit verschiedenen Sprachen entsteht (vgl. Busch 2021, S. 182 f.). Dies geschieht vor allem innerhalb der Familie, in sozialen Netzwerken oder durch den Kontakt mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen. Dabei sind die Sprachen nicht isoliert voneinander zu betrachten, sondern bilden gemeinsam ein dynamisches Sprachrepertoire, das individuell erlebt und genutzt wird (vgl. Gogolin et al. 2020, S. 3). In diesem Sinne ist lebensweltliche Mehrsprachigkeit nicht nur eine funktionale Kompetenz, sondern auch eng mit Identität und persönlichen Erfahrungen verknüpft. Während die schulische Mehrsprachigkeit oft auf normierten Sprachunterricht beschränkt bleibt, zeigt sich in lebensweltlichen Kontexten eine flexible, oft hybride Nutzung von Sprachen, die sich an soziale Situationen anpasst. Gerade in Bildungseinrichtungen sollte dieses Potenzial stärker berücksichtigt werden, um eine ganzheitliche sprachliche Förderung zu ermöglichen (vgl. Hufeisen 2020, S. 76).

Hoffmann (2021) zeigt, dass viele Schüler:innen bereits vor Schuleintritt mehrsprachig sind, diese Sprachkompetenzen jedoch selten in den Unterricht integriert werden (vgl. Hoffmann 2021, S. 11). Besonders Sprachen mit geringerem gesellschaftlichem Status werden häufig ignoriert (vgl. Bredthauer, 2018, S. 554). Diese Vernachlässigung steht im Widerspruch zur europäischen Mehrsprachigkeitspolitik, die eine Förderung aller Sprachkompetenzen fordert (vgl. Europäische Kommission 2009, S. 3). Hoffmann (2021) verdeutlicht zudem, dass viele zugewanderte Kinder mit einem breiten Sprachrepertoire ankommen, das in der Schule jedoch kaum Relevanz findet. Dabei kann die Anerkennung und gezielte Integration dieser lebensweltlichen Mehrsprachigkeit den Lernprozess erheblich bereichern. Es ist daher entscheidend, die bereits vorhandenen informellen Sprachkenntnisse der Schüler:innen als wertvolle Grundlage für den formalen Sprachunterricht zu nutzen. Dies würde nicht nur die Sprachkompetenz der Schüler:innen fördern, sondern auch ihre Selbstwahrnehmung stärken und die schulische Integration erleichtern (vgl. Hoffmann 2021, S. 11).

2.2 Theorie-Praxis-Diskrepanz

Obwohl Mehrsprachigkeit zunehmend theoretisch als Ressource anerkannt wird, steht dieser Fortschritt im Widerspruch zu den historisch geprägten monolingualen Strukturen, die das deutsche Bildungssystem seit dem 19. Jahrhundert mitgeprägt haben. Diese Strukturen beruhen auf einem einsprachigen, nationalstaatlich orientierten Verständnis, das sich bis heute in der Schulpraxis zeigt und die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit oft negativ beeinflusst (vgl. Bauer 2021, S. 58). Hier spiegelt sich der monolinguale Habitus unter anderem in den Herausforderungen, mit denen mehrsprachige Schüler:innen konfrontiert sind. Obwohl die

Mehrsprachigkeit im Bildungsbereich sowohl theoretisch als auch politisch eine bedeutende Rolle spielt, gibt es in der Schulpraxis eine deutliche Diskrepanz zwischen den theoretischen Konzepten und deren Anwendung im Unterricht (vgl. Schnitzer, 2020, S. 7). In der Theorie ist Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource anerkannt, die die sprachliche und soziale Integration von Schüler:innen fördern kann. Die Herausforderung ergibt sich nicht nur aus dem Umgang mit unterschiedlichen Kompetenzniveaus in der Bildungssprache Deutsch, sondern aus einer fehlenden Berücksichtigung ihrer anderen Sprachen in der Schule (vgl. Dirim 2015, S. 26). Es fehlt an klaren Konzepten, wie Mehrsprachigkeit effektiv im Deutschunterricht genutzt werden kann (vgl. Guldenschuh, 2023, S. 236).

Studien wie PISA und IGLU belegen ebenfalls, dass die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Schüler:innen häufig nicht die notwendige Berücksichtigung im Bildungssystem findet (vgl. Klieme et al., 2010; Hußmann et al., 2017). In der Folge werden Sprachen, die nicht der Standardsprache entsprechen, selten aktiv in den Unterricht integriert. Gleichzeitig fehlt es an systematischer Unterstützung für Lehrkräfte, die mit sprachlich heterogenen Klassen arbeiten, was Unsicherheiten im Umgang mit Mehrsprachigkeit verstärkt. So wird die Familiensprache der Schüler:innen häufig ignoriert, obwohl sie eine entscheidende Rolle für Identitätsbildung und Bildungserfolg spielt (vgl. Becker 2018, S. 186).

Die Theorie-Praxis-Diskrepanz kann nur überwunden werden, wenn strukturelle Veränderungen im Bildungssystem erfolgen. Dies umfasst die Anpassung von Lehrplänen und Unterrichtsmethoden sowie die Sensibilisierung von Lehrkräften für die Potenziale von Mehrsprachigkeit. Die Ergebnisse der Studie von Rauch et al. (2010) verdeutlichen, dass die kognitiven und lernstrategischen Vorteile von Mehrsprachigkeit nur dann wirksam werden können, wenn diese systematisch im Unterricht gefördert und weiterentwickelt werden. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, die sprachlichen Ressourcen der Schüler:innen gezielt zu nutzen und sprachliche Kompetenzen in verschiedenen Bereichen zu stärken (vgl. Gogolin 2010, S. 541 f.).

Es ist allgemein bekannt, dass Schüler:innen, die mehrsprachig aufwachsen, in der Regel kognitive Vorteile und eine erhöhte interkulturelle Kompetenz entwickeln (vgl. Gogolin et al. 2010, S. 55). Doch in vielen Schulen wird dieser Vorteil nicht gezielt gefördert, was zu einer unzureichenden Integration der Sprachressourcen führt (vgl. Klieme et al., 2010; Hußmann et al., 2017). Hier zeigt sich eine Leerstelle: Es fehlen systematische Konzepte und praxisorientierte Ansätze, wie diese Mehrsprachigkeit im Unterricht eingebunden und genutzt werden kann. Die Anerkennung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und die Schaffung von Konzepten, die diese aktiv einbeziehen, wären ein wichtiger Schritt, um die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überbrücken. Dabei ist auch eine verstärkte Sensibilisierung und Weiterbildung der Lehrkräfte notwendig, um das Potenzial von Mehrsprachigkeit für die sprachliche und soziale Integration der Schüler:innen im schulischen Alltag zu realisieren.

3 Methodik und Forschungsdesign

Zur Untersuchung der Wahrnehmung und Integration von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht wurde eine methodische Kombination aus einer quantitativen Befragung und einem qualitativen Experteninterview gewählt. Diese Vorgehensweise ermöglicht sowohl eine breite Datenerhebung als auch eine vertiefte Analyse einer individuellen Perspektive.

Im Rahmen der quantitativen Erhebung wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt, der gezielt auf die Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit durch Lehrkräfte abzielt. Durch die feste Struktur der Fragen und Antwortmöglichkeiten gewährleistet der Fragebogen eine hohe Objektivität und Replizierbarkeit der Ergebnisse. Zudem ermöglicht die Standardisierung eine effiziente Datenerhebung bei einer größeren Stichprobe und erleichtert die quantitative Analyse (vgl. Reinecke 2014, S. 601). So können unterschiedliche Perspektiven einheitlich erfasst, statistisch ausgewertet und generalisierbare Aussagen über die Haltung der Lehrkräfte zur Mehrsprachigkeit im Schulalltag getroffen werden. Der Fragebogen wurde online über das Tool LimeSurvey verteilt und anonym beantwortet, um den Befragten die Möglichkeit zu geben, ihre Meinung und Erlebnisse ehrlich und unverfälscht darzustellen. Dabei mussten die Lehrkräfte lediglich die entsprechenden Antwortmöglichkeiten anklicken, was die Teilnahme erleichterte, und eine effiziente Datenerhebung ermöglichte. Die Zielgruppe der Befragung umfasste Deutschlehrkräfte, die in multilingualen Klassen unterrichteten. Der Fragebogen enthält 20 geschlossene Fragen, die mit einer vierstufigen Likert-Skala (von „trifft zu“ bis „trifft nicht zu“) beantwortet werden konnten. Themenschwerpunkte der Fragen sind die Förderung von Beteiligung und Erfolg im Unterricht durch Mehrsprachigkeit, die Rolle der Sprachenvielfalt für die Unterrichtsgestaltung, die Unterstützung durch Institutionen, die interkulturelle Kompetenz sowie die soziale Integration. Die Datenerhebung erfolgte anonym und digital an einer Grundschule in Wilhelmsburg. Die Ergebnisse bieten einen Überblick über Einstellungen, Wahrnehmungen und Herausforderungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext.

Ergänzend dazu wurde ein qualitatives Experteninterview mit einer Deutschlehrkraft mit Migrationshintergrund geführt. Die Lehrerin spricht zudem Türkisch, wodurch sie besondere Einblicke in den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Schulalltag geben konnte. Dieses zielt darauf ab, detaillierte Einblicke in persönliche Erfahrungen und Strategien zu erhalten. Die Lehrkraft wurde bewusst ausgewählt, um eine Perspektive einzubringen, die sowohl durch professionelle als auch durch persönliche Mehrsprachigkeit geprägt ist. Das Interview erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität, sondern dient als gezielte Vertiefung der quantitativen Ergebnisse, indem es eine exemplarische Perspektive mit besonderem Expertenwissen sichtbar macht. Das Interview folgte einem leitfadengestützten Ansatz und umfasste folgende zentrale Themenbereiche: die persönliche

Herkunft und Erfahrungen der Lehrkraft mit Mehrsprachigkeit, angewandte Strategien zur Förderung der Mehrsprachigkeit im Unterricht sowie die Einschätzung von Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Mehrsprachigkeit in den Schulalltag. Der offene Charakter des Interviews ermöglichte es, tiefere Einblicke in die Umsetzung von Mehrsprachigkeit und ihre wahrgenommenen Potenziale zu gewinnen.

Die Kombination aus quantitativer Befragung und qualitativer Analyse erlaubt eine umfassende Betrachtung des Forschungsgegenstandes. Während die quantitativen Daten eine generalisierbare Grundlage für die Bewertung von Einstellungen und Herausforderungen bieten, liefern die qualitativen Erkenntnisse eine differenzierte Perspektive auf individuelle Handlungspraxen und institutionelle Rahmenbedingungen.

3.1 Quantitative Erhebung

3.1.1 Stichprobe

Die Stichprobe bestand aus 42 Lehrkräften, von denen 22 vollständige und 20 unvollständige Antworten abgaben. Die Befragten stammen aus einem heterogenen Kollegium, das sowohl Lehrkräfte mit als auch ohne Migrationshintergrund einschließt. Alle Teilnehmenden gaben anonym ihre Erfahrungen und Einschätzungen weiter. Diese Anonymität trug zur Genauigkeit der Ergebnisse bei und ermöglichte tiefere Einblicke in die Herausforderungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit.

3.1.2 Messinstrumente

Der Fragebogen bestand aus verschiedenen Fragen zur Berufserfahrung, zum Tätigkeitsbereich sowie zur Wahrnehmung und Einstellungen der Lehrkräfte zur Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext. Die Antwortmöglichkeiten wurden auf einer Likert-Skala angeboten, um eine differenzierte Erfassung der Meinungen, Herausforderungen und Erfahrungen der Lehrkräfte zu ermöglichen.

Jede Frage zielte darauf ab, die Meinungen, Erfahrungen und Einstellungen der Lehrkräfte zu verschiedenen Aspekten der Mehrsprachigkeit und deren Integration im schulischen Kontext differenziert zu erfassen. Die Likert-Skala ermöglichte es den Befragten, ihre Zustimmung oder Ablehnung zu den jeweiligen Aussagen in abgestufter Form auszudrücken. Die Antwortoptionen reichten dabei von „Trifft zu“ über „Trifft eher zu“ und „Trifft weniger zu“ bis hin zu „Trifft nicht zu“. Dadurch konnten sowohl Nuancen in den Einstellungen der Lehrkräfte als auch differenzierte Trends innerhalb der Stichprobe präzise erfasst werden. Der Fragebogen wurde speziell für diese Untersuchung entwickelt, da unserer Meinung nach keine bestehenden Instrumente die spezifischen Forschungsfragen

ausreichend abdecken. Die Eigenentwicklung ermöglichte eine gezielte Anpassung an den Untersuchungsgegenstand, wobei bewährte Skalenkonzepte berücksichtigt wurden.

Die Entscheidung für eine Eigenentwicklung des Fragebogens ergab sich aus der spezifischen schulischen Lage und den individuellen Rahmenbedingungen der untersuchten Grundschule. Bestehende Instrumente konnten die Besonderheiten der Mehrsprachigkeit in diesem Kontext unserer Auffassung nach nicht vollständig erfassen. Daher wurde der Fragebogen gezielt angepasst, um praxisnahe und differenzierte Einblicke zu gewinnen. Bekannte Skalen wurden dabei geprüft, in Teilen integriert und ergänzt, um eine umfassende und an die Situation angepasste Erhebung sicherzustellen.

3.1.3 Ergebnisse

In diesem Abschnitt wird der Zusammenhang mit der Befragung von Lehrkräften zur Mehrsprachigkeit genauer untersucht und anhand statistischer Werte analysiert. Hierfür werden der Mittelwert, die Standardabweichung, der Modalwert, das Maximum und das Minimum berechnet, die im Folgenden erläutert werden.

Die Umfrage zeigt, dass die Mehrheit der Lehrkräfte die Bedeutung der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht anerkennt. Rund 86 % der Befragten stimmen der Aussage zu, dass Mehrsprachigkeit die interkulturelle Kompetenz der Schüler:innen fördert. Diese hohe Zustimmung verdeutlicht, dass Lehrkräfte die positiven Auswirkungen der Mehrsprachigkeit auf die soziale und kulturelle Entwicklung der Schüler:innen wertschätzen. Diese Ergebnisse stimmen mit den theoretischen Ansätzen überein, die Mehrsprachigkeit als zentrale Ressource für die interkulturelle Bildung und den Abbau von Vorurteilen betrachten.

Trotz der allgemeinen Anerkennung der Potenziale von Mehrsprachigkeit zeigt die Umfrage auch, dass Lehrkräfte mit erheblichen Herausforderungen bei der Integration mehrsprachiger Ansätze konfrontiert sind. Nur 14 % der Befragten geben an, dass sie ausreichend Unterstützung erhalten, um die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler:innen optimal zu nutzen. Dieser Mangel an Unterstützung verweist auf die Notwendigkeit, Bildungsinstitutionen stärker in die Förderung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit einzubinden. Die Ergebnisse unterstreichen zudem die Kritik am monolingualen Habitus des Bildungssystems, der die Potenziale der Mehrsprachigkeit häufig vernachlässigt und Lehrkräfte in dieser Arbeit behindert.

Ein zentraler Aspekt der Umfrage ist die Rolle der Mehrsprachigkeit für die soziale Integration. Rund 80 % der Lehrkräfte stimmen der Aussage zu, dass Mehrsprachigkeit die soziale Integration der Schüler:innen fördert. Diese Ergebnisse bestätigen die Annahme, dass Mehrsprachigkeit nicht nur den Bildungserfolg, sondern auch das soziale Miteinander fördern kann. Die Mehrsprachigkeit unterstützt Schüler:innen dabei, sich in einer vielfältigen Gesellschaft zurechtzufinden und ihre Identität in einem multikulturellen Kontext zu entwickeln.

Gleichzeitig macht die Umfrage deutliche Defizite in der institutionellen Unterstützung sichtbar. Nur 26 % der Befragten sind der Meinung, dass Schulleitung und Verwaltung die Förderung von Mehrsprachigkeit ausreichend unterstützen. Diese geringe Zustimmung verdeutlicht den Handlungsbedarf auf struktureller Ebene. Schulleitungen und Verwaltungsorgane spielen eine entscheidende Rolle bei der Bereitstellung von Ressourcen, der Entwicklung von Konzepten und der Schaffung eines unterstützenden Umfelds für die Integration von Mehrsprachigkeit (vgl. Lanz & Kummer Wyss 2016, S. 22 ff.).

Die Befragten erkennen zwar die Potenziale der Mehrsprachigkeit für den Deutschunterricht, sind jedoch oft unsicher, wie diese effektiv genutzt werden können. Rund 40 % der Lehrkräfte geben an, dass Mehrsprachigkeit die Lehr- und Lernprozesse positiv beeinflusst, während 27 % eine neutrale bis ablehnende Haltung einnehmen. Dies deutet darauf hin, dass es an konkreten Handlungsansätzen und Best-Practice-Beispielen fehlt, um die Vorteile der Mehrsprachigkeit gezielt in den Unterricht zu integrieren.

3.2 Qualitative Untersuchung

3.2.1 Methoden der Datenerhebung des qualitativen Experteninterview

Im Rahmen der qualitativen Befragung wurde ergänzend zu einer bereits durchgeführten quantitativen Erhebung mit mehreren Lehrkräften eine Lehrerin mit Migrationshintergrund als Expertin interviewt, um spezifische Einblicke zu erhalten. Die Auswahl der Lehrkraft als Expertin basiert auf der Definition von Bogner et al. (2014, S. 4), wonach Expert:innen nicht lediglich als abstrakte Funktionsinhaber:innen oder Träger:innen bestimmter Strukturen betrachtet werden, sondern als konkrete soziale Akteur:innen mit spezifischen Handlungs- und Prozesslogiken. In der modernen Gesellschaft ist Expertenwissen essenziell für deren Funktionieren und wird daher als methodisch relevant angesehen (vgl. Bogner et al. 2014, S. 4–5).

Ziel des Experteninterviews ist es, sowohl technisches Wissen (z. B. Daten, Fakten und fachspezifische Informationen) als auch Prozesswissen (z. B. Handlungsabläufe, Interaktionen und organisationale Dynamiken) der Lehrkraft zu erfassen. Technisches Wissen ermöglicht Einblicke in objektive Sachinformationen, während Prozesswissen das Verständnis für die Hintergründe und Zusammenhänge von Handlungen fördert (vgl. Bogner et al. 2014, S. 17– 22).

Das durchgeführte Interview ist der Kategorie des explorativen Experteninterviews zuzuordnen, das häufig als „informatorisches Interview“ bezeichnet wird (vgl. Bogner et al. 2014, S. 23–24). Ziel solcher Interviews ist es, einen umfassenden Überblick über den Untersuchungsgegenstand, sowie dessen Kontext zu gewinnen. Explorative Interviews dienen primär der Orientierung und der Generierung neuer Erkenntnisse, ohne dabei auf Vollständigkeit oder

Standardisierung der erhobenen Daten abzielen (vgl. ebd.). Entsprechend wurden die Fragen offen formuliert, um der interviewten Lehrkraft Raum für ausführliche Darstellungen ihrer Erfahrungen und Perspektiven zu geben.

Das Interview wurde am 9. Juli 2024 anhand eines vorab entwickelten Interviewleitfadens durchgeführt. Leitfäden haben laut Bogner et al. (2014, S. 27–32) eine doppelte Funktion: Sie dienen einerseits der thematischen Strukturierung der Untersuchung und andererseits als Hilfsmittel in der Erhebungssituation. Der für dieses Interview verwendete Leitfaden umfasste acht Fragen, die auf unterschiedliche Aspekte des Forschungsthemas abzielen. Die Fragen wurden so gestaltet, dass die interviewte Person frei über ihre Erfahrungen mit der Mehrsprachigkeit ihrer Schüler:innen sprechen konnte.

Die Transkription erfolgte nach den Transkriptionsregeln von Mayring (2022, S. 56). Diese sehen vor, dass wörtlich transkribiert wird, wobei irrelevante Äußerungen wie „äh“ oder „hm“ ausgelassen werden, um den inhaltlichen Fokus zu wahren.

Die anschließende Codierung erfolgt nach Themeninhalten. Die erste Interviewfrage ist der Codierung „beruflicher Hintergrund“ zugeordnet und beschreibt den beruflichen Werdegang der Lehrkraft. Die zweite und dritte Interviewfrage sind den Codierungen „Chancen und Herausforderungen der Mehrsprachigkeit“ und „Strategien im Umgang mit Mehrsprachigkeit“ einzuordnen, wobei Chancen, Herausforderungen und Sprachförderstrategien thematisiert werden. Die Interviewfragen vier und fünf behandeln „Bereicherung und Herausforderungen der Mehrsprachigkeit“, wobei kulturelle Vorteile und sprachliche Hürden angesprochen werden. Interviewfrage sechs gehört zur Codierung „Elternarbeit“ und fokussiert die Zusammenarbeit mit Eltern zur Sprachförderung. Interviewfrage sieben wird unter „Lernverhalten“ eingeordnet und betrachtet Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Schüler:innen. Abschließend thematisiert Interviewfrage acht unter „Weiterbildung und Ressourcen“ den Bedarf an Fortbildung und technischen Mitteln zur besseren Unterstützung mehrsprachiger Schüler:innen.

Zur Wahrung der Anonymität wurden persönliche Angaben der interviewten Lehrkraft sowie Informationen zum Standort der Schule aus dem Transkript entfernt.

3.2.2 Auswertung

Vor der vertieften Datenanalyse ist es wichtig, den Kontext und die grundlegenden Rahmenbedingungen der Untersuchung zu erläutern. Diese Kontextualisierung umfasst die Bedeutung der Mehrsprachigkeit sowie die damit einhergehenden Herausforderungen und Chancen. Die Analyse basiert auf der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022, S. 59–107), bei der eine systematische Zusammenfassung und Auswertung der Inhalte erfolgt, um zentrale Themen und Kategorien herauszuarbeiten. Für die qualitative Inhaltsanalyse werden ausgewählte Passagen aus dem Interview zitiert und differenziert betrachtet, um ein tieferes Verständnis der gewonnenen Informationen zu ermöglichen.

3.2.3 Ergebnisse

Das Interview beginnt mit einer Frage zur Person der Lehrerin. Sie berichtet von ihrem beruflichen Werdegang, einschließlich ihres Studiums der Fächer Deutsch und Türkisch in Hamburg. Außerdem erwähnt sie, dass sie ihr Referendariat an der Stadtteilschule absolvierte und seit mittlerweile 13 Jahren an dieser Schule tätig ist. Diese Angaben schaffen einen wichtigen Kontext für die nachfolgende Analyse, da sie die Perspektive einer Lehrkraft mit langjähriger Erfahrung im Umgang mit Mehrsprachigkeit und einer engen Verbindung zu einem multikulturellen Schulumfeld aufzeigen. Die Lehrkraft unterrichtet in einem Stadtteil mit einem hohen Anteil an mehrsprachigen Schüler:innen. Ihre eigene Mehrsprachigkeit, bestehend aus Deutsch und Türkisch, ermöglicht es ihr, gezielt sprachliche Unterschiede zu erklären und Verbindungen zwischen den Sprachen herzustellen, wodurch die Schüler:innen ein besseres Sprachverständnis entwickeln.

Die Lehrkraft erlebt die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler:innen auf vielfältige Weise: Zum einen sieht sie die Chancen darin, dass sie mit ihnen Vergleiche zu den unterschiedlichen Sprachen ziehen kann; zum anderen sieht sie die kulturellen Aspekte, die die Mehrsprachigkeit mit sich bringt, als Chance. Demnach können die Schüler:innen über die kulturelle Vielfalt, die die Sprachen mitbringen, voneinander und miteinander lernen. Sie äußert sich wie folgt dazu:

Das ist dann natürlich sehr herausfordernd für den Deutschunterricht, weil man viel mehr entlasten muss durch Sprache. Man muss viel mehr Wortschatzarbeit leisten und das macht es natürlich herausfordernd, wenn man alle bestmöglich fördern möchte. (vgl. Interview, Pos. 4)

Gleichzeitig weist die Lehrkraft darauf hin, dass die Mehrsprachigkeit auch Herausforderungen mit sich bringt, insbesondere wenn ein hoher Anteil der Schüler:innen in einer Klasse Sprachförderbedarf hat. In solchen Fällen erfordert der Unterricht zusätzliche sprachliche Unterstützung. So ist beispielsweise eine intensive Wortschatzarbeit notwendig, um die Schüler:innen gezielt zu fördern und ihnen den Zugang zum Unterrichtsstoff zu erleichtern.

Um die Deutschkenntnisse ihrer mehrsprachigen Schüler:innen zu fördern, wendet die Lehrkraft unterschiedliche Strategien an. Sie legt besonderen Wert auf sprachliche Entlastung, indem sie im Voraus überlegt, welche Wörter ihre Schüler:innen benötigen könnten. Zudem nimmt sie sich mehrfach die Zeit, Begriffe ausführlich zu erklären, um sicherzustellen, dass ihre Schüler:innen die Bedeutung dieser Wörter verstehen. Die Lehrkraft betont die zentrale Bedeutung der Sprachförderung in der Schule. Ihrer Ansicht nach fungiert die Schule als sprachliches Vorbild, das dazu beiträgt, falsch erlernte Strukturen zu korrigieren und zu verbessern.

Die Lehrkraft beschreibt, wie die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler:innen den Deutschunterricht bereichert. Beim Arbeiten mit einem Bilderbuch entstehen beispielsweise Gesprächsanlässe, bei denen die Schüler:innen voneinander lernen, indem sie gemeinsam nach passenden Wörtern suchen und Perspektiven austauschen. Die Lehrkraft hat den Eindruck, dass mehrsprachige Schüler:innen oft eine besondere Sensibilität für Perspektivenwechsel und Empathie entwickeln. Sie äußert sich hierzu wie folgt:

Ja, wenn man thematisch zu einem Bilderbuch beispielsweise arbeitet, dann bereichert es, weil man da ins Gespräch kommt. {...} Die Kinder {...}. Bereichert in dem Sinne, dass andere Kinder lernen, wenn ein Kind etwas schildert und sagt: „Frau X mir fehlen da aber die Wörter, wie kann ich es beschreiben“ und wenn man das dann gemeinsam erarbeitet, dann profitieren alle davon. Was ich natürlich am Anfang genannt hatte, dieses Kulturelle, was sie mitnehmen, was sie im Bereich Empathieempfinden und sich in andere Rollen oder Perspektiven hineinversetzen. Das gelingt einem Mehrsprachigen – {...} ist natürlich meine subjektive Wahrnehmung. Aber es gelingt einem mehrsprachigen Kind, dadurch, dass man immer wieder in andere Perspektiven eintauchen muss, anders. Also nicht wirklich besser {...}, aber sie haben einen Blick für einen Perspektivwechsel. (vgl. Interview, Pos. 10)

Um die sprachlichen Herausforderungen im Unterricht zu bewältigen, konzentriert sich die Lehrkraft auf die Vermittlung grundlegender Sprachkenntnisse. Sie setzt gezielt auf Wortschatzarbeit, das Vorgeben von Satzanfängen und das regelmäßige Üben von Satzstrukturen. Ziel ist es, den Schüler:innen das Lernen zu erleichtern und sie aktiv zum Sprechen und Schreiben zu motivieren (vgl. Interview, Pos. 12).

Die Zusammenarbeit mit den Eltern mehrsprachiger Schüler:innen beschreibt die Lehrkraft als eng und stetig, wobei sie den Eltern gezielte Unterstützung und Empfehlungen gibt, wie etwa die Nutzung einer Bücherhallenkarte, das Hören von Hörbüchern oder das Üben mit der Lern-App „Anton“. Sie betont, dass Eltern, die diese Vorschläge beherzigen, Lernfortschritte bei ihren Kindern beobachten können und hebt hervor, wie wichtig es ist, die Schüler:innen sowohl in der deutschen als auch der Herkunftssprache beim Lesen zu fördern (vgl. Interview, Pos. 14).

Die Lehrkraft beobachtet Unterschiede im Lernverhalten und -fortschritt zwischen mehrsprachigen und einsprachigen Schüler:innen, insbesondere in sprachlich anspruchsvollen Fächern. Sie erklärt, dass mehrsprachige Schüler:innen häufig Schwierigkeiten haben, wenn sie lange deutsche Sätze verstehen müssen, um Aufgaben zu lösen, während einsprachige Schüler:innen diese sprachlichen Hürden nicht überwinden müssen. Der Lernerfolg der mehrsprachigen Schüler:innen hängt stark von ihrem Deutschlernprozess ab, weshalb sie im Vergleich zu einsprachigen Schüler:innen, die diese sprachlichen Voraussetzungen bereits mitbringen, oft im Nachteil sind. Die beschriebenen Schwierigkeiten hängen maßgeblich von der medialen Sprachform ab, da gesprochene Sprache durch

Kontext- und Verständnishilfen unterstützt wird, während geschriebene Sprache mit komplexeren Satzstrukturen und höherem Abstraktionsgrad für mehrsprachige Schüler:innen größere Herausforderungen birgt.

Wenn in einer Klasse nur zwei Kinder Deutsch fließend sprechen können, dann sind das von zwanzig einfach zu wenige. Mindestens die Hälfte. Wenn das nicht gegeben ist, müssen kleinere Lerngruppen zur Verfügung gestellt werden. {...} Mehr adaptive Sprachförderung muss stattfinden. Das ist schwierig. Also, das ist das, worüber man jeden Tag nachdenkt: „Was brauche ich als Lehrerin?“ (vgl. Interview, Pos. 18)

Auf die Frage, welche Weiterbildungen oder Ressourcen ihr als Lehrkraft helfen würden, den Deutschunterricht besser auf die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler:innen abzustimmen, antwortet die Lehrkraft, dass eine genauere Beobachtung des Sprachstands der Schüler:innen sowie die Bildung kleinerer Lerngruppen erforderlich sind. Zudem sieht sie Potenzial in der verstärkten Nutzung von Lern-Apps und iPads, um den Schüler:innen eine individuelle und selbstständige Sprachförderung zu ermöglichen, insbesondere in einer Ganztagschule, weil diese Unterstützung zu Hause oft nicht verfügbar ist. Die Lehrkraft betrachtet eine Doppelbesetzung in den Klassenräumen als sinnvoll und unverzichtbar.

4 Diskussion

Die Umfrageergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte die Potenziale der Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext grundsätzlich anerkennen, jedoch mit erheblichen Herausforderungen konfrontiert sind. Mehrsprachigkeit wird von der Mehrheit der Lehrkräfte als wertvolle Ressource betrachtet, die die interkulturelle Kompetenz fördert und zur sozialen Integration der Schüler:innen beiträgt. Dies spiegelt die theoretischen Grundlagen wider, die Mehrsprachigkeit als entscheidenden Faktor für den Bildungserfolg und die kulturelle Vielfalt betonen (vgl. Gogolin 2008, S. 212). Gleichzeitig wird deutlich, dass strukturelle Defizite, wie unzureichende Unterstützung durch Schulleitung und Verwaltung, die optimale Nutzung der Mehrsprachigkeit behindern. Nur 26 % der Lehrkräfte sehen sich hierbei ausreichend unterstützt. Dies verdeutlicht den Handlungsbedarf auf institutioneller Ebene, insbesondere hinsichtlich der Bereitstellung von Ressourcen, der Entwicklung klarer Konzepte und der Schaffung eines förderlichen Umfelds für die Integration von Mehrsprachigkeit. Ein weiteres zentrales Ergebnis der Umfrage ist die Unsicherheit vieler Lehrkräfte darüber, wie sie die Vorteile der Mehrsprachigkeit gezielt in den Unterricht integrieren können. Rund 40 % der Lehrkräfte erkennen die positiven Auswirkungen auf die Lehr- und Lernprozesse an, während 27 % eine neutrale bis ablehnende Haltung einnehmen. Diese Diskrepanz zeigt, dass es an praxisnahen Ansätzen und konkreten Handlungsempfehlungen fehlt, um Mehrsprachigkeit als Ressource

in der Unterrichtspraxis effektiv zu nutzen (vgl. Fürstenau & Gomolla 2011, S. 25). Kritisch zu hinterfragen ist hierbei, warum trotz der bekannten Vorteile der Mehrsprachigkeit die schulischen Strukturen nur langsam angepasst werden und ob die bestehenden Lehrerfortbildungen ausreichend sind, um einen effektiven mehrsprachigen Unterricht zu ermöglichen. Zwar besteht Einigkeit darüber, dass Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource gesehen wird, jedoch bleibt offen, wie die strukturellen Hürden konkret überwunden werden können. Die Forderung nach verstärkten Fortbildungen für Lehrkräfte und der Entwicklung von Best-Practice-Beispielen ist ein wichtiger Ansatz, doch stellt sich die Frage, wie realistisch und nachhaltig diese Maßnahmen in einem bereits belasteten Schulsystem umgesetzt werden können. Zudem bleibt offen, wie sich der monolinguale Habitus des Bildungssystems langfristig verändern lässt und welche politischen Schritte notwendig wären, um eine nachhaltige Förderung der Mehrsprachigkeit sicherzustellen.

Ein Beispiel aus der qualitativen Analyse verdeutlicht die praktischen Herausforderungen und Chancen von Mehrsprachigkeit im Unterricht. Die Lehrkraft berichtete, dass ihre Schüler:innen häufig Schwierigkeiten mit komplexen deutschen Satzstrukturen haben, was sich besonders in sprachlich anspruchsvollen Fächern bemerkbar macht. Sie setzte gezielt auf unterstützende Maßnahmen wie vereinfachte Sprachstrukturen, visuelle Hilfsmittel und eine bewusste Wortschatzarbeit. In einer Unterrichtssituation nutzte sie beispielsweise ein Bilderbuch, um die Schüler:innen zu motivieren, Begriffe aus ihrer Erstsprache mit dem Deutschen zu vergleichen und deren Bedeutung zu diskutieren. Dies förderte nicht nur die sprachliche Kompetenz, sondern auch den interkulturellen Austausch und den Perspektivenwechsel der Schüler:innen (vgl. Goltsev et al. 2022). Kritisch zu hinterfragen ist hierbei, ob solche Ansätze flächendeckend eingesetzt werden können oder ob sie stark von der individuellen Initiative der Lehrkräfte abhängen. Ein weiterer offener Punkt ist die Sprachstandserhebung vor der Klasseneinteilung. Die Lehrkraft betonte die Notwendigkeit einer differenzierten Sprachdiagnostik, um gezieltere Fördermaßnahmen zu ermöglichen. Ihrer Ansicht nach wäre zudem eine Doppelbesetzung in mehrsprachigen Klassen sinnvoll, um individuelle Förderung besser zu gewährleisten. In diesem Zusammenhang werden auch digitale Hilfsmittel wie Lern-Apps oder Tablets als unterstützend angesehen. Allerdings bleibt fraglich, ob diese sowohl finanziell als auch organisatorisch problemlos in den Schulalltag integriert werden können.

Eng verknüpft mit der sprachlichen Förderung ist die Zusammenarbeit mit den Eltern. Die Lehrkraft hebt hervor, dass eine stärkere Einbindung der Eltern den Sprachlernprozess der Kinder positiv beeinflussen könnte. Mehrsprachige Bücher, Hörbücher oder digitale Lernangebote würden es Eltern erleichtern, eine aktivere Rolle zu übernehmen. Besonders hilfreich wären zudem mehrsprachige Elternabende oder Workshops, um den Austausch zu fördern. Doch bleibt die Herausforderung, tatsächlich alle Eltern gleichermaßen zu erreichen und zu klären, ob sprachliche und soziale Barrieren einer aktiven Beteiligung im Weg stehen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Mehrsprachigkeit ein wertvolles Potenzial für den Unterricht bietet, jedoch durch methodische und strukturelle Herausforderungen verhindert wird. Eine stärkere Vernetzung zwischen Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern sowie gezielte Fortbildungen könnten helfen, bestehende Unsicherheiten abzubauen und einen inklusiven Unterricht zu ermöglichen (vgl. Europäische Kommission 2009, S. 3). Die gezielte Einbindung von Mehrsprachigkeit als Ressource im Schulalltag erfordert ein Umdenken sowohl auf institutioneller als auch auf didaktischer Ebene, um langfristig mehr Bildungsgerechtigkeit zu gewährleisten. Offen bleibt jedoch, welche konkreten Maßnahmen auf gesellschaftlicher Ebene ergriffen werden müssten, um die nachhaltige Förderung der Mehrsprachigkeit im Bildungssystem sicherzustellen. Zudem ist zu hinterfragen, ob bestehende Lehrpläne und Prüfungsformate ausreichend auf eine mehrsprachige Schülerschaft ausgerichtet sind.

5 Fazit

Die Untersuchung zeigt, dass der Umgang mit Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht trotz der theoretischen Anerkennung ihrer Bedeutung in der Praxis weiterhin problematisch ist. Lehrkräfte erkennen die Vorteile, die eine mehrsprachige Schülerschaft für den Unterricht bietet, etwa im Hinblick auf interkulturelles Verständnis und soziale Integration. Doch in der praktischen Umsetzung stoßen sie auf verschiedene Hindernisse.

Die meisten Lehrkräfte fühlen sich unsicher im Umgang mit den sprachlichen Bedürfnissen mehrsprachiger Schüler:innen und wissen nicht, wie sie den Deutschunterricht gezielt auf die sprachliche Vielfalt ausrichten sollen. Diese Diskrepanz zwischen den theoretischen Erkenntnissen und der Praxis ergibt sich nicht nur aus der fehlenden Vorbereitung der Lehrkräfte, sondern auch aus unzureichenden strukturellen Bedingungen. Es fehlen klare Konzepte und konkrete Hilfestellungen, die den Lehrkräften helfen würden, Mehrsprachigkeit im Unterricht umzusetzen. Studien belegen, dass der Umgang mit sprachlicher Vielfalt an vielen Schulen nicht systematisch angegangen wird, was zu einer unzureichenden Nutzung der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler:innen führt (vgl. Bredthauer, 2018, S. 554).

Um diese Lücke zu schließen, ist es notwendig, praxisorientierte Fortbildungsangebote zu schaffen, die Lehrkräften konkrete Methoden und Unterrichtsansätze vermitteln, um die sprachliche Vielfalt besser in den Unterricht zu integrieren. Auch die strukturellen Rahmenbedingungen müssen sich ändern. Schulleitungen und Bildungsverwaltungen sollten klarere Leitlinien entwickeln und gezielt Ressourcen bereitstellen, damit Lehrkräfte die Unterstützung bekommen, die sie benötigen. Ein wichtiger Schritt könnte auch die stärkere Anpassung der Lehrpläne sein, um Mehrsprachigkeit als festen Bestandteil der Unterrichtsgestaltung zu verankern. Beispielsweise zeigt die Studie von Ehmke et al. (2023),

dass die Kompetenzentwicklung von Lehrkräften im Bereich des sprachlich responsiven Unterrichts durch gezielte Fortbildungsangebote und institutionelle Unterstützung verbessert werden kann.

Beispiele aus anderen Ländern, wie etwa mehrsprachige Regionen oder Schulen mit bilingualen Programmen, zeigen, dass die Integration von Mehrsprachigkeit in den Unterricht möglich ist, wenn entsprechende Konzepte und Fortbildungsangebote zur Verfügung stehen. Ein Beispiel dafür ist die bilinguale Staatliche Europa-Schule in Berlin (SESB), die mit ihrem dualen Immersionsprogramm nicht nur die Lese- und Sprachkompetenzen der Schüler:innen in den Partnersprachen fördert, sondern auch die schulischen Leistungen in anderen Bereichen, wie etwa in Englisch, signifikant verbessert (Fleckenstein et al. 2018). Ein weiteres Beispiel ist das Projekt „DaZKom“, das ein Kompetenzmodell für Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache entwickelt hat und zeigt, wie solche Modelle in die Lehrerbildung integriert werden können (vgl. Carlson et al. 2018). Solche Best-Practice-Beispiele sollten als Modell für die Weiterentwicklung von Konzepten zur Förderung von Mehrsprachigkeit dienen.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Forschung zur Mehrsprachigkeit und ihrer Rolle im Unterricht aufzeigt, dass zwar die Bereitschaft und das Interesse bei Lehrkräften vorhanden sind, Mehrsprachigkeit im Unterricht sinnvoll zu nutzen, jedoch nach wie vor deutliche Herausforderungen bestehen. Es ist notwendig, die Theorie-Praxis-Kluft zu überwinden, um eine wirkliche Integration von Mehrsprachigkeit im Unterricht zu ermöglichen. Weitere Forschung sollte sich darauf konzentrieren, wie konkrete, umsetzbare Modelle für den Unterricht entwickelt und langfristig etabliert werden können.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (2020): Der Erstspracherwerb. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore/Ulrich, Winfried (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 3–20.
- Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore/Ulrich, Winfried (Hrsg.) (2020): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Altmayer, Claus/Biebighäuser, Katrin/Haberzettl, Stefanie/Heine, Antje (Hrsg.) (2021): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Bauer, Gerd Ulrich (2021): Ausblick: von der Außen- zur Weltinnenpolitik. In: Altmayer, Claus/Biebighäuser, Katrin/Haberzettl, Stefanie/Heine, Antje (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: J. B. Metzler. S. 50–59.
- Becker, Susanne (2018): Sprechgebote. Wie das Sprechen über Sprache soziale Ungleichheiten reproduziert. Wiesbaden: Springer VS.
- Bogner, Alexander (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bredthauer, Stefanie (2019): Sprachvergleiche als multilinguale Scaffolding-Strategie. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachunterricht, S. 127–143.
- Busch, Brigitta (2021): Mehrsprachigkeit. Stuttgart: utb.
- Carlson, Sonja A./Köker Anne/Rosebrock-Agye, Sonja/Ohm, Udo/Koch-Priewe, Barbara/Hammer, Svenja/Fischer, Nele/Ehmke, Timo (2003): DaZKom – a Structure Model of Pre-service Teachers' Competency for Teaching German as a Second Language in the Mainstream Classroom.

- In: Ehmke, Timo/Hammer, Svenja/Köker Anne (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Münster und New York: Waxmann. S. 261–283.
- Chlost, Christoph/Ostermann, Torsten (2020): Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore/Ulrich, Winfried (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 6. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 21–40.
- Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Berlin: Wochenschau. S. 25–48.
- Doff, Sabine (Hrsg.) (2019): Spannungsfelder der Lehrerbildung. Beiträge zu einer Reformdebatte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ehmke, Timo/Hammer, Svenja/Köker, Anne (Hrsg.) (2003): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Münster und New York: Waxmann.
- Europäische Kommission (2009): Mehrsprachigkeit. Eine Brücke der Verständigung. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröff. der Europäischen Gemeinschaften.
- Fleckenstein, Johanna/Möller, Jens/Baumert, Jürgen (2018): Mehrsprachigkeit als Ressource. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21, H. 1, S. 97–120.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (2011): Einführung. Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. In: Fürstenau, Sara (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. 1. Aufl. Wiesbaden: VS. S. 13–24.
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster und New York: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2010): Stichwort: Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, H. 4, S. 529–547.
- Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.) (2020): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Goltsev, Evghenia/Olfert, Helena/Putjata, Galina (2022): Finding spaces for all languages. Teacher educators' perspectives on multilingualism. In: Language and Education 36, H. 5, S. 437–450.
- Guldenschuh, Sabine (2023): Habitus. In: Huber, Matthias/Döll, Marion (Hrsg.): Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer VS. S. 233–240.
- Heine, Antje (2021): Die Situation der deutschen Sprache in der Welt. In: Altmayer, Claus/Biebighäuser, Katrin/Haberzettl, Stefanie/Heine, Antje (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Heidelberg: Metzler. S. 38–49.
- Hoffmann, Verena (2021): Die Willkommensklasse – Raum für Mehrsprachigkeit? Sprachentwicklung im schulischen Kontext. Dissertation. Berlin. www.refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/34751 (Abfrage: 26.09.2025).
- Hufeisen, Britta (2020): Faktorenmodell: Eine angewandte linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen. In: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS. S. 75–80.
- Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/Lankes, Eva-Maria/McElvany, Nele/Stubbe, Tobias C./Valtin, Renate (Hrsg.) (2017): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster und New York: Waxmann.
- Klieme, Eckhard (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster und New York: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (2025): Sprachförderung. www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/individuelle-foerderung/sprachfoerderung.html (Abfrage: 04.09.2025).
- Lanz, Caroline/Kummer Wyss, Annemarie (2016): Schulleiterinnen und Schulleiter – ausgebildet für die Integration? Rolle der Schulleitung im Integrativen Settings. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 22, S. 20–27, https://www.szh.ch/bausteine.net/f/50785/Lanz_Kummer-Wyss_161120.pdf (Abfrage: 04.09.2025).
- Lemmrich, Svenja/Ehmke, Timo (2024): Performance-oriented measurement of teachers' competence in linguistically responsive teaching, relevant learning opportunities and beliefs. In: Cogent Education 11, H. 1, S. 1–17, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2352267> (Abfrage: 21.03.2026).
- Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Oswald, Marion (2024): Diversitätssensible Schule – eine Frage der Haltung. In: Pädagogik, H. 6, S. 6–9.
- Reinecke, Jost (2014): Grundlagen der standardisierten Befragung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 601–618.
- Schnitzer, Katja (2020): Mehrsprachigkeit als Ressource. Zur Praxis des Sprachunterrichts in der Sekundarstufe I. Münster und New York: Waxmann.

- Sterz, Lena (2024): „Jede Lehrkraft sollte zum Thema Mehrsprachigkeit fortgebildet werden“. Warum Prof. Hans-Joachim Roth an Schulleitungen und Lehrkräfte appelliert, die Herkunftssprachen von Schüler:innen im Unterricht systematisch zu nutzen. www.campus-schulmanagement.de/magazin/jede-lehrkraft-sollte-zum-thema-mehrsprachigkeit-fortgebildet-werden (Abfrage: 23.12.2024).
- Wiese, Heike/Mayr, Katharina/Krämer, Philipp/Seeger, Patrick/Müller, Hans-Georg/Mezger, Verena (2017): Changing teachers' attitudes towards linguistic diversity: effects of an anti-bias programme. In: *International Journal of Applied Linguistics* 27, H. 1, S. 198–220.
- Woerfel, Till (2022): Mehrsprachigkeit in Kita und Schule – Faktencheck. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. www.mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05_Publikationen_und_Material/Faktencheck_Mehrsprachigkeit_in_Kita_und_Schule.pdf (Abfrage: 26.09.2025).

Differenzierung im individualisierten Lernkonzept – Ein Fallbeispiel

Nina Menrad

Zusammenfassung: Die zunehmende Heterogenität von Schüler:innengruppen erfordert neue Lehr- und Lernkulturen, die stärker auf individuelle Voraussetzungen eingehen. Vor diesem Hintergrund entwickelte die Stadtteilschule Wilhelmsburg ein Konzept für die Hauptfächer Deutsch, Mathematik und Englisch in denen individualisiertes Lernen mithilfe digitaler Unterstützung in den Mittelpunkt rückt. Zentrales Element ist eine neu strukturierte Lernzeit, die den Lernenden die Möglichkeit eigenverantwortlichen Arbeitens bietet. Besonders im Fach Deutsch wird auf differenzierte Lernmaterialien und digitale Medien gesetzt, die sich als lernförderlich erweisen. Der Artikel stellt das Konzept und Arbeitsmaterial vor und bindet Erfahrungen ein.

Schlüsselwörter: individualisiertes Lernen, Schreibkompetenz, digitale Medien

Abstract: The increasing heterogeneity of student groups requires new teaching and learning cultures that are more responsive to individual needs. Against this backdrop, the Wilhelmsburg district school developed a concept for the core subjects of German, mathematics, and English that focuses on individualized learning with the help of digital support. The central element is a newly structured learning period that offers learners the opportunity to work independently. In German in particular, the focus is on differentiated learning materials and digital media that have proven to be conducive to learning. The article presents the concept and working materials and incorporates experiences.

Keywords: personalized learning, writing skills, digital media

1 Einleitung

Der moderne Schulalltag stellt uns vor eine zentrale Herausforderung: Wie können wir den unterschiedlichen Lernbedürfnissen unserer Schüler:innen gerecht werden und gleichzeitig ihre Selbstständigkeit fördern? Besonders im Deutschunterricht zeigt sich, wie wichtig eine individualisierte und differenzierte Förderung ist – sei es beim Lesen, beim Verstehen komplexer Texte oder beim Schreiben eigener Werke.

Als Lehrerin und didaktische Leitung einer Stadtteilschule beschäftige ich mich intensiv mit der Frage, wie wir den Unterricht so gestalten können, dass alle Schüler:innen gemäß ihrem eigenen Tempo und Lernstil arbeiten können. Eine zentrale Rolle spielt dabei der Einsatz einer digitalen Lernplattform, die individualisiertes, selbstorganisiertes Lernen ermöglicht. Im Rahmen unseres Schulentwicklungsprozesses erstellten wir einen Prototypen, der das Ziel verfolgt herauszufinden, wie schulische Unterrichtsorganisation und Lernraumgestaltung so gestaltet werden, dass sie differenziertes, individualisiertes und selbstreguliertes Lernen in einer heterogenen Schülerschaft nachhaltig unterstützen.

In diesem Artikel werde ich unser neues Lernkonzept vorstellen, das die Differenzierung in allen drei Hauptfächern als Schwerpunkt setzt. Dabei gehe ich insbesondere darauf ein, wie wir durch digitale Werkzeuge Schreibprozesse individuell begleiten und fördern können. Ziel ist es, den Schüler:innen mehr Eigenverantwortung zu übertragen und sie auf ihrem jeweiligen Kompetenzniveau bestmöglich zu unterstützen.

2 Der Wandel der Gesellschaft als Motor für Differenzierung und Individualisierung

Die zunehmende Heterogenität von Schüler:innengruppen stellt Schulen schon lange vor die Herausforderung, auf die vielfältigen Lernvoraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Vor diesem Hintergrund gewinnt das Konzept der Differenzierung eine zentrale Rolle in der schulischen Bildung. Differenzierung versteht sich dabei als methodisch-didaktischer Ansatz im Sinne von Terhart (2009), der darauf abzielt, alle Schüler:innen entsprechend ihren individuellen Voraussetzungen zu fördern und zu fordern. Allen Schüler:innen soll die Möglichkeit gegeben sein, sich entsprechend ihrer Fähigkeiten entwickeln zu können und zu mündigen, kritisch denkenden jungen Erwachsenen zu werden. Terhart (2009) beschreibt Differenzierung also als einen didaktischen Ansatz, der auf die systematische Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen abzielt – nicht nur in Bezug auf Leistungsfähigkeit, sondern auch auf Interessen, Lernwege und Tempo (vgl. Terhart 2009).

Aus schulpraktischer Sicht greifen bisherige Unterrichtssettings wie der klassische Frontalunterricht, für diese Herausforderung zu kurz. Neue Ideen und Konzepte müssen her, um die Bildungslandschaft an unsere veränderte Gesellschaft anzupassen. Schule von heute muss sich verändern und dem von Digitalisierung und Globalisierung geprägten Alltag von Kindern und Jugendlichen angepasst werden.

Der Pädagoge Burow (2022) stellt fest, dass unser Bildungssystem für eine andere Gesellschaft entwickelt wurde. Fließband, für alle zur gleichen Zeit das Gleiche, schwerpunktmäßig nach Fächern sortiert. Im Zeitalter mobilen Lernens, in dem Information und Wissen zeit- und ortsunabhängig vorhanden sind, verliert dieses Schulmodell aber seine Daseinsberechtigung. Es werden völlig andere Anforderungen an Lehren und Lernen gebraucht, um die „Generation Selfie“ (Burow 2019) für die Zukunft fit zu machen. Wissensvermittlung reicht nicht mehr aus und der Lernort Schule weitet sich über den Unterricht aus.

Auch der Allgemeine Teil des neuen Hamburger Bildungsplans geht auf die veränderte Welt der Kinder und Jugendlichen ein. Dort heißt es:

„Die Welt ist geprägt von ständigen Veränderungen: Digitalisierung und technologischer Fortschritt entwickeln sich rasant, bestimmen immer mehr Lebens- und Arbeitsbereiche und verändern die Kommunikation und den Umgang mit Wissen. In hohem Tempo verändern sich Gesellschaft, Wirtschaft, Lebensweise und Erfahrungshorizonte. Große Herausforderungen ergeben sich aus der Globalisierung, dem Klimawandel, dem demografischem Wandel, den geopolitischen Veränderungen sowie der Notwendigkeit zur nachhaltigen Entwicklung“ (Behörde für Schule und Berufsbildung 2022, S. 5).

Vor diesem Hintergrund steht die Schule vor der Aufgabe, Kinder und Jugendliche auf das Leben in einer Welt vorzubereiten, die zum Teil andere und heute noch unbekanntere Herausforderungen stellt. Dafür brauchen die Schüler:innen neue Kenntnisse und Kompetenzen, Einstellungen und Haltungen, die sie in die Lage versetzen, sich in der Zukunft zurechtzufinden und diese zu gestalten

Für die Bildungslandschaft bedeutet dies, dass inzwischen ein globaler Wunsch nach Entwicklung von neuen Lehr- und Lernprozessen sowie ein stetig größer werdendes Bewusstsein für dieses Thema in den Schulen entsteht. Dieses Bewusstsein gilt es nun weiterzuentwickeln und fortzuführen, in dem die Strukturen des herkömmlichen Unterrichts aufgebrochen werden und das individualisierte Lernen insbesondere mit digitaler Unterstützung in den Fokus rückt.

3 Ein neues Lehr- Lernkonzept für die Stadtteilschule Wilhelmsburg in Hamburg

Das die Heterogenität unserer Schüler:innenschaft in allen Fächern beziehungsweise im gesamten Schulalltag berücksichtigt werden muss, haben wir

als Stadtteilschule Wilhelmsburg bereits vor einigen Jahren festgestellt. Die Schüler:innen unserer Schule, einer Stadtteilschule in Langform mit dem Sozialindex 1, lernen in einem der ärmsten Stadtteile Hamburgs. Der Hamburger Sozialindex beschreibt die sozio-ökonomische Zusammensetzung der Schüler:innenschaft an Schulen auf einer Skala von 1 bis 6. Dabei steht eine 1 für Schulen mit Schüler:innen aus herausfordernden sozio-ökonomischen Verhältnissen, während eine 6 Schulen mit privilegierteren Hintergründen der Schüler:innenschaft beschreibt (IfBQ Hamburg 2024).

Etwa 1200 Schüler:innen besuchen die Stadtteilschule Wilhelmsburg. Über 80 % der Schüler:innen haben einen Migrationshintergrund und leben zum Teil in sehr ärmlichen Verhältnissen. Im Rahmen der Gentrifizierung ziehen nach und nach bildungsnähere Familien in den Stadtteil, wodurch eine noch größere Heterogenität entsteht.

Die Basiskompetenzen Lesen und Schreiben nehmen an dieser Schule einen besonderen Schwerpunkt in der Arbeit ein. Immer müssen eine ausreichende Differenzierung, der Aufbau von Bildungssprache, Lesestrategien für das Leseverständnis und die fehlende Leseflüssigkeit (in allen Fächern) mitgedacht werden. Denn: Nicht nur für den Deutschunterricht ist eine ausreichende Lese- und Schreibkompetenz unerlässlich für einen erfolgreichen Schulabschluss.

Studien wie der IQB-Bildungstrend (2022) oder der Nationale Bildungsbericht (2022) zeigen deutlich, dass basale Literacy-Kompetenzen in allen Fächern eine Schlüsselrolle für den schulischen Erfolg und die Bildungsteilhabe spielen.

Um diesen Herausforderungen gerecht zu werden hat ein Teil des Kollegiums sich gemeinsam mit der Schulleitung auf den Weg gemacht, das Lernsetting unserer Schule neu zu gestalten. Die individuellen Lernprozesse der Schüler:innen stehen dabei im Mittelpunkt. Unser Ziel ist es, eine Lernkultur zu etablieren, die die Stärken, Interessen und Potenziale aller Schüler:innen erkennt und fördert. Dabei orientieren wir uns an einem stärkenorientierten Blick auf Lernprozesse, der nicht nur Leistung, sondern auch Lernhaltungen, Motivation und Selbstwirksamkeit in den Fokus nimmt. Die Schüler:innen sollen nicht durch äußere Vorgaben gesteuert, sondern durch klare, transparente Strukturen und förderliche Beziehungen auf ihrem eigenen Lernweg begleitet und ermutigt werden.

Zentral ist für uns dabei der Aufbau von Selbststeuerungs- und Selbstregulationskompetenzen, da wir der Überzeugung sind, dass nachhaltiges Lernen nur dann gelingt, wenn Schüler:innen zunehmend Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen können. Dies verlangt jedoch nach gezielter didaktischer Unterstützung, zeitlichen Freiräumen, reflexiven Gesprächsanlässen und einem Umfeld, das Fehler als Teil des Lernprozesses versteht.

Als pädagogisches Fundament dienen uns die drei Grundaxiome:

- Partizipation – Schüler:innen aktiv und ernsthaft in die Gestaltung ihres Lernens einzubeziehen,

- Demokratie – Mitbestimmung und Verantwortung als gelebte Praxis im schulischen Alltag zu verankern,
- Resilienz – Kinder und Jugendliche zu stärken, mit Herausforderungen produktiv und zuversichtlich umzugehen.

Diese Werte leiten unser Handeln sowohl auf der Ebene des individuellen Lernens als auch im größeren Rahmen unserer Schulentwicklung. Sie bilden den normativen Rahmen, innerhalb dessen wir neue Formate, Lernräume und Kooperationsformen erproben – stets mit dem Ziel, eine Schule zu gestalten, die Lernen individuell ermöglicht und gemeinschaftlich trägt.

Folgende Fragen begleiteten also den Entwicklungsprozess:

- Wie kann Lernen heute gelingen?
- Was brauchen die Kinder, um gut lernen zu können?
- Was brauchen die Lehrkräfte, um den individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden?

Den Überlegungen ging die Frage voran, wie wir die Schüler:innen in ein eigenverantwortliches Handeln begleiten können und wie möglichst jedes Kind selbstständig an Aufgaben auf einem selbstgewählten Niveau arbeiten kann. Um eine digitale Kultur an unserer Schule zu etablieren, sowie um die Selbstorganisation zu erleichtern, wurde das iPad, sowohl als Medium als auch als Werkzeug, eingeführt.

Als Vorlage für unser neues Lernkonzept dienten sowohl das Churermodell aus der Schweiz als auch die Alemannen Schule in Wutöschingen. Beim Churermodell spielt der Sitzkreis eine elementare Rolle für Inputs und Unterrichtsgespräche; der Klassenraum wird als eine Art Lernlandschaft mit unterschiedlichen Arbeitsplätzen eingerichtet. Die Tafel bzw. das digitale Board gerät in den Hintergrund und wird nicht mehr als frontales Instrument genutzt (vgl. Churermodell 2025).

Das Churermodell sieht vor, dass es kurze Inputphasen im Kreis gibt, die dann von einer Art Lernzeit abgelöst werden (Lutz & Thöny 2024):

„Jede Lektion wird mit einem Input im Kreis eröffnet. Dieser dauert zwischen 12–15 Minuten. In dieser geführten Aktivität liegt der Lead bei der Lehrperson. Hier geschehen Einführungen, Wiederholungen und Vertiefungen. Im Input werden Lernaufgaben vorgestellt, die anschließend gelöst werden können. Der Input wird kurzgehalten, um Lernzeit für die Schüler:innen und Zeit für die Lernbegleitung und -beratung zu gewinnen.“ (Churermodell 2025; vgl. Lutz & Thöny 2024)

Wir entschieden uns dazu, den klassischen Unterricht komplett zu verändern und in den drei Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Englisch eine Lernzeit einzuführen. Wir starteten mit einem multiprofessionellen Jahrgangsteam von ca. 12 Personen und planten ein Jahr im Voraus die gemeinsamen Standards

und Inhalte für einen fünften Jahrgang. Derzeit befindet sich die Stadtteilschule Wilhelmsburg bereits im dritten Jahr mit dem neu entwickelten Lernkonzept, welches nachfolgend skizziert wird:

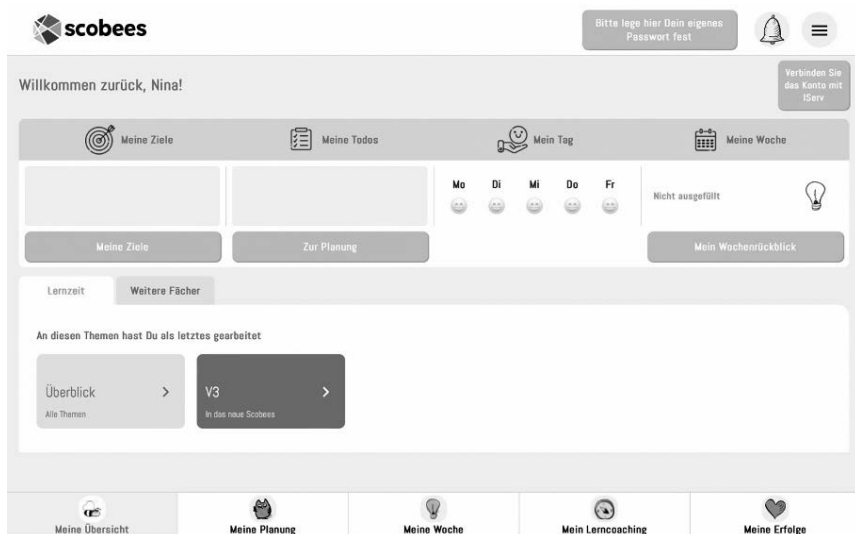
Der Ablauf in den Lernzeiten ist für alle Klassen der Jahrgänge 5–7 gleich. Wir starten mit einem zwanzigminütigen fachlichen Input im Sitzkreis, in welchem Einführungen von Inhalten, aber auch Klassengespräche und inhaltliche Fragen stattfinden. Anschließend haben die Schüler:innen die Wahl, ob sie in Deutsch, Mathematik oder Englisch arbeiten wollen. Wenn sie sich für ein Fach entschieden haben, können sie sich für ein passendes Leistungsniveau entscheiden.

Für unser neues Konzept einigten wir uns auf das digitale Learning Management System Scobees (vgl. Abb. 1). Es handelt sich dabei um ein digitales Lernmanagement-Tool, das Schulen dabei unterstützt, individualisiertes und selbstorganisiertes Lernen zu fördern. Es wurde in Zusammenarbeit mit innovativen deutschen Schulen entwickelt und ist für alle Schulformen geeignet. Scobees fördert fächerübergreifende Kompetenzen wie Zeit- und Prioritätenmanagement, Kommunikation, Selbstreflexion und eine aktive Feedbackkultur (vgl. Abb. 1).

Insgesamt erleichtert Scobees die digitale Organisation des Lernens und unterstützt sowohl Lehrkräfte als auch Schüler:innen bei der Umsetzung moderner Lernmethoden (vgl. Scobees 2023, online).

In Scobees werden die Aufgaben drei- bis vierfach differenziert als Wahl- oder Pflichtaufgaben hochgeladen und von den Schüler:innen bearbeitet. Darüber hinaus dient es als Feedbacktool sowohl für die Schüler:innen als auch für die Lehrkräfte. Coaching-Gespräche können in Scobees dokumentiert werden.

Abbildung 1: Screenshot aus Scobees als digitales Lernmanagement-Tool.



Wie in Abb. 1 zu sehen ist, handelt es sich bei Scobees um eine schülernah konzipierte Lernorganisationsplattform. Die Abbildung zeigt die Startseite aus der Perspektive der Schüler:innen. Auf den ersten Blick erkennen sie ihre selbst gesetzten Ziele und können mit wenigen Klicks zu ihren Planungen und Aufgaben navigieren. Diese intuitive Gestaltung unterstützt die Schüler:innen dabei, ihren Lernprozess eigenverantwortlich zu steuern und den Überblick über ihre Fortschritte zu behalten.

Das Herzstück des neuen Konzepts sind die Coaching-Gespräche. Die Klassen werden jeweils mit zwei Klassenleitungen besetzt, so dass jede Klassenleitung für das Lerncoaching von ca. 11 Kindern zuständig ist. Dadurch erhält jede:r Lernbegleiter:in die Möglichkeit, die eigene Kleingruppe innerhalb der Klasse individuell zu begleiten und im wöchentlichen Coaching-Gespräch zu treffen. Diese Gespräche dauern ca. 10 Minuten und sind dafür da, gemeinsam den Lernfortschritt zu reflektieren, Hilfestellung bei der Selbstorganisation und der Wochenplanung zu geben und die Beziehung zwischen Lernbegleiter:in und Schüler:in zu stärken. Wir hören den Kindern zu und nehmen uns Zeit für persönliche Gespräche (die gesamte Lebenswelt betreffend). Gerade in einem Stadtteil wie dem unseren, brauchen die Kinder diese persönliche Aufmerksamkeit und die Möglichkeit, eine enge Beziehung zu einem Menschen außerhalb ihrer Familie aufzubauen.

Bereits während der Pilotphase im ersten fünften Jahrgang wurde deutlich, wie wichtig diese Gespräche für den Lernerfolg in einem offenen Lernsystem sind. Viele Kinder lernen sich zu reflektieren und mögliche Schwierigkeiten beim Lernen zu kommunizieren. Zudem fühlen sie sich gesehen und angenommen, was zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernverhalten führt.

Die Jahrgangsfachteams haben für ihr Fach alle Einheiten vorbereitet und laden diese komplett auf Scobees hoch, sodass die Kinder in ihrem eigenen Tempo an den drei- bis vierfach differenzierten Aufgaben arbeiten können (vgl. Anhang 1–3). Als Motivation zeigt Scobees in der Schüler:innen-Ansicht einen Prozentbalken, der sich pro hochgeladener Aufgabe, erhöht (vgl. Abb. 1). So sehen die Kinder unabhängig von ihrem Leistungsniveau fortlaufend ihren Lernfortschritt.

In Anlehnung an die von der Alemannenschule Wutöschingen entwickelte Schmetterlingspädagogik steht für die Stadtteilschule Wilhelmsburg das individualisierte, selbstorganisierte Lernen der Schüler:innen im Mittelpunkt (vgl. ASW 2025). Organisiert wird das Lernen in einem Graduierungssystem, den drei sogenannten Starter-Modi, dem Neustarter, dem Starter und dem Durchstarter. Alle Schüler:innen beginnen den fünften Jahrgang mit dem Starter-Status und können sich unabhängig von ihrer Leistung die Freiheit nehmen, selbst zu entscheiden, wo sie arbeiten wollen. Sie können sich mit verantwortungsvollem Verhalten und der Erfüllung von Kriterien, wie der eigenen Leistung entsprechend selbstverantwortlich zu arbeiten, weitere Freiheiten erarbeiten und den Durchstarter-Status erlangen. Als Durchstarter dürfen die Schüler:innen besondere Räumlichkeiten, wie den *Durchstarter-Raum*, das *Mindspace* oder die *Kantine* als Lernort wählen. Sie dürfen Musik hören bei der Arbeit und dürfen bei

passendem Wetter draußen auf dem Schulhof lernen. Schaffen die Schüler:innen es nicht, sich an die vorgegebenen Lernzeitregeln zu halten, werden sie wieder Neustarter und verlieren die Möglichkeit den Klassenraum zu verlassen. Sie haben für mindestens eine Woche den Neustarter-Status und müssen bei ihrem/ihrer Lernbegleiter:in einen Antrag auf den Starter-Status stellen.

Die Schüler:innen nutzen in unserem Konzept das gesamte Gebäude mit unterschiedlichen Raumkonzepten zum Lernen. Da der Neubau der Schule bereits vor der Implementierung des neuen Lernkonzeptes stattfand, mussten bereits bestehende Räumlichkeiten umgenutzt werden. So wurden Klassenräume, ehemalige Differenzierungsräume und Flurnischen zu *Marktplätzen*, für das kooperative Lernen, es gibt den *Raum für die Stillarbeit* oder Audio- und Videoaufnahmen, außerdem den *Raum für die Durchstarter* unseres Systems, in dem auch fördernde oder fordernde Inputs stattfinden können. Durch diese räumlichen Strukturen wird die Lehrerrolle zwangsläufig eine andere. Es ist wichtig, als Lernbegleiter:in präsent zu sein und den Lernenden individuelle Unterstützung anbieten zu können, auch wenn sich die Schüler:innen in den verschiedenen Lernorten aufhalten. Die Lernbegleiter gehen während der Lernzeit durch die Räume, halten sich jedoch hauptsächlich im Klassenraum auf, um dort für die Schüler:innen ansprechbar zu sein.

Besonders für leistungsstarke Schüler:innen bietet dieses Konzept die Möglichkeit sich zu entfalten: Sie können Aufgaben in ihrem eigenen Lerntempo erarbeiten und eigenständig in die nächste Einheit starten oder zumindest auf einem weiteren Extraniveau eigene Aufgaben bearbeiten. Gleichzeitig wird durch das selbstorganisierte Lernen während der Lernzeit Zeit für die individuelle Unterstützung einzelner Schüler:innen gewonnen.

Mit komplexen, problemorientierten Aufgabenformaten (vgl. Anhang 1–3) initiieren wir offene und kreative Lernprozesse, sodass möglichst viele Schüler:innen motiviert sind, sich ihren Fähigkeiten entsprechend mit den Aufgaben zu beschäftigen.

Wir sind überzeugt davon, dass das selbstorganisierte Lernen ein zentraler Ansatz ist, um die individuellen Bedürfnisse der Lernenden zu berücksichtigen und deren Potenzial bestmöglich zu fördern.

4 Differenzierung im selbstorganisierten, individualisierten Deutschunterricht

Das Fach Deutsch nimmt generell eine Schlüsselrolle ein, da es die zentralen Kompetenzen Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören fördert, die nicht nur für den schulischen Erfolg, sondern auch für das gesellschaftliche Leben und die berufliche Zukunft essenziell sind. Im Kontext des individualisierten, selbstorganisierten Lernens gewinnt das Fach eine besondere Bedeutung, da es nicht nur fachliche Inhalte, sondern auch übergreifende Lernstrategien vermittelt, die für das selbstständige Lernen unerlässlich sind.

Für jedes Thema des Faches Deutsch wird eine drei- bis vierfach differenzierte Einheit bei Scobees hochgeladen. Die Differenzierung besteht aus Sternschnuppen-Aufgaben, welche ausschließlich für die Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erstellt werden. Zudem gibt es Stern-, Mond- und Sonnenaufgaben (vgl. S. 194–199). Die Stern-Aufgaben orientieren sich an den Mindestanforderungen, welche für die Inhalte im Hamburger Bildungsplan (2022) abgebildet sind, während die Mond-Aufgaben versuchen, ein mittleres Niveau anzustreben und die Sonnen-Aufgaben den erhöhten Anforderungen des gymnasialen Bereichs gerecht werden.

Unsere Schule ist Teil des bundesweiten LEMAS Projekts (Leistung macht Schule) (2025), so dass wir in unsere neuste Entwicklung der Einheiten besondere Talente und Begabungen einzelner Schüler:innen einbeziehen und ein weiteres erhöhtes Differenzierungslevel, den Kometen, einbauen.

Selbstverständlich obliegt es den Schüler:innen selbst, sich das für sie passende Niveau herauszusuchen. Mit Hilfe der Beratung in den Coaching-Gesprächen lernen die Schüler:innen sich richtig einzuschätzen, aber auch sich immer wieder an eine erhöhte Niveaustufe heranzutrauen und nicht auf einem Level zu verharren.

Die von uns entwickelten Aufgabentypen enthalten neben den klassischen Trainingsaufgaben sowie Aufgaben zur Überprüfung des Leseverstehens auch kreative und produktorientierte Aufgabenformate. Gerade bei offenen, kreativen Fragestellungen in einer Aufgabe ist es oft möglich in Form der inneren Differenzierung alle Niveaus zu vereinen, so dass es nicht immer nötig ist, für jede Aufgabe eine separate Differenzierung zu erstellen (vgl. Anhang 1–3).

Neben der klassischen quantitativen Differenzierung (z. B. Texte auf unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden, vgl. Anhang 4–6) bemühen wir uns um ein weiteres Angebot an Unterstützung in der inhaltlichen Differenzierung, indem wir Aufgaben zu selbstgewählten Themen anbieten oder individualisierte Aufgabenformate wie Tagebucheinträge zur Auswahl stellen.

Da die meisten unserer Schüler:innen aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status und einer migrationsbedingten nichtdeutschen Herkunft stammen, sind oft nicht ausreichende Deutschkenntnisse vorhanden, welche einen Fokus auf den Aufbau von Bildungssprache und eine besondere Beachtung der methodischen Differenzierung bedingen. Das iPad bietet hierfür eine gute Grundlage. Mit Hilfe der Audiofunktion, können Texte eingelesen werden, Erklärvideos für die Schüler:innen können erstellt werden und KI-gestützte Tools, wie *ChatGPT* (Open AI, 2025), genutzt werden. Hier muss explizit mit den Schüler:innen auf der metakognitiven Ebene besprochen werden, dass KI als Unterstützung genutzt werden kann, jedoch die gewonnenen Informationen in eigener Sprache wiedergegeben werden müssen. Der Vorteil ist, dass die Schüler:innen lernen, Fragen zu formulieren und die Antworten der KI zu verstehen.

Zum Teil können die Schüler:innen wählen, ob sie eine Aufgabe schriftlich, mündlich oder digital bearbeiten. Die Ergebnisse laden sie als Foto, Audio- oder Videodatei hoch oder präsentieren sie im Plenum.

Um das Verständnis für die Aufgaben zu erleichtern und das Erlernen der Bildungssprache zu fördern, markieren wir die Operatoren fett und geben Wortklärungshilfen oder Satzstrukturen vor.

Ein weiteres wichtiges Element der Differenzierung in einer offenen Lernumgebung ist die kooperative Bearbeitung von Aufgaben. Die gemeinsame Arbeit an einer Aufgabe ermöglicht eine Peer-to-Peer-Unterstützung, die für beide Seiten lernförderlich sein kann. Einige Aufgaben werden konkret als Partner- oder Gruppenarbeit angeboten; in anderen Fällen bearbeiten die Schüler:innen nebeneinander im Austausch die gleiche Aufgabe.

Diese verschiedenen Differenzierungsvarianten ermöglichen es, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen zu berücksichtigen und gleichzeitig ihre Selbstständigkeit und Eigenverantwortung für ihren Lernprozess zu fördern. Durch eine gezielte Kombination dieser Ansätze wird ein Lernumfeld geschaffen, das individuelles Wachstum, kreative Entfaltung und nachhaltigen Lernerfolg unterstützt.

5 Schreiben in einer digitalen Lernumgebung

In diesem Abschnitt möchte ich die bisherigen Ausführungen zum individualisierten, selbstorganisierten Lernen für den Bereich des Schreibens konkretisieren. Um die Arbeit in einer digitalen Lernumgebung zu erläutern, werde ich von unseren Erfahrungen mit verschiedenen Apps und Lernplattformen berichten.

Für die Entwicklung der Schreibkompetenz ist entscheidend, dass häufig und gern geschrieben wird. Das Schreiben sollte nicht als Last empfunden werden, sondern den Schüler:innen als persönliches Ausdrucksmittel dienen.

Die Inhalte für das Fach Deutsch werden komplett als thematisch geordnete Einheiten auf unserer Lernmanagementplattform Scobees abgelegt. Die jeweils aktuellen zwei Einheiten werden für die Schüler:innen freigeschaltet, so dass sie diese ihrem Tempo entsprechend bearbeiten können. Alle Aufgaben sind in Form von digitalen Arbeitsblättern in Kombination mit Video- und Audiodateien hinterlegt. Einige Aufgaben können direkt digital auf dem Arbeitsblatt bearbeitet werden; andere erfordern einen separaten Text, welcher entweder digital in der App Goodnotes oder analog auf einem Papier geschrieben werden kann.

Um die Schreibmotivation zu erhöhen, entwickeln wir für jede Einheit kreative, projekt- oder produktorientierte Aufgaben. Zudem werden unterschiedliche Apps oder webbasierte Plattformen implementiert. Diese möchte ich in Hinblick auf die Funktionalität kurz erläutern:

In der *Knietzsche-App* haben die Schüler:innen die Möglichkeit eigene Bilder-geschichten und kleine Filme zu erstellen. Auch Text kann direkt eingefügt werden. Die Arbeit mit den Bildern motiviert viele Kinder, sich schriftlich zu äußern und kreative Geschichten niederzuschreiben.

Fiete. Ai ist ein KI-basiertes Feedbacktool, welches sowohl den Lehrkräften als auch den Schüler:innen bei der Korrektur von Texten Unterstützung bietet. Unserer Erfahrung nach nutzen eher die leistungsstarken Schüler:innen das Tool, um eine individuelle Rückmeldung zu ihren selbst erstellten Texten zu erhalten. *Fiete. ai* bietet eine großartige Möglichkeit, den Aufbau von Schreibkompetenzen zu erhöhen, indem die Schüler:innen lernen, ihren eigenen Text zu überarbeiten und Tipps bezüglich der Struktur einzubauen. Sie kopieren ihren selbst erstellten Text in die dafür vorgesehene Fläche und erhalten dann eine Auswertung von *Fiete*. Da die Rückmeldung von *Fiete. Ai* zum Teil sehr ausführlich ist, fällt es vielen Schüler:innen schwer, das Feedback zu lesen und dieses dann entsprechend umzusetzen. Das Tool wird hauptsächlich von Schüler:innen verwendet, welche im erhöhten Anforderungsbereich arbeiten oder im Rahmen von kooperativen Arbeitsergebnissen.

Auch Umfrage- oder Feedbacktools wie *Mentimeter* bieten eine gute Einstiegsmöglichkeit in ein Thema, um Vorwissen abzufragen oder dienen zum Abschluss einer Einheit als motivierende Möglichkeit zur gemeinsamen Reflexion. Ähnlich hilfreich sind kollaborative Plattformen wie das *Conceptboard*, auf welchem gleichzeitig Ideen gesammelt und Inhalte abgelegt werden können. Dieses Tool hilft nicht nur den Schüler:innen, auch die Lehrkräfte nutzen das *Conceptboard* zur gemeinsamen Erstellung und Ablage der Lerneinheiten. Dort sind auf einen Blick die Inhalte, inklusive der Materialien und Links, für das Fach und den Jahrgang übersichtlich abgelegt.

Die Entwicklung hin zu digitalen Aufgabenformaten ist dennoch vor allem in Hinblick auf die Schreibkompetenz zwiespältig zu betrachten: Es ist zu beobachten, dass die Schüler:innen bevorzugt mit dem iPad-Stift in Apps wie *Goodnotes* oder *CollaNotes* schreiben. Aufgaben, welche die Arbeit auf dem Papier erfordern, werden gemieden oder nur halbherzig bearbeitet. Das Schreiben scheint für viele Schüler:innen der Stadtteilschule Wilhelmsburg mit Anstrengung verbunden zu sein. Vielen Schüler:innen fällt es lange Zeit schwer, die motorischen Fähigkeiten für das handschriftliche Schreiben zu trainieren und zu festigen. Das digitale Schreiben fällt ihnen deutlich leichter, vor allem in Hinblick auf ihre bereits früh erworbenen digitalen Kompetenzen wird sichtbar, dass viele Schüler:innen einen Text lieber tippen als handschriftlich zu formulieren.

Wie in dem Faktencheck des Mercator Instituts aufgezeigt, konnten wir als Schule beobachten, dass digitale Medien das Lesen und Schreiben wirksam unterstützen können, wenn die Schüler:innen grundlegende Fähigkeiten, wie den Umgang mit der Tastatur und dem Touchscreen, gelernt haben. Beherrschende Lernende diese Kompetenzen automatisiert, können digitale Medien den Schreibprozess entlasten (Görgen-Rein/Michels 2023, S. 6).

Eine Erleichterung des Schreibprozesses erfahren die Schüler:innen vor allem bei der Verwendung der Tastatur. Die automatische Rechtschreibkorrektur gibt ihnen Sicherheit und sie schreiben längere Texte als per Hand. Auch die

Strukturierung eines Textes fällt ihnen mit Hilfe der Textverarbeitungsmöglichkeiten leicht; sie können schnell Sätze löschen, verschieben oder verändern.

Trotz der vielen Vorteile, welche die digitalen Medien mit sich bringen, zeigen unsere Erfahrungen der letzten drei Jahre, dass ein wenig Vorsicht in der dauerhaften Nutzung des digitalen Schreibens geboten ist. Da die Schüler:innen der Stadteilschule Wilhelmsburg oft nur mit minimalen Vorerfahrungen im Lesen und Schreiben eingeschult werden, schaffen viele es nicht während der Grundschulzeit diesen Rückstand auf andere, sozio-ökonomisch besser gestellte Kinder aufzuholen. So ist es für diese Kinder besonders wichtig, auch in Jahrgang 5 und 6 noch ihre handschriftlichen Fertigkeiten zu trainieren und ein eigenes Schriftbild sicher zu entwickeln.

Der digitale Ansatz erfordert eine sorgfältige Planung und die Bereitschaft, digitale Medien sinnvoll und didaktisch durchdacht in den Unterricht zu integrieren. Eine zielführende Nutzung digitaler Tools im differenzierten Schreibunterricht sollten einer klaren Zielvorstellung folgen, eine durchdachte Struktur bieten und flexibel anpassbar sein. Der Nutzen von digitalen Tools sollte gut durchdacht und vor allem selbstständig verwendbar sein. Die Frage ist immer, was die Schüler:innen erreichen und welche Kompetenzen sie erweitern oder gewinnen sollen. Passende digitale Tools werden dann gemäß der Ziele und der Kompetenzen der Lernenden ausgewählt.

Insgesamt stellt differenziertes Schreiben mit digitalen Werkzeugen eine zeitgemäße und lernförderliche Erweiterung des Deutschunterrichts dar, die bei richtiger Umsetzung und adäquater Vorbereitung das Potenzial hat, Lernprozesse nachhaltig zu verbessern (Rödel & Alfia 2022).

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Vorzüge des Schreibens mit dem digitalen Medium zwar überwiegen, die analoge Arbeit aber gerade bei den Schüler:innen aus dem sozio-ökonomisch schwachen Umfeld Wilhelmsburg einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Gerade in den unteren Jahrgängen der Sekundarstufe sollte eine ausgewogene Balance aus digitalen und analogen Schreibereferenzen möglich gemacht werden, insbesondere für die Förderung der Konzentration und Feinmotorik. In einigen Aufgaben wird explizit vermerkt, dass die Schüler:innen die Aufgaben handschriftlich bearbeiten sollen. Auch diese Ausgewogenheit kann als Differenzierungsmöglichkeit genutzt werden, insofern dass die Schüler:innen lernen, sich und ihr Schreibverhalten richtig einzuschätzen und sich auch selbst verschiedenen Herausforderungen zu stellen.

6 Fazit

Wie in diesem Artikel beschrieben, befindet sich das Lernkonzept der Stadteilschule Wilhelmsburg weiterhin im Implementierungsprozess. Zentrale Elemente wie der Fokus auf die metakognitive Ebene – also die bewusste Reflexion über das eigene Lernen – haben sich als tragfähige Grundlage erwiesen, um selbstorganisiertes und zunehmend selbstreguliertes Lernen systematisch aufzubauen.

Die Gestaltung von Lerninhalten und Aufgaben ist dabei kein abgeschlossener Akt, sondern ein dynamischer, iterativer Prozess. Sie muss kontinuierlich weiterentwickelt werden – im Spannungsfeld zwischen didaktischer Zielsetzung, digitaler Entwicklung sowie vor allem den Interessen und Kompetenzen der Schüler:innen, welche bei uns immer im Mittelpunkt stehen.

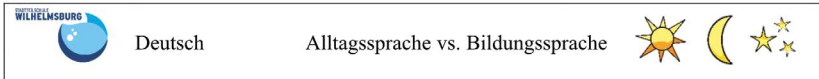
Ein besonderer Stellenwert kommt in diesem Zusammenhang dem differenzierten Schreiben mit digitalen Werkzeugen zu. Es stellt nicht nur als eine zeitgemäße Erweiterung des Deutschunterrichts dar, sondern bietet auch gezielte Lerngelegenheiten zur Förderung selbstregulativer Kompetenzen – etwa durch individuelle Schreibwege, digitale Rückmeldestrukturen oder kollaborative Schreibprozesse.

Im Sinne einer agilen Schulentwicklung ist es für uns daher zentral, digitale Werkzeuge nicht als Selbstzweck, sondern als adaptive Unterstützungsstruktur für differenziertes, selbstbestimmtes Lernen zu nutzen – und dabei regelmäßig zu evaluieren, wie und wo diese Strukturen unsere pädagogischen Ziele wirksam unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Alemannenschule Wutöschingen (ASW) (2025): Die Schmetterlingspädagogik. www.asw-wutoeschingen.de/sekundarstufe-1 (Abfrage: 01.09.2025).
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv.
- Behörde für Bildung und Schule, Freie und Hansestadt Hamburg (Hrsg.) (2022): Bildungsplan Grundschule, Stadtteilschule, Gymnasium. Allgemeiner Teil. Bildung und Erziehung an Hamburgs Schulen. Hamburg. www.hamburg.de/resource/blob/123132/f4ec5d1f1348e96f-16dc22d676c53ea2/a-teil-dl-data.pdf (Abfrage: 01.09.2025).
- Burow, Olaf (2022): #Schule der Zukunft. Sieben Handlungsoptionen. Weinheim: Beltz.
- Burow (2019): Die Generation Selfie ausbilden. „Azubis erwarten zu Recht, dass ihre Potenziale erkannt und gefördert werden“, Deutsche Gesellschaft für Personalführung 2/2019. www.if-future-design.de/wp-content/uploads/2018/11/Die-Generation-Selfie%E2%80%9CBraucht-neue-Lehr-und-Lernformate.pdf (Abfrage: 26.09.2025).
- Churermodell (2025): Konzept. www.churermodell.ch/index.php/konzept (Abfrage: 01.09.2025).
- Görgen-Rein, Ruth/Michels, Viktoria (2023): Lesen und Schreiben lernen in der digitalisierten Gesellschaft. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. www.mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05_Publikationen_und_Material/Fakten-check_Lesen_und_Schreiben_lernen_in_der_digitalisiertenGesellschaft.pdf (Abfrage: 01.09.2025).
- Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ): Der Hamburger Sozialindex. <https://www.hamburg.de/resource/blob/232352/4b3f967e03a337f8b1dbc6b592fd570d/2021-04-15-sozial-index-veraenderungen-data.pdf> (Abfrage: 2.3.2026).
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (2022): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe in Deutsch und Mathematik im Ländervergleich. Münster und New York: Waxmann. www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2021/Bericht/ (Abfrage: 01.09.2025).
- Leistung macht Schule (LemaS) Forschungsverbund. (2025): Leistung macht Schule. <https://lemasforschung.de/> (Abfrage: 2.3.2026).
- Lutz, Karin/Thöny, Reto (2024): Das Churermodell: Dem Lernen Raum geben. Bern: hep Verlag.
- OpenAI. (2025). ChatGPT [Large language model]. openai.com/chatgpt.
- Rödel, Michael/Alfa, Tanja (2022): Digitales Schreiben im Deutschunterricht. Eine Handreichung und Diskussionsbasis für Lehrkräfte am Beispiel der Gegenstandsbeschreibung. Uni München.
- Scobeas (2023): Selbstgesteuertes Lernen – mit Scobeas. www.scobeas.com/selbstgesteuertes-lernen/ (Abfrage: 01.09.2025).
- Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.

Anhang 1-6



1. **Suche** dir 1-2 PartnerInnen und **lest** gemeinsam folgenden Sachverhalt:

Aylin hat ihre Freundin Sarah mit nach Hause genommen. Sarah kommt zur Tür herein und antwortet auf das „Guten Tag!“ von Aylins Mutter mit einem „Hi“. Später beim Essen denkt sie nicht daran, das Essen zu loben und verabschiedet sich spät am Abend mit einem Nicken und ohne ein Danke.

Aylin ist das Verhalten ihrer Freundin irgendwie peinlich ...

2. **Formuliert** eine oder mehrere Regeln zum Thema:

Meine Sprache – mein Aushängeschild! **Notiert** diese auf Karten oder **gestaltet** eine Seite in GoodNotes mit euren Regeln. Ladet die Regeln bei Scobees hoch.



1. Was sagen die Sprüche auf den Karten aus?

Suche dir einen Spruch **aus** und **drehe** ein Erklärvideo zu dem Spruch. Achte auf deine Sprache und **erkläre** so ausführlich wie möglich.

<p>A</p> <p>Die Sprache kann durchaus endgeil und vollfett sein – man muss sie nur in ihrem entsprechenden Biotop sprechen.</p> <p>Wolfgang J. Reus (1959–2006), deutscher Journalist, Satiriker, Aphoristiker und Lyriker</p>	<p>B</p> <p>Einen Menschen erkennt man an der Sprache.</p> <p>Jüdisches Sprichwort</p>
<p>C</p> <p>Die Sprache gehört zum Charakter des Menschen.</p> <p>Sir Francis von Verulam Bacon (1561–1626), englischer Philosoph, Essayist und Staatsmann, entwarf die Methodologie der Wissenschaften</p>	<p>D</p> <p>Geht achtsam mit den Wörtern um. Sie sind eures Geistes Kinder.</p> <p>Wolfgang Lörzer (*1950), VHS-Dozent und Autor</p>
<p>E</p> <p>Sätze sind zum Denken gemacht, nicht zum Plappern. Sätze machen Menschen – das lässt sich nicht umkehren. Konkret heißt das: Denke in Sätzen und werde ein Mensch.</p> <p>Walter Fürst (*1932), Schweizer Aphoristiker</p>	<p>F</p> <p>Die Sprache ist die Kleidung der Gedanken.</p> <p>Samuel Johnson (1709–1784), Schriftsteller und Gelehrter</p>
<p>G</p> <p>Slang ist der durchgescheuerte Hosenboden der Sprache.</p> <p>Truman Capote (1924–1984), Schriftsteller</p>	<p>H</p> <p>Das Menschlichste, was wir haben, ist doch die Sprache, und wir haben sie, um zu sprechen.</p> <p>Theodor Fontane (1819–1898), Schriftsteller</p>
<p>I</p> <p>Sprache ist ein Verkehrsmittel; so wie die Eisenbahn die Güter von Leipzig nach Dresden fährt, so transportiert die Sprache die Gedanken von einem Kopf zum anderen.</p> <p>Wilhelm Ostwald (1853–1932), dt. Chemiker, Physiker u. Philosoph</p>	<p>J</p> <p>Jeder Mensch hat seine eigene Sprache. Sprache ist Ausdruck des Geistes.</p> <p>Novalis, (1772–1801), eigentlich Georg Philipp Friedrich Leopold Freiherr von Hardenberg, deutscher Autor von Gedichten</p>



1. **Suche** dir 1-2 PartnerInnen und **lest** gemeinsam folgenden Sachverhalt:

Maximilian und seine Freunde sind unterwegs in die Stadt. An der Bushaltestelle steht eine ältere Dame, die sich fürchterlich über die grölenden Jungs aufregt. Als der Bus endlich kommt, stürmen alle los und schnappen sich die letzten freien Sitzplätze. Als die ältere Dame einen der Jungs bittet, einen Platz für sie frei zu machen, fangen die anderen lauthals an zu lachen und beschimpfen die Dame als ... Maximilian ist das irgendwie peinlich. Er schämt sich ...

2. **Diskutiert**, wie die Szene noch gut ausgehen könnte. **Macht** ein Rollenspiel aus der Szene und **nehmt** ein Video davon **auf**. Ladet es bei Scobees hoch.





1. Lies den Text und **unterstreiche** Informationen, die für dich neu sind.

Der Kakaobaum



Kakaobäume wachsen nicht in europäischen Breiten, sondern am besten im feuchtheißen Klima bei Temperaturen von 25 bis 28°C. Temperaturen unter 16°C verträgt der Kakaobaum nicht. Gleichmäßige Niederschläge über das Jahr verteilt und hohe Boden- und Luftfeuchtigkeit sind wichtige Voraussetzungen für ein gutes Wachstum.

Angebaut werden die Kakaobäume hauptsächlich von Kleinbauern (80% Kleinproduzenten). In Brasilien existieren einige wenige große Plantagen. Kakaobäume können 10 bis 15 Meter hoch werden, werden aber auf 2 bis 4 Meter gestutzt. Als Schattengewächs verträgt der Baum keine direkte Sonne. Deshalb wird der Kakaobaum unter Schattenbäumen (Bananenpflanzen, Ölpalmen, Teak- und Mahagonibäume) gezogen oder in Mischkulturen angebaut.

Die 15 bis 20 cm langen und 7 bis 10 cm dicken Kakaofrüchte wachsen direkt am Stamm der Kakaobäume. Fünf bis sieben Monate dauert es, bis die Früchte reif sind. Pro Jahr trägt jeder Baum etwa 20 bis 30 Früchte (in Spitzenjahren bis zu 50). Grundsätzlich trägt der Kakaobaum das ganze Jahr über Blüten und Früchte; sogar gleichzeitig!

Die reifen Früchte werden vom Baum geschnitten, die Früchte geteilt (mit der Machete) und die Kakaobohnen samt Fruchtfleisch heraus geschabt. Nach einem mehrere Tage dauernden Gärprozess werden die Bohnen dann getrocknet. Dies geschieht meist in der Sonne und dauert bis zu 15 Tage.

Rund 75 Prozent der Weltproduktion kommt aus Westafrika. Die Elfenbeinküste ist der weltweit größte Kakaoproduzent.

2. **Überlege** dir 3 Fragen, die du zum Kakaobaum stellen kannst. **Schreibe** sie in dein Heft oder in deinen Block (Denk an die goldenen Regeln!)
3. **Befrage** einen Partner/ eine Partnerin und schreibe die Antworten zu deinen Fragen auf.
4. **Lade** ein Foto bei Scobees hoch.



1. **Lies** den Text über den Kakaobaum und **markiere** die Umwelt- und Gesundheitsrisiken beim Kakaobau.

Der Kakaobaum



Der Kakaobaum ist eine sehr besondere und auch empfindliche Pflanze. Er wird bis zu 15 Meter hoch und wächst ausschließlich in warmen Temperaturen. Er trägt seine Früchte sowie die Blüten gleichzeitig direkt am Stamm.

Um einen Kakaobaum in Monokultur (Gebiet, wo nur eine Pflanzensorte angebaut wird) gesund zu halten, muss der Mensch viel nachhelfen. Erst dadurch bringt der Kakaobaum genügend Ernte ein. Um überhaupt Platz für eine reine Kakaopflanzung zu schaffen, werden durch das Abholzen des Regenwaldes neue Anbauflächen gewonnen. Dadurch schwindet der Lebensraum vieler Tierarten. Die Artenvielfalt von Pflanzen und Tieren ist auf dem Gelände stark reduziert.

Meist stehen die Kakaobäume sehr dicht beieinander. Dadurch ist die Gefahr von Schädlingen sehr hoch und somit das Risiko von hohen Ernteverlusten durch Schädlinge in Monokulturen. Dies kann nur durch den Einsatz von Pestiziden (Giftstoffen) minimiert werden. Diese Chemikalien gelangen durch den Einsatz auf der Plantage auch in den Boden und das Grundwasser und verseuchen diese. Der Einsatz dieser Mittel hat auch Auswirkungen auf die Menschen, die oft gar nicht oder nicht richtig vor den Mitteln geschützt sind.

2. **Erstelle** in deinem Heft/ deinem Block eine Tabelle



Gesundheitsrisiken	Umweltrisiken

3. **Sortiere** deine gefundenen Begriffe aus dem Text den beiden Listen zu. Kennst du noch weitere Risiken, die auftreten können?
4. **Lade** ein Foto bei Scobees hoch.

1. **Lies** den Text über den Kakaobaum.

Der Kakaobaum hat einen knorrigen Stamm, eine fleckige Rinde und eine große Baumkrone aus spitz zulaufenden, glänzenden Blättern.

Er kann bis zu 15 Meter hoch werden. Damit die Kakaobauern bei der Ernte nicht so hoch klettern müssen, schneiden sie ihn allerdings auf etwa vier bis acht Meter Höhe zurück. Am besten wächst der Kakaobaum in den tropischen Regenwäldern, wo der Boden sehr nahrhaft ist, die großen Bäume Schatten spenden und vor Wind schützen.

Der Kakaobaum ist eine ganz außergewöhnliche Pflanze, denn er trägt gleichzeitig Blüten und Früchte, die unterschiedlich weit entwickelt sind. Die Blüten wachsen direkt aus dem Stamm heraus. Die Wurzel eines Kakaobaums kann bis zu eineinhalb Meter tief in die Erde ragen, wie ein langer Pfahl und wird deshalb auch Pfahlwurzel genannt.

2. **Schreibe** die passenden Begriffe **auf** die Linien.



Pfahlwurzel Kakaofrucht Blätter Rinde Blüte

Biografische Angaben der Autor:innen

Hannah Ackermann ist Studentin an der Leuphana Universität Lüneburg. Sie studiert im dritten Mastersemester Lehramt für Grundschulen mit den Fächern Deutsch und Mathematik. In ihrem Artikel beschäftigt sie sich mit digitalen Medien im Deutschunterricht mit Fokus auf dem Schreibunterricht.

Mina Akramyar ist Masterstudentin an der Leuphana Universität Lüneburg. Sie studiert Deutsch und Biologie. Ihre Forschungsinteressen sind Mehrsprachigkeit, Subjektivierungsprozesse und sprachensible Bildung. In ihrer Bachelorarbeit hat sie sich mit dem Thema „Mehrsprachigkeit in Wissenschaft und schulischer Praxis“ befasst.

Jana Barsch studiert im Master an der Leuphana Universität Lüneburg die Fächer Deutsch und Sachunterricht für die Grundschule. Ihr Forschungsinteresse liegt in der sprachsensiblen Lehre. In ihrer Bachelorarbeit untersuchte sie die Implementation von Sprachsensibilität im Lehramtsstudium. Für ihre Masterarbeit erforscht sie, wie das digitale Tool ThingLink zur Förderung von Sprachsensibilität im Unterricht genutzt werden kann.

Kübra Çalışkan ist Studentin an der Leuphana Universität Lüneburg im Master of Education mit dem Schwerpunkt Lehramt für Grundschulen mit den Fächern Deutsch und Sachunterricht. Ihre Forschungsinteressen liegen im digitalen Lernen, Mehrsprachigkeit und Inklusion. Das Thema ihrer Bachelorarbeit war „Einfluss verschiedener Erziehungsstile auf die Bildungsprozesse und das schulische Handeln von Kindern“.

Charlotte Bormann studiert die Fächer Deutsch und Sport auf Grundschullehramt im Master an der Leuphana Universität Lüneburg. In der Forschung liegt ihr Fokus auf geschlechtsspezifischen Unterschieden zu Schulbeginn sowie der Verknüpfung von Bewegungsspielen. Ihr Fokus in der Bachelorarbeit lag in der Förderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ).

Inga Buhrfeind ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik der Leuphana Universität Lüneburg. Sie promoviert und forscht zu universitären und kollektiven Schreibräumen als unterstützenden Schreiblernsettings in der Hochschullehre.

Berivan Dogan-Cakmak studiert Master of Education an der Leuphana Universität Lüneburg mit den Fächern Deutsch und Biologie (Haupt- und Realschule).

Die Forschungsinteressen liegen in der Mehrsprachigkeit, Schulleitungsforschung und dem individualisierten und digitalen Lernen. Das Thema der Bachelorarbeit war „Gerechtigkeitsorientierte Führung im Bildungswesen.“

Yara Catharina Fischer studiert im Master Lehramt an Grundschulen an der Leuphana Universität Lüneburg in den Fächern Deutsch und Kunst. Ihre Forschungs- und Arbeitsinteressen liegen im Bereich der Lesedidaktik, insbesondere der Lesekompetenz und der Lesemotivation. In ihrer Masterarbeit nimmt sie eine vergleichende Analyse ausgewählter Aufgaben aus drei Lesebüchern und den zugehörigen Arbeitsheften für die dritte Klasse vor.

Jana Haferkorn studiert Grundschullehramt mit den Fächern Deutsch und Sachunterricht im dritten Mastersemester an der Leuphana Universität Lüneburg. Sie hat ihre Bachelorarbeit über sprachbildende Merkmale in Schulbüchern geschrieben. Ihr Forschungsinteresse liegt im Bereich der Bildungssprache in der Grundschule.

Nina Menrad ist seit 2011 Lehrerin für die Fächer Deutsch und Englisch an der Stadtteilschule Wilhelmsburg. Seit 2022 ist sie Didaktische Leitung der Schule und hat gemeinsam mit ihrem Team ein neues Lernkonzept für die Schule entwickelt, welches das Lernen der Schüler:innen in das Zentrum der Schulentwicklung stellt.

Prof. Dr. Astrid Neumann ist seit 2011 Professorin für Didaktik der Deutschen Sprache an der Leuphana Universität Lüneburg. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Deutsch als Erst-, Zweit- und Bildungssprache in der Sekundarstufe I und II. In Praxisprojekten stehen neben den Sprachtests in VERA 6 die Integration von Menschen mit Fluchthintergrund durch studentische Unterstützung in Service Learning Projekten im Fokus der Arbeit.

Sönke Rodust studiert Grundschullehramt mit den Fächern Deutsch und Mathematik im dritten Mastersemester an der Leuphana Universität Lüneburg. Er hat seine Bachelorarbeit über Studienwahlmotive von Lehramtsstudierenden geschrieben. Sein Forschungsinteresse liegt im Bereich der Bildungssprache in der Grundschule.

Johanna Santos studiert Master of Education für Grundschulen mit den Fächern Deutsch und Evangelische Religion. Ihr Forschungsinteresse liegt im Bereich Bildungsgerechtigkeit. In ihrer Bachelorarbeit beschäftigte sie sich mit dem Thema „Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Grundschule“ und untersuchte, welchen Einfluss der Wortschatz auf das Lernen von DaZ-Schüler:innen im Deutschunterricht hat.

Dr. Leevke Schiwiek ist seit 2007 Lehrerin am Alstergymnasium Henstedt-Ulzburg für die Fächer Deutsch, Latein und Darstellendes Spiel und seit 2010 Dozentin an der Christian-Albrechts-Universität Kiel für Ältere Deutsche Sprache und Sprachdidaktik. Sie ist seit 2021 Mitarbeiterin an der Aufgabenentwicklung VERA 6 für den Kompetenzbereich Zuhören.

Jana Schümann studiert an der Leuphana Universität Lüneburg Grundschullehramt im dritten Mastersemester mit den Fächern Deutsch und Mathematik. Ihr Forschungsinteresse liegt im Bereich des digitalen Schreibens an Grundschulen, wozu sie auch ihre Masterarbeit schreibt.

Alena Vahjen studiert im Master Lehramt an Grundschulen an der Leuphana Universität Lüneburg mit den Fächern Deutsch und Mathematik. Ihre Forschungs- und Arbeitsinteressen liegen auf dem Zusammenhang zwischen Lesegewohnheiten, Lesemotivation und Lesekompetenz bei Grundschulkindern. Diese Themen spiegeln sich ebenfalls in ihrer Masterarbeit wider.