



**Abstractband  
zum Workshop „Fortgeschrittener Spracherwerb“  
am 27./28.02.2025 an der TU Dortmund**

**– Vorträge –**

ausgerichtet vom Fachgebiet Sprache & Kommunikation

**SK** Sprache und  
Kommunikation

**Kinder mit einer Sprachverständnisstörung im Schulalter:  
Folgen, Differenzialdiagnostik und Notwendigkeit einer adäquaten Unterstützung**

Falko Dittmann & Anke Buschmann

ZEL-Zentrum für Entwicklung und Lernen, Heidelberg

Sprachentwicklungsstörungen gehören mit einer Prävalenz von knapp zehn Prozent zu den häufigsten Entwicklungsstörungen im Kindesalter (Norbury et al., 2016). Etwa ein Drittel dieser Kinder hat neben expressiven Schwierigkeiten auch Defizite im Sprachverständnis. D. h., zwei bis drei Prozent aller Kinder bei sonst altersgerechter Allgemeinentwicklung weisen eine Sprachverständnisstörung (SVS) auf. Dies führt u. a. zu folgenden Schwierigkeiten: Anweisungen befolgen, Fragen beantworten, Gesprächen folgen. Viele Kinder entwickeln eine auditive Unaufmerksamkeit, die sich extrem nachteilig auf die weitere sprachliche und intellektuelle Entwicklung auswirkt. Im Schulalter sind Probleme beim Verstehen von Sachaufgaben und Texten sowie Schwierigkeiten beim Verstehen von Bildungs- und figurativer Sprache zu beobachten.

Die Defizite im Sprachverstehen bestehen bei den Betroffenen bereits seit früher Kindheit und persistieren bei einem nicht unerheblichen Teil der Kinder bis ins Schul- und Jugendalter. Sie stellen damit einen Risikofaktor für den Schriftspracherwerb und das gesamte schulische Lernen sowie für die sozial-emotionale Entwicklung dar. Aufgrund des oft guten Situationsverständnisses und der angeeigneten Kompensationsstrategien werden die Schwierigkeiten oft spät, zum Teil auch nicht erkannt, mit ungünstigen Folgen für die weitere Entwicklung (Clegg et al. 2005). Insbesondere im Schulalter ist eine Sprachverständnisstörung wenig offensichtlich und äußert sich meist in Sekundärproblemen, wie Unaufmerksamkeit oder Unruhe, Verhaltensbesonderheiten, allgemeinen Schulleistungsproblemen oder Schwierigkeiten im Leseschriftspracherwerb und stellt selbst erfahrene Diagnostiker\*innen vor Herausforderungen.

Um eine SVS festzustellen, den Schweregrad zu bestimmen und Störungsschwerpunkte zu ermitteln, bedarf es einer umfassenden differenzialdiagnostischen Abklärung der Sprachverstehensfähigkeiten auf verschiedenen Ebenen, bei der mittels standardisierter Untersuchungsverfahren das Verstehen gesprochener und der Schriftsprache erfasst wird. Nur so kann eine passgenaue und adäquate Unterstützung der Kinder in unterschiedlichen Settings erfolgen, beispielsweise Zuhause, in der Schule und in der Sprachtherapie.

Im Vortrag werden ausgehend vom Erscheinungsbild einer SVS empirische Daten zur Prognose und zum Entwicklungsverlauf betroffener Kinder und Jugendlicher vorgestellt und Auswirkungen auf das schulische Lernen beschrieben. Die Notwendigkeit einer standardisierten differenzialdiagnostischen Abklärung wird anhand eines Fallbeispiels im Längsschnitt (vom Kleinkind- bis ins Schulalter) illustriert. Hierbei wird insbesondere der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule mit Wahl der geeigneten Schulform thematisiert. Daraus abgeleitet werden, basierend auf aktuellen Forschungsergebnissen, Möglichkeiten zur effektiven Unterstützung sowohl im Hinblick auf die therapeutische Förderung als auch hinsichtlich der Maßnahmen im Schulkontext vorgestellt (Tarvanien et al., 2020; Tarvainen et al., 2021).

### Literatur

- Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L. & Rutter, M. (2005). Developmental language disorders – a follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 128–149. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00342.x>
- Norbury, C.F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247–1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Tarvainen, S., Launonen, K. & Stolt, S. (2021). Oral language comprehension interventions in school-age children and adolescents with developmental language disorder: A systematic scoping review. *Autism & Developmental Language Impairments*, 6, 1–24. <https://doi.org/10.1177/23969415211010423>
- Tarvainen, S., Stolt, S. & Launonen, K. (2020). Oral language comprehension interventions in 1–8-year-old children with language disorders or difficulties: A systematic scoping review. *Autism & Developmental Language Impairments*, 5, 1–24. <https://doi.org/10.1177/2396941520946999>

# Das kindliche Sprachverständnis von Präpositionalsätzen, Passivsätzen und Relativsätzen formativ und webbasiert messen

Magdalena Althelmig & Jana Jungjohann  
TU Dortmund

Das Verständnis gesprochener Sprache ist für den Erwerb der Bildungssprache und den Schulerfolg essenziell (Glück & Spreer, 2015). Dessen Förderung ist im Kernlehrplan der Grundschule (MSB, 2012) und in der Sprachtherapie verankert. Die Lernverlaufsdagnostik ist ein lernwirksamer Ansatz in Schulen und ermöglicht eine unmittelbare Evaluation des Lernprozesses (Gebhardt et al., 2021). Verfahren zur formativen Messung des Sprachverständnisses stehen noch aus.

Es wird eine neu konstruierte, webbasierte Lernverlaufsdagnostik zur Messung des Sprachverständnisses ohne schriftliche Instruktionen im Übergang vom Kindergartenalter in die Grundschule vorgestellt sowie die Ergebnisse der Querschnittsstudie präsentiert. Das Ziel ist eine reliable Messung der Sprachverständnisenwicklung über mehrere Messzeitpunkte, um eine Basis für datenbasierte Förderentscheidungen zu liefern.

Die Lernverlaufsdagnostik ist theoriegeleitet nach der Item-Response-Theorie konstruiert (Wilbert & Linnemann, 2011). Das Sprachverständnis im Sinne des sinnhaften Hörverstehens (Gebhard, 2008) wird dabei als multidimensionaler Prozess verstanden (Zollinger, 1997). Die Testentwicklung orientiert sich an Testungen von rezeptiven Leistungen aus vorhandener sprachtherapeutischer Diagnostik (Fox-Boyer, 2023 (TROG-D); Kauschke et al., 2023 (PDSS)). Die LVD enthält 90 Items und wird webbasiert als Speedtest mit einer Bearbeitungsdauer von 5 Minuten in levumi.de als OER durchgeführt. Die Aufgaben sind als Bildauswahlverfahren mit auditiver Instruktion konzipiert. Anhand von drei Subdimensionen im Satzverstehen (Präpositionalsätze, Passivsätze, Relativsätze) entsteht ein regelgeleiteter Itempool mit schwierigkeits-homogenen Items, der durch einen zufälligen Ziehalgorithmus viele parallele Testformen ermöglicht. Der vollständige Test wird in einer Querschnittsstudie (N=350) im Herbst 2024 psychometrisch geprüft. Entsprechend der Item-Response-Theorie werden die Raschhomogenität und die Testfairness mit GNU R mit dem Paket pairwise (Heine, 2021) geprüft.

## Literatur

- Fox-Boyer, A.V. (2023). TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses; Handbuch. 9. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag GmbH.
- Gebhardt, M., Jungjohann, J. & Schurig, M. (2021). Lernverlaufsdagnostik im förderorientierten Unterricht: Testkonstruktionen, Instrumente, Praxis. Sonderpädagogik. Ernst Reinhardt Verlag.
- Gebhard, W. (2008). Entwicklungsbedingte Sprachverständnisstörungen bei Kindern im Grundschulalter. Status und Diagnostik im klinischen Kontext. 2., aktualisierte Aufl. München: Utz (Münchner Beiträge zur Psychologie).
- Glück, C., Spreer, M. (2015). Zur Bildungsrelevanz semantisch-lexikalischer Störungen. In: *Sprache Stimme Gehör* 39 (02), S. 81–85. DOI: 10.1055/s-0035-1549914.
- Heine, J.-H. (2021). *pairwise: Rasch Model Parameters by Pairwise Algorithm. R package version 0.4.4-5.1*. <https://CRAN.R-project.org/package=pairwise>
- Jungjohann, J., Ebenbeck, N., Liebers, K., Diehl, K. & Gebhardt, M. (2023). Das Lesescreening LES-IN für inklusive Grundschulklassen: Entwicklung und psychometrische Prüfung einer

- Paper-Pencil-Version als Basis für computerbasiertes adaptives Testen (CAT). *Empirische Sonderpädagogik*, 15(2), 141–156.
- Kauschke, C., Dörfler, T., Sachse, S., Siegmüller, J. (2023). Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (PDSS). 3. Auflage. München: Elsevier.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) (2012). Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Fach Deutsch. Abrufbar unter <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-primarstufe-neu/primarstufe/index.html> (zuletzt abgerufen am 03.04.2024)
- Wilbert, J., Linnemann, M. (2011). Kriterien zur Analyse eines Tests zur Lernverlaufsdagnostik. *Empirische Sonderpädagogik* 3 (3): S.225-242.
- Zollinger, Barbara (1997). Spracherwerbsstörungen. Grundlagen zur Früherfassung und Frühtherapie. 5., unveränderte Aufl. Bern: P. Haupt (Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik, 5).

## **Bildungs- und alltagssprachliche Fähigkeiten von Kindern mit Förderschwerpunkt Sprache**

Anna-Lena Scherger<sup>1</sup>, Eva Wimmer<sup>1</sup> & Wilma Schönauer-Schneider<sup>2</sup>

<sup>1</sup>TU Dortmund, <sup>2</sup>PH Heidelberg

Bildungssprachliche Kompetenzen werden als eine der Grundvoraussetzungen für erfolgreiches schulisches Lernen betrachtet. Teilweise werden sie als bedeutsamer angesehen als die alltagssprachlichen Fähigkeiten (z. B. Schuth et al., 2017). Zum formellen Register der Bildungssprache werden eine Reihe differenzierter Merkmale auf Wort-, Satz- und Textebene gezählt (Heppt et al., 2020), die sich noch im fortgeschrittenen Schulalter weiterentwickeln. Allerdings werden diese bildungssprachlichen Formen in der Schule nicht explizit vermittelt (vgl. Feilke, 2012; Tietze et al., 2016), weshalb ihr Erwerb insbesondere für Kinder mit sprachlichen Förderbedarfen als herausfordernd gilt (Sallat & Schönauer-Schneider, 2015).

Die vorliegende Studie soll einen Beitrag zu dem bisher wenig erforschten Feld des Erwerbs der Bildungssprache bei Sprachentwicklungsstörungen beitragen, indem der Frage nachgegangen wird, inwieweit alltagssprachliche Fähigkeiten mit bildungssprachlichen Kompetenzen von Kindern mit und ohne Förderschwerpunkt Sprache zusammenhängen. Hierzu wurden querschnittliche Daten von 193 Viertklässlern zu bildungs- und alltagssprachlichen Kompetenzen in Baden-Württemberg (n = 111, s. teilweise in Schönauer-Schneider & Spreer, 2024) und in Nordrhein-Westfalen (n= 82) gesammelt und verglichen. Die Datenerhebung erfolgte mit dem BiSpra 2-4 (Heppt et al., 2020) und Subtests aus dem SET 5-10 (Petermann, 2018), um bildungs- und alltagssprachliche Fähigkeiten gegenüberstellen zu können.

Die Ergebnisse werden mit Blick auf verschiedene sprachliche Ebenen (Wortschatz und Satzverstehen) ausgewertet und vor dem Hintergrund regionaler Unterschiede diskutiert. Es werden Implikationen für die Sprachförderung von Kindern mit sprachlichem Förderbedarf abgeleitet.

### **Literatur**

- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, 413.
- Heppt, B., Köhne-Fuetterer, J., Eglinsky, J., Volodina, A., Stanat, P., & Weinert, S. (2020). *BiSpra 2-4: Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4*. Waxmann Verlag.
- Petermann, F. (2018). *Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter von 5 bis 10*. Hogrefe.
- Sallat, S., & Schönauer-Schneider, W. (2015). Unterricht bei Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen. *Sprache · Stimme · Gehör*, 39(02), 70-75.
- Schönauer-Schneider, W., & Spreer, M. (2024). Bildungssprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 75, 136-147.
- Schuth, E., Köhne, J., & Weinert, S. (2017). The influence of academic vocabulary knowledge on school performance. *Learning and Instruction*, 49, 157-165.
- Tietze, S., Rank, A., & Wildemann, A. (2016). *Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter. Grundlagen und Entwicklung einer Ratingskala (RaBi)*. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-120766.

## **Die deutsche Verbflexion im L2-Erwerb. Morphologietheoretische Zugänge – korpuslinguistische und experimentelle Evidenzen**

Anja Binanzer, Verena Wecker & Caroline Hagemeyer  
Leibniz Universität Hannover

Die starke Verbflexion des Deutschen zählt zu den sprachlichen Phänomenen und Strukturen, die sowohl im L1- als auch im L2-Erwerb Schwierigkeiten bereiten. L1- und L2-Erwerbsstudien berichten Verzögerungen beim Erwerb der starken Flexionsklasse bei zeitgleicher Übergeneralisierung der schwachen Flexion bis ins späte Grundschulalter (Elsen 1998, Szagun 2011, Wonner 2015). Diese Befunde werden damit erklärt, dass a) die starke Verbflexion unregelmäßig sei und b) nicht alle Paradigmenpositionen starker Verben starke Merkmale aufweisen und starke Verbformen daher für jede Paradigmenposition einzeln auswendig gelernt werden müssten.

Bittner (1996) konnte jedoch zeigen, dass das Auftreten von starken Merkmalen in der deutschen Verbflexion nicht willkürlich ist, sondern durch ein implikatives Muster vorhergesagt werden kann: Imperativ < Präsens < Präteritum < Konjunktiv < Partizip Perfekt. Wenn ein Verb in einer Paradigmenposition ein starkes Merkmal aufweist, zeigt das Verb auch in den Paradigmenpositionen rechts davon starke Merkmale, aber nicht in den Paradigmenpositionen links davon. Köpcke & Bittner (2007) konnten für deutschsprachig aufgewachsene Schüler:innen der 5. Klassenstufe zeigen, dass dieses Implikationsmuster eine Rolle beim Lösen eines Tests mit starken Kunstverben spielte (Bittner & Köpcke 2007). Ob das Implikationsmuster auch den L2-Erwerb der deutschen Verbmorphologie beeinflusst, wurde bisher aber noch nicht untersucht.

Im Vortrag werden daher Ergebnisse zweier Studien zum DaZ/DaF-Erwerb der deutschen Verbflexion präsentiert, die spezifisch den angenommenen Einfluss des Implikationsmusters nach Bittner überprüfen. In Studie 1 untersuchten wir die Verbflexion von frühen sukzessiven Zweitsprachenlernenden (N=107) im Grundschulalter von 7–12 Jahren korpuslinguistisch, indem wir in schriftlichen Erzählungen (N=164), die im Schulkontext zu Bildimpulsen geschrieben wurden, die auftretenden Verbformen in den Paradigmenpositionen Imperativ, Präsens, Präteritum und Partizip II auswerteten. Die Studie 2 stellt eine experimentelle Studie dar, in der wir von erwachsenen DaF-Lernenden (N=133) im Alter von 17–29 Jahren mittels eines Kunstverbtests (within subject design) gezielt starke und schwache Verbformen in den gleichen Paradigmenpositionen (Präsens, Präteritum, Partizip II) elizitierten.

Die Ergebnisse beider Teilstudien zeigen übereinstimmend mit bisher vorliegenden Studien, dass der dominante Fehlertyp sowohl bei kindlichen als auch erwachsenen L2-Lernenden in der Übergeneralisierung des schwachen Flexionsmusters besteht. Die systematische Verteilung zielsprachlicher und nicht-zielsprachlicher starker Verbformen differenziert nach Paradigmenpositionen legt aber nahe, dass sich der L2-Erwerb der starken Flexionsklasse anhand des Bittner'schen Implikationsmusters modellieren lässt. Die Ergebnisse sprechen somit eher für musterbasierte als für holistische Lernstrategien, was sich spracherwerbstheoretisch als Evidenz für einen gebrauchsbasierten Spracherwerbsansatz deuten lässt.

### **Literatur**

- Bittner, Andreas. 1996. *Starke "schwache" Verben – schwache "starke" Verben. Deutsche Verbflexion und Natürlichkeit*. Tübingen.
- Bittner, Andreas & Klaus-Michael Köpcke. 2007. Überlegungen zur Repräsentation grammatischen Wissens am Beispiel der Verbmorphologie des Deutschen. In Claudio Di Meola et

- al. (eds.), *Perspektiven Zwei. Akten der 2. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien (Rom, 9.-11.2.2006)*, 3–15. Roma.
- Elsen, Hilke. 1998. The acquisition of past participles: One or two mechanisms? In Ray Fabri et al. (eds.), *Models of Inflection*, 134–151. Tübingen.
- Szagun, Gisela. 2011. Regular/irregular is not the whole story: the role of frequency and generalization in the acquisition of German past participle inflection. *Journal of Child Language* 38/4, 731–762.
- Wonner, Sonja. 2015. *Wie flektieren Schulkinder die Vergangenheitsformen starker Verben?* Frankfurt.



# **Inputadaption von angehenden Grundschullehrpersonen – ein Vergleich zwischen freiem Erzählen und Vorlesen gegenüber fiktiven Adressat\*innen mit und ohne Förderbedarf**

Katrin Kleinschmidt-Schinke, Ulla Licandro & Jörg Peters  
Universität Oldenburg

In der input- und interaktionsfokussierten Spracherwerbsforschung wird untersucht, inwiefern die Adaption der Sprache von Bezugspersonen an den Kompetenzstand von Kindern einen positiven Einfluss auf ihren Spracherwerbsprozess hat. Dabei liegen Beiträge v. a. in der *Erst- und Zweitspracherwerbsforschung* (vgl. Kleinschmidt-Schinke, 2018, S. 212-291 für einen Forschungsüberblick, vgl. auch Kappenberg & Licandro, 2022) sowie für den *vorschulischen* Bereich (z. B. Justice et al., 2018) vor. Obgleich dem sprachlich-adaptiven Handeln von Lehrpersonen auch in der (sonder)pädagogischen *Schulpraxis* eine hohe Bedeutung zukommt (z.B. Reber & Schönauer-Schneider, 2022; Jungmann et al., 2021), findet dieses in der Forschung zur Professionalisierung von Lehrpersonen im Hinblick auf den *fortgeschrittenen Spracherwerb* immer noch wenig Beachtung. Für den *schulischen* Bereich untersucht Kleinschmidt-Schinke (2018), wie Lehrpersonen ihre Sprache mit steigender Jahrgangsstufe ihrer Schüler\*innen immer mehr der Bildungssprache der Schule/der konzeptionellen Schriftlichkeit annähern. Ein Forschungsdesiderat liegt jedoch weiterhin in der Berücksichtigung von Adaptionsprozessen von Lehrpersonen gegenüber Schüler\*innen der gleichen Jahrgangsstufe, aber mit unterschiedlichen Förderbedarfen.

Ein besonderes Interesse unserer Untersuchung gilt somit der Frage, welche Adaptionstrategien von den angehenden Lehrpersonen verwendet werden, und welche Adaptionstrategien spontan für Schüler\*innengruppen mit unterschiedlichen Förderbedarfen angewendet werden.

Im Rahmen eines experimentellen Messwiederholungsdesigns wird das sprachliche Handeln von angehenden Lehrpersonen im Bachelorstudium ( $N = 37$ ) gegenüber zwei fiktiven Schüler\*innengruppen untersucht, einer *mit* und einer *ohne* besonderen Förderbedarf im sprachlichen Bereich. Das spontane Sprachhandeln der Lehrpersonen wird bei mündlich vorgetragene Aufgabenstellungen gegenüber diesen Adressat\*innengruppen im Laborsetting erhoben. Es werden zwei Sprechmodi erfasst: Vorlesen und freies Sprechen. Die beiden fiktiven schulischen Adressat\*innengruppen werden durch jeweils vier individuelle Schüler\*innenprofile charakterisiert, die sich an realen Vorlagen aus der Schulpraxis orientieren. Die Vermittlung der Aufgaben an die fiktiven Schüler\*innengruppen erfolgt in einem Distanzlernszenario, das unter pandemischen Bedingungen und der wachsenden Bedeutung digitaler Unterrichtsmethoden an Authentizität gewinnt.

Die Datenanalysen dienen der Suche nach spontanen Adaptionstrategien im lexikalischen und grammatischen Bereich (Variation lexikalischer-semantischer und syntaktischer Merkmale, z.B. Produktivität, lexikalische Diversität, Komplexität der syntaktischen Einheiten). Da beim Hörverstehen die Prosodie einen substanziellen Einfluss auf die Verarbeitung des sprachlichen Inputs im Arbeitsgedächtnis hat (Savino et al., 2020; Kocaarslan, 2022), werden auch Aspekte der Redeflüssigkeit und Intonation berücksichtigt.

## Literatur

- Jungmann, T., Miosga, C. & Neumann, S. (2021). *Lehrersprache und Gesprächsführung in der inklusiven Grundschule*. München: Reinhard.
- Justice, L. M., Jiang, H. & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79–92.
- Kappenberg, A. & Licandro, U. (2022). More than words – how second language learners initiate and respond during shared picture book reading interactions. *Early Child Development and Care*, 1-14. <http://doi.org/10.1080/03004430.2022.2088740>
- Kleinschmidt-Schinke, K. (2018). *Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS) – Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Kocaarslan, M. (2022). The relationships between oral reading fluency, sustained attention, working memory, and text comprehension in the third-grade students. *Psychology in the Schools* 59 (4), 744–764.
- Reber, K./Schönauer-Schneider, W. (2022): *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. 5. Aufl. München/Basel: Reinhardt.
- Savino, M., Winter, B., Bosco, A. & Grice, M. (2020): Intonation does aid serial recall after all. *Psychon Bull Rev* 27 (2), 366–372.

# Earlier is not always better: The role of Age of Onset for bilingual children's comprehension of sentences with temporal connectives

Christos Makrodimitris & Petra Schulz

Universität Hildesheim, Goethe-Universität Frankfurt

Given the robust finding that child second language (L2) learners are usually more successful than adult L2 learners, the predominant assumption is that an earlier Age of Onset of the L2 (AoO) is generally beneficial for L2 acquisition. However, recent research on child bilingualism suggests that this assumption might not be true. According to the Timing Hypothesis [8,9], the effects of AoO differ depending on the timing of a phenomenon in monolingual acquisition. Phenomena mastered early (before age 4;0) by monolingual children, like the V2 property in German main clauses, should reveal an advantage for bilingual children with early AoO [3]. In contrast, late phenomena (mastered after age 4;0), like the comprehension of wh-questions, should reveal similar (high or low) performance in children with varying AoO, with length of exposure to the L2 (LoE) overriding AoO-effects [7]. Put differently, a later AoO should not negatively affect the L2 acquisition of late phenomena.

In our study, we investigate the role of LoE and AoO in bilingual children's comprehension of complex sentences containing the temporal connectives *after* and *before* (1). The comprehension of these sentences is mastered very late (after age 7;0) cross-linguistically [4,5,6]. Compared to the iconic variants (*after*: (1a), *before*: (1b)) and to non-iconic *before* (1a), comprehension of non-iconic *after* (1b) is sometimes reported to be particularly difficult [4,6]. Here, chronological and clause order do not align, and the relevant cue (*after*) appears late, sentence-medially.

- (1) a. **After/before** he ate an apple, he read a letter.  
b. He read a letter, **after/before** he ate an apple.

Following the Timing Hypothesis, we expected LoE to be a better general predictor of performance than AoO. Fifty-eight typically developing children with L1-Greek and L2-German (Age: 6;0–12;9 years.) performed a sentence-picture matching task in German. All children had regular exposure to Greek from birth. Their AoO of German was between 0;0–8;6 years, and their LoE to L2 German varied from 1;9–12;1 years. 12 items of the task tested *nachdem* and 12 *bevor*, each half iconic and half non-iconic ((2), Figure\_1). Additionally, children's short-term memory and German grammar skills were assessed via forward digit-recall task and a German sentence repetition task, respectively, to control for potential effects [see 1,2,4,5].

We first compared the predictive strength of AoO and LoE for children's performance (Figure\_2). Due to the strong correlation between AoO and LoE ( $r=-.615$ ), two separate generalized linear mixed-effects models were built; they included Iconicity, Conjunction and their interaction as categorical predictors, and AoO/LoE as a continuous predictor. Non-iconic *nachdem* was more difficult than the other three conditions, confirming [4,6]. As predicted, LoE, but not AoO, showed a main effect (Table\_1).

We then probed the strength of LoE relative to Age, Forward digit recall, and Sentence repetition. The model including these additional factors revealed main effects of Age and Sentence Repetition, but not of LoE and Forward digit recall (Table\_2).

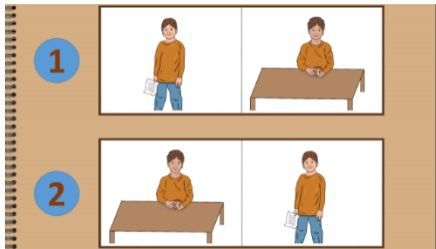
Our main finding supports the Timing Hypothesis: comprehension of temporal connectives—a late phenomenon—is not subject to AoO effects. Accordingly, children with late exposure to German acquire the phenomenon just as successfully as children with early exposure to German. Our second finding suggests that LoE to the L2 is less important than children's age and L2 grammar skills. In terms of school, these findings suggest that a) a later AoO of the L2 does

not hinder a learner's ability to understand the meaning of adverbial clauses and b) adverbial clauses can be taught effectively to all L2 learners who have reached a certain age and have developed good skills in their L2.

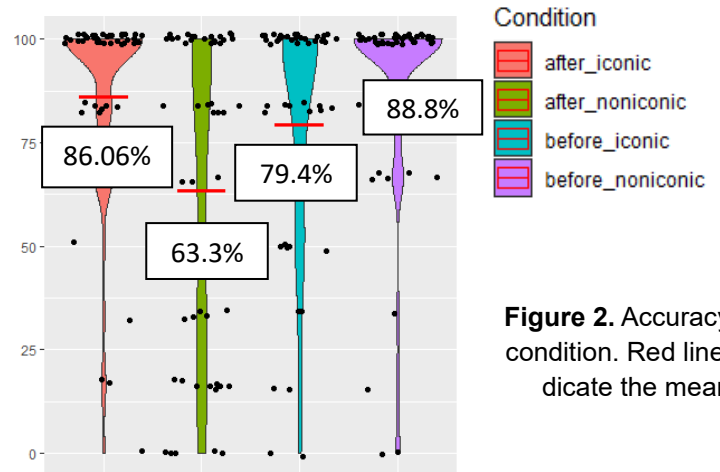
### Appendix

(2)=(1) a. *Nachdem/Bevor er einen Apfel gegessen hat, hat er einen Brief gelesen.*

b. *Er hat einen Brief gelesen, nachdem/bevor er einen Brief gelesen hat.*



**Figure 1.** Test slide corresponding to sentence (2)



**Figure 2.** Accuracy per condition. Red lines indicate the mean.

**Table 1:** Output of models in Step 1

Model for AoO			Model for LoE		
	Estimate	Pr(> z )		Estimate	Pr(> z )
Iconicity	-0.132	0.842	Iconicity	0.006	0.992
Connective	1.370	0.016	Connective	1.146	0.036
AoO	0.244	0.508	LoE	0.765	0.018
Iconicity*Connective*AoO	-4.120	<0.001	Iconicity*Connective*LoE	-4.210	<0.001

**Table 2:** Output of model in Step 2

Model including Age, LoE, Forward digit recall, Sentence repetition		
	Estimate	Pr(> z )
Iconicity	0.847	0.135
Conjunction	1.138	0.006
Age	0.944	0.009
LoE	-0.319	0.335
Forward digit recall	-0.075	0.844
Sentence Repetition	1.407	< 0.001
Iconicity*Connective	-3.122	< 0.001

### Literatur

[1] Blything/Davies/Cain (2015). Young children's comprehension of temporal relations in complex sentences: The influence of memory on performance. *Child Dev.*, 86(6). [2] De Ruiter/Theakston/Brandt/Lieven (2018). Iconicity affects children's comprehension of complex sentences: The role of semantics, clause order, input and individual differences. *Cognition*, 171. [3] Habertzettl, S. (2005). *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer. [4] Makrodimitris/Schulz (2024). Comprehension of complex sentences containing temporal

connectives: How children are led down the event-semantic kindergarten-path. *Journal of Child Language*. [5] Overweg/Hartman/Hendriks (2018). Temporarily Out of Order: Temporal Perspective Taking in Language in Children With Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Psych*, 9: 1663. [6] Pyykkönen/Järvikivi (2012). Children and situation models of multiple events. *Dev Psych*, 48(2). [7] Roesch/Chondrogianni (2016). "Which mouse kissed the frog?": Effects of age of onset, length of exposure, and knowledge of case marking on the comprehension of wh-questions in German-speaking simultaneous and early sequential bilingual children. *Journal of Child Language*, 43(3). [8] Schulz/Grimm (2019). The age factor revisited: Timing in acquisition interacts with age of onset in bilingual acquisition. *Frontiers in Psych*, 9: 2732. [9] Tsimpli (2014). Early, late or very late? Timing acquisition and bilingualism. *LAB*, 4(3).

## (Sprach-)Förderung von Konnektivität im Unterrichtsdiskurs mit mehrsprachigen Schüler\*innen

Christoph Breitsprecher<sup>1</sup>, Katsiaryna Roeder<sup>2</sup> & Nicole Züchner<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universität Hamburg, <sup>2</sup>Universität Hildesheim, <sup>3</sup>TU Chemnitz

Zu den sprachlichen Mitteln und Strukturen, deren Erwerb im Laufe der Grundschulzeit erfolgen soll, gehören solche, mittels derer Denken und Sprechen in Zusammenhängen realisiert werden kann, um die Kinder zu befähigen „sprachlich vermittelte Sachverhalte zu verstehen und solche selbst sprachlich angemessen wiederzugeben.“ (KMK, S. 7). Diese Vermittlungsaufgabe stellt mit den höheren Bildungsetappen eine zunehmende Herausforderung für Lehrkräfte wie auch Schüler\*innen dar.

Aus dem ARCHÉ-Projekt (*Adaptive Sprachförderarchitektur am Beispiel der Konnektierung in Klima- und Energiediskursen*) geben wir vergleichend Einblick in authentische Daten aus den Teilprojekten Grundschule und russische Samstagsschule. Diese wurden bei der Durchführung jeweils einer konzeptionell identischen Unterrichtseinheit zu Solar- bzw. Wasserstoff-betriebenen Experimentierfahrzeugen erhoben und stellen einen Ausschnitt aus der laufenden iterativen Erprobung, Evaluation und Überarbeitung (i.S. eines Design Research) von sprachdidaktischen Instrumenten und vielgestaltigem Materialpool dar.

Im Teilprojekt „russische Samstagsschule“ steht die Förderung des Denkens und Sprechens in Zusammenhängen sowie das Verstehen von sachinternen Bezügen in beiden Sprachen (Russisch als Herkunftssprache/Erstsprache und Deutsch) im Fokus. Im Teilprojekt „Grundschule“ werden die Daten sowohl im DaZ als auch im L1 Kontext erhoben.

Jeweils wird der angeregte Wissenstransfer zwischen den Sprachen als verstehensfördernd (vgl. Redder et al. 2018) aufgefasst.

Mit dem Instrumentarium der Funktionalen Pragmatik (Bührig, Ten Thije 2005) werden folgende Fragestellungen an die Daten herangetragen und an zwei kurzen Diskursausschnitten exemplarisch verdeutlicht:

- Welche der von den Schüler\*innen rezipierten sachlichen Zusammenhänge werden in den propositionalen Gehalten ihres produktiven sprachlichen Handelns geäußert, genauer: *verbalisiert* und *formuliert* (s. Redder 2022)?
- Welcher verstehensunterstützenden konnektiven Sprachmittel bedienen sie sich dabei und welche Illokutionen werden damit versucht bzw. umgesetzt?
- Welche Wechselverhältnisse sind also zu rekonstruieren zwischen semantischer bzw. morphologisch-syntaktischer Basisqualifikation einerseits und pragmatischer bzw. diskursiver Basisqualifikation (Ehlich 2005) andererseits?
- Wie vollzieht sich das Verstehen von sachlichen Zusammenhängen im Zuge des Transfers in die andere Sprache und wie kann dieser Prozess unterstützt werden?

Die gewonnenen Erkenntnisse bilden die Grundlage für Schlussfolgerungen im Hinblick auf die Entwicklung adaptiver Sprachförderinstrumente.

## Literatur

- Bühlig, Kristin & ten Thije, Jan (2005) Diskurspragmatische Beschreibung. In: Ammon, U., Dittmar, N., Mattheier, K. & Trudgill, P. (Hg.) *Soziolinguistik. Sociolinguistics. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An international handbook of contemporary research.* (Vol.2) Berlin, New York: de Gruyter, 1225–1250.
- Ehlich, Konrad (2005) Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*, herausgegeben von Ursula Bredel und Konrad Ehlich, BMBF, 11–75.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (Hrsg.) (2022). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich.* [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2022/2022\\_06\\_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf)
- Redder, Angelika et al. (2018) *Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht.* Münster: Waxmann.
- Redder, Angelika et al. (2022) Sprachliches Denken in Bewegung – mathematisches Lernen arabisch-deutsch-türkisch. In: Hohenstein, C. & Hornung, A. (Hrsg.): *Sprache und Sprachen in Institutionen und mehrsprachigen Gesellschaften*, Waxmann, 88-153.

**Erzählen als Baustein der Sprachförderung mehrsprachiger  
Kinder in der Schuleingangsphase**  
Isabel Neitzel & Nadine Elstrodt-Wefing  
TU Dortmund

### **Hintergrund**

Der Wechsel von einer Bildungsinstitution in die andere stellt für Kinder im (beginnenden) Zweitspracherwerb eine Herausforderung dar. Aus Sicht der Sprachförderung ist es wichtig, Kinder, die von Einschränkungen der sprachlichen Teilhabe bedroht sind, auf die sprachlichen Anforderungen der Schule gezielt vorzubereiten. Wissen über methodisch-didaktische Differenzierungen der Erzählanforderung ist bei Lehrkräften kein standardmäßiger Teil der Ausbildung. Gleichzeitig werden die Kinder mit einem schulischen System konfrontiert, in dem das Erzählen eine Basis für den Schulerfolg bildet. Eine Sprachförderung auf Wort- und Satzebene, wie sie typischerweise im institutionellen Kontext angeboten wird, reicht zum Erwerb der sogenannten narrativen Sprachebene nicht aus.

### **Ziel & Fragestellung**

Das Projekt „Dortmunder Sprach- und Erzähltraining am Übergang (DoSETÜ)“ (gefördert durch die Wübben-Stiftung, 01/2024-12/2025) zielt auf eine systemische Optimierung der Fördersituation von Kindern im Zweitspracherwerb (geplant: N = 300) rund um den Übergang von der frühkindlichen Bildungseinrichtung (Kindertagesstätte bzw. Brückenprojekt) zur Grundschule ab. Der vorliegende Beitrag adressiert die Erzählintervention, die als Baustein der Sprachförderung in der ersten Klassenstufe umgesetzt wird.

### **Methode**

Nach Abschluss einer ersten Förderphase in Kindertageseinrichtungen im Sommerhalbjahr 2024 werden im Winterhalbjahr Erstklässler\*innen sprachförderlich begleitet. Die Förderung wird an vier Kooperationsschulen in der Dortmunder Nordstadt in Gruppen à 6-8 Kindern (n ≈ 100) durchgeführt. Die individuellen Sprachstände der geförderten Kinder sowie ihrer Peers in den gleichen Schulklassen werden in einem Prä-Post-Design u.a. mit einem Nichtwort-Nachsprechetest und spezifischer Erzähldiagnostik eingeschätzt. Die Erzählförderung in Kleingruppen zielt u.a. auf den Aufbau der Makrostruktur von Erzählungen und die Anregung der Erzählfreude ab. Inhalte und Frequenz der Sprachförderung werden für jedes einzelne Kind individuell dokumentiert. Gleichzeitig findet eine Lehrkraftanleitung zum erzählförderlichen Agieren in der ersten Klassenstufe statt.

### **Ergebnisse**

Die Erhebungen und die schulische Sprachförderung finden ab September 2024 statt. Das Konzept zur Erzählförderung sowie erste Ergebnisse dieser Förderphase (Q3 2024 bis Q1 2025) werden im vorliegenden Beitrag dargestellt.

### **Schlussfolgerung**

Implikationen für die schulische Sprachförderung rund um den Zeitpunkt des Schulübergangs werden diskutiert und hinsichtlich des Forschungsstandes eingeordnet. Dies umfasst auch methodische Überlegungen hinsichtlich der Anwendung sprachförderlicher Hörspiele in der schulischen Förderphase, bildungssprachliche Aspekte sowie den Umgang mit geringem Zweitsprachkontakt im Vorfeld der Einschulung, welche weitere Projektanteile darstellen.



# Erzählfähigkeiten von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen im Grundschulalter unter Berücksichtigung der Home Literacy Environment, grammatischer und semantisch-lexikalischer Fähigkeiten

Katharina Kuhlmann & Ulla Licandro  
Universität Oldenburg

**Hintergrund:** Der Erwerb narrativer Fähigkeiten ist eine zentrale Komponente des Spracherwerbs und von Bedeutung für den schulischen Erfolg sowie die soziale Teilhabe (Davidson et al., 2017; Griffin et al., 2004). Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen (SES) produzieren weniger ausdifferenzierte Erzählungen als ihre Peers ohne Beeinträchtigungen der Sprachentwicklung (Andreou & LEMONI, 2020). Für den deutschen Sprachraum fehlen Studien, welche die Erzählfähigkeiten von Kindern mit SES über das Vorschulalter hinaus analysieren und im Zusammenhang mit weiteren Sprachkompetenzen untersuchen. Ebenso fehlen Untersuchungen darüber, wie die Home Literacy Environment (HLE) als wesentlicher Faktor für den Spracherwerb mit den Erzählfähigkeiten von Schüler\*innen mit SES zusammenhängt.

**Ziele:** Ziel der vorliegenden Querschnittstudie ist die Analyse makro- und mikrostruktureller Parameter in Erzählungen von Kindern mit SES im Alter von 6 bis 10 Jahren sowie deren Zusammenhänge mit dem expressiven Wortschatz und den rezeptiven Grammatikfähigkeiten. Zudem sollen Zusammenhänge zwischen der HLE, den Erzählfähigkeiten und den weiteren Sprachbereichen untersucht werden.

**Methode:** Es nahmen 69 Schüler\*innen ( $M_{Alter} = 8;5$  Jahre, 59,4 % männlich, 26,1 % bilingual) mit SES teil, deren kognitive Fähigkeiten im Vertrauensintervall im Normbereich lagen ( $\geq 85$ ). Ihre Erzählfähigkeiten (spontane Produktion nach Bildvorlage) wurden mit dem standardisierten Verfahren Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN; Gagarina et al., 2019) erhoben. Makrostrukturelle Parameter wurden anhand des MAIN-Protokolls analysiert, während die Produktivität, lexikalische Diversität und syntaktische Komplexität mithilfe softwarebasierter Auswertungen der Erzähltranskripte berechnet wurden. Die HLE wurde durch zehn Ratingfragen anhand eines Elternfragebogens erfasst (Niklas et al., 2016). Der expressive Wortschatz und die rezeptiven Grammatikfähigkeiten wurden mit standardisierten Instrumenten erhoben.

**Ergebnisse:** Erste Ergebnisse auf makrostruktureller Ebene zeigen, dass die Schüler\*innen häufig unvollständige Episodenstrukturelemente produzierten; so wurden hinsichtlich der Episodenkomplexität durchschnittlich 6,55 ( $SD = 1,60$ ) von 17 Punkten erzielt. Die untersuchten Parameter der Makrostruktur korrelierten weder mit der HLE noch mit den getesteten Sprachleistungen, wobei moderate bis starke Zusammenhänge zwischen der HLE und den Grammatikfähigkeiten ( $r = .450, p < .001$ ) sowie dem Wortschatz ( $r = .542, p < .001$ ) auftraten.

**Diskussion:** Die Ergebnisse erweitern den Kenntnisstand zum fortgeschrittenen Spracherwerb von Kindern mit SES im Schulalter. Im Zuge der Präsentation werden die finalen Auswertungen inklusive detaillierter Ergebnisse zur Mikrostruktur vorgestellt sowie Limitationen und Praxisimplikationen diskutiert.

## Literatur

- Andreou, G., & LEMONI, G. (2020). Narrative Skills of Monolingual and Bilingual Pre-School and Primary School Children with Developmental Language Disorder (DLD): A Systematic Review. *Open Journal of Modern Linguistics*, 10, 429-458. <https://doi.org/10.4236/ojml.2020.105026>
- Davidson, A. J., Walton, M. D., Kansal, B., & Cohen, R. (2017). Narrative skills predict peer adjustment across elementary school years. *Social Development*, 26(4), 891-906. <https://doi.org/10.1111/sode.12219>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. Revised version. *ZAS Papers in Linguistics*, 63, 1–155. doi: 10.21248/zaspil.63.2019.516
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24(1), 123–147. <https://doi.org/10.1177/0142723704042369>
- Niklas, F., Cohrssen, C., & Tayler, C. (2016). Parents supporting learning: Literacy and numeracy in the home learning environment. *International Journal of Early Years Education*, 24(2), 121-142. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2016.1155147>

## The role of case marking in the interpretation and processing of wh-questions in German speaking children

Roos Weijers & Esther Ruigendijk  
Universität Oldenburg

This study concerns the role of case marking in the interpretation and processing of wh-questions – a phenomenon that is acquired late – by German-speaking children. In general, children have more difficulty understanding object structures (1b) than subject structures (1a) (e.g., Sauerland et al., 2016) and adults have more difficulty processing object structures than subject structures (e.g., Meng & Bader 2000; Frazier & Flores d'Arcais, 1989). In the literature, this pattern is referred to as the subject-object asymmetry.

- (1) a. Welcher Mann sieht die Frau?  
Which man.NOM sees the woman.AMB?  
'Which man sees the woman?'
- b. Welchen Mann sieht die Frau?  
Which man.ACC sees the woman.AMB?  
'Which man does the woman see?'

As is shown in example (1), case marking can be used to identify who is doing what to whom. However, the literature does not agree on the extent to which case or case marking contributes to the understanding of, for example, wh-questions (Friedmann et al., 2009; Kempe & MacWhinney, 1999). Several studies find an effect of case marking on children's understanding of subject and object structures (e.g., Biran & Ruigendijk, 2015), but adultlike performances are only seen at a later age (e.g., Schouwenaars et al., 2018).

Therefore, the aim of this project is to further investigate the role of case marking in the interpretation and processing of subject and object structures. To investigate this, typically developing German speaking children age 5-10 (n=40) and adults (n=30) will participate in a sentence-picture matching task combined with eyetracking.

We just started recruiting participants, but plan on having the data of the German participants by February 2025. We would like to discuss the results in the light of the difficulties that children have with using case marking for identifying who is doing what to whom and whether (more) case marking adds to the understanding of wh-questions.

### References

- Avrutin, Sergey. 2000. Comprehension of Discourse-Linked and Non-Discourse-Linked Questions by Children and Broca's Aphasics. In Yosef Grodzinsky, Lewis P. Shapiro & David Swinney (ed.), *Language and the Brain: Representation and Processing*, 295-313. San Diego: Academic Press.
- Biran, Michal & Esther Ruigendijk. 2015. Do case and gender information assist sentence comprehension and repetition for German- and Hebrew-speaking children? *Lingua* 164. 215-238
- Frazier, Lyn & Giovanni B. Flores d'Arcais. 1989. Filler driven parsing: A study of gap filling in dutch. *Journal of Memory and Language* 28(3). 331-344.
- Friedmann, Naama, Adriana Belletti & Luigi Rizzi. 2009. Relativized relatives: Types of intervention in the acquisition of A-bar dependencies. *Lingua* 119. 67-88.
- Kempe, Vera & Brian MacWhinney. 1999. The acquisition of case marking by adult learners of Russian and German. *Language and Cognitive Processes* (14) 2. 129-171.
- Meng, Michael & Markus Bader. 2000. Mode of Disambiguation and Garden-Path Strength: An Investigation of Subject-Object Ambiguities in German. *Language and Speech* (43)1. 43-74.

- Metz, Marijke, Angeliek van Hout & Heather van der Lely. 2010. Understanding who and which questions in five to nine-year-old Dutch children: the role of number. *GAGL* 51. 27-41.
- Sauerland, Uli, Kleanthes K. Grohmann, Maria Teresa Guasti, Darinka Anđelković, Reili Argus, Sharon Armon-Lotem, ... Kazuko Yatsushiro. 2016. How do 5-year-olds understand questions? Differences in languages across Europe. *First Language* 36(3). 169-202.
- Schouwenaars, Atty, Petra Hendriks & Esther Ruigendijk. 2018. German children's processing of morphosyntactic cues in wh-questions. *Applied Psycholinguistics* 39(6). 1279-1318.

# Entwicklung der Kasusmarkierungen und sprachbetrachtender Unterricht

Maja Stegenwallner-Schütz

HU Berlin

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Entwicklung des Verständnisses und der zielsprachlichen Verwendung von Kasusmarkierungen im Deutschen unter dem Gesichtspunkt der didaktischen Relevanz für den Deutschunterricht der Grundschule. Im Fokus steht dabei der implizite und explizite Erwerb von Kasuswissen sowie die Entwicklungsproximale Konzeption von Lernwegen im sprachbetrachtenden Unterricht. Psycholinguistische Studien der Spracherwerbsforschung zeigen, dass Reihenfolgen in der Entwicklung des zielsprachlich korrekten Verständnisses und die Verwendung von Kasusmarkierungen (Akkusativ, Dativ versus Nominativ) unter Bezugnahme auf linguistische Theorien beschrieben werden können (Lemmer, 2018; Schipke et al., 2012). Beispielsweise verwenden Kinder früher strukturelle Kasusmarkierungen in transitiven Sätzen (z.B. Akkusativobjekt nach *küssen*) als lexikalische Kasusmarkierungen (z.B. Dativobjekt nach *helfen*) (Eisenbeiss et al., 2006). Weitere Unterschiede in der Erwerbsreihenfolge ergeben sich aus dem Kasus zuweisenden Element (z.B. Verben vs. Präpositionen). Auch innerhalb einer Kasus-kategorie ist die Erwerbsreihenfolge der zielsprachlichen Verwendung abhängig vom Genus der zu markierenden Nomen (Ulrich et al., 2016). Die Vermittlung des expliziten Kasuswissens im Deutschunterricht der Grundschule im Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* berücksichtigt die o.g. systematischen Unterschiede nur bedingt und setzt den impliziten Kasuserwerb oftmals voraus. Dieser Beitrag greift die Frage auf, wie im sprachbetrachtenden Deutschunterricht mit dem Ziel der Vermittlung expliziten Kasuswissens an die psycholinguistischen Spracherwerbsbefunde angeknüpft werden kann. Zur Untersuchung der Verständnissfähigkeiten von sogenannten Doppelobjekt-konstruktionen im Deutschen, d.h. ditransitive Sätze mit einem indirekten und einem direkten Objekt (z.B. *Subjekt bringt/gibt/schenkt Handlungsempfänger ein Thema*), wurde ein Untersuchungsparadigma entwickelt, das das funktionale Mapping zwischen Dativmarkierungen und der thematischen Rolle des Handlungsempfängers sowie der Akkusativmarkierung und der thematischen Rolle des Themas in den Vordergrund der Aufgabenbewältigung stellt. Zu diesem Zweck werden Substantivierungen genutzt, die semantische Hinweise für thematische Rollen (belebt - Handlungsempfänger, unbelebt - Thema) neutralisieren (z.B. *Du gibst das Rote dem Blauen*).

In diesem Beitrag werden das Paradigma sowie Pilotdaten von Schüler:innen im Grundschulalter vorgestellt und daraus Möglichkeiten zur entwicklungsorientierten Gestaltung des sprachbetrachtenden Unterrichts zum Thema Satzglieder abgeleitet. Dieser Ansatz betont das Form-Funktionsmapping und ist induktiv ausgerichtet, indem die sprachanalytischen Fähigkeiten der Schüler:innen angesprochen und das Verständnis von Kasusmarkierungen als Voraussetzung für den Erwerb expliziten Kasuswissens zunächst gesichert wird. Daher bietet dieser Ansatz auch Möglichkeiten zur Individualisierung der Lernwege in sprachlich heterogenen Lerngruppen.

## Literatur

- Eisenbeiss, S., Bartke, S., & Clahsen, H. (2006). Structural and lexical case in child German: Evidence from language-impaired and typically developing children. *Language Acquisition*, 13, 3–32. <https://doi.org/10.1207/s15327817la1301>
- Lemmer, R. (2018). *Sprachentwicklungsstörungen bei frühen Zweitsprachlernern - Der Erwerb von Kasus, Finitheit und Verbstellung*. Dissertation Goethe-Universität Frankfurt.

- Schipke, C. S., Knoll, L. J., Friederici, A. D., & Oberecker, R. (2012). Preschool children's interpretation of object-initial sentences: Neural correlates of their behavioral performance. *Developmental Science, 15*, 762–774.
- Ulrich, T., Penke, M., Berg, M., Lüdtke, U. M., & Motsch, H.-J. (2016). Der Dativwerb – Forschungsergebnisse und ihre therapeutischen Konsequenzen. *LOGOS, 24*, 176–190.

## Computergestütztes Dynamic Assessment zur Erkennung des Risikos von Leseschwierigkeiten bei mehrsprachigen Kindern

Maren Eikerling, Anjesa Shamku, Isabella Saffini, Matteo Secco & Maria Luisa Lorusso  
Universität Halle, Università Perugia, USL Umbria, Poltecnico di Milano, IRCCS E. Medea

Die Erkennung von Beeinträchtigungen im (Schrift-)Spracherwerb bei mehrsprachigen Lernenden ist herausfordernd, insbesondere, wenn ausschließlich Testinstrumente vorliegen, die mit einsprachigen Zielgruppen normiert wurden. Dynamic Assessments (DA), anhand derer das Erlernen einer neuen Fertigkeit überprüft wird, können nützlich sein, da sie weniger vom Sprachkontakt zur Umgebungssprache beeinflusst werden (Dixon et al., 2023).

46 ein- und 26 mehrsprachige Grundschüler:innen im Alter von 7 bis 9 Jahren wurden in Perugia (Italien) mit einem computergestützten, dynamischen Lesescreening sowie mit weiteren computergestützten Aufgaben der MuLiMi-Batterie (s. Eikerling & Lorusso, 2021) und standardisierten Lesetests (DDE-2, Wort- und Nichtwortlesen) getestet. Darüber hinaus wurde den Erziehungsberechtigten ein Fragebogen zur Beurteilung der (schrift-)sprachlichen Entwicklung ausgehändigt. Das DA ist in 5 Phasen unterteilt, in denen bisher unbekannte Grapheme mit einem Phonem assoziiert werden sollen (s. Abb. 1): (1) Präsentation, (2) Wiedererkennung (Einsilber), (3) Wiedererkennung (Zweisilber), (4) Beurteilung (Dreisilber) und (5) Vorlesen (Dreisilber). Je nach Reaktion der Teilnehmenden wird in den Phasen 1 bis 4 Feedback gegeben und der Input nach Bedarf systematisch wiederholt.

Es gab keine signifikanten Unterschiede ( $p > .05$ ) hinsichtlich der Leistung in den verschiedenen DA-Phasen zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern. Es zeigten sich allerdings signifikante Korrelationen mit den Ergebnissen der Untertests der MuLiMi-Batterie, Antworten aus dem Elternfragebogen und dem standardisierten Lesetest. Indizes zum Kontakt mit der Umgebungssprache korrelieren hingegen nicht signifikant mit den Ergebnissen des DA. Die Korrelationen mit standardisierten Lesetests zeigen unterschiedliche Muster je nach DA-Phase: Leistungen in den Phasen 4 und 5 (aber nicht 3) korrelieren mit der Genauigkeit beim Lesen von Wörtern (lexikalische Ebene), während Phase 2 auch mit dem Lesen von Nicht-Wörtern (sublexikalische Ebene) korreliert.

Das computergestützte DA scheint aussagekräftig bzgl. der Identifikation von Leseschwierigkeiten bei ein- und mehrsprachigen Grundschüler:innen und weitgehend unabhängig vom Kontakt mit der Umgebungssprache zu sein. Die verschiedenen Phasen des Tests scheinen mit verschiedenen Teilkompetenzen im Leseerwerb assoziiert zu sein, wobei Zusammenhänge mit sublexikalischen vs. lexikalischen Verarbeitungsstrategien vermutet werden. Insgesamt scheint die Anwendung eines computergestützten Ansatzes des DA anwendbar und zuverlässig, was im Vergleich zur herkömmlichen Darbietung systematisches Wiederholen, Feedback und Tracken der genannten lernunterstützenden Maßnahmen vereinfacht.

## Literatur

Dixon, C., Oxley, E., Nash, H., & Gellert, A. S. (2023). Does dynamic assessment offer an alternative approach to identifying reading disorder? A systematic review. *Journal of Learning Disabilities*, 56(6), 423-439.

Eikerling, M. & Lorusso, M. L. (2021). Computergestütztes, bilinguales Lese-Screening mit der Screening-Plattform MuLiMi Sprachtherapie aktuell: *Forschung - Wissen - Transfer 2: Schwerpunktthema: Perspektiven auf Beeinträchtigungen der Schriftsprache*: e2021-40; <https://doi.org/10.14620/stadbs210740>

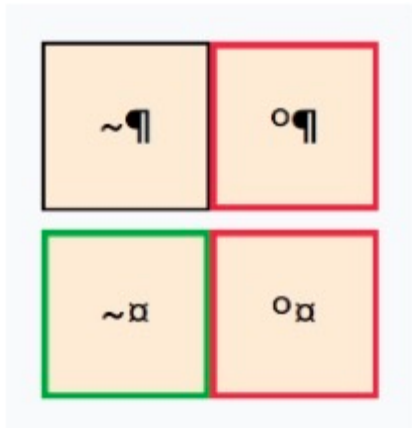


Abb. 1.: Graphemkombinationen, denen eine auditiv dargebotene Silbe zugeordnet wird (Ph. 2)



# **(Schrift-)Spracherwerb in heterogenen Lernkontexten: Eine empirische Untersuchung der phonologischen Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit und Sprachkompetenz bei Grundschulkindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache**

Jessica Lindner  
LMU München

Der Beginn des schulischen Bildungsweges wird nach fachlicher Ansicht nicht als Nullpunkt betrachtet. Stattdessen gelten bereits erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten als von besonderer Relevanz und langfristiger Bedeutung für den Erwerb der Schriftsprache (Bredel et al., 2011; Mehlem, 2024; Nickel, 2022; Schneider, 2017). In diesem Zusammenhang werden seit einiger Zeit verschiedene Vorläuferfähigkeiten thematisiert, darunter u.a. die Benennungsgeschwindigkeit (Araújo et al., 2015; Ennemoser et al., 2012; Landerl et al., 2022; Manis et al., 2000; Savage et al., 2008), phonologische Bewusstheit (Goswami & Bryant, 2016; Landerl & Wimmer, 1994; Schneider & Näslund, 1993; Wimmer et al., 2000) und Sprachkompetenzen (Babayigit, 2014; Bushati et al., 2023; Duzy et al., 2013; Ennemoser et al., 2012; Goldammer et al., 2010; Reese et al., 2010; Röthlisberger et al., 2021).

Diese im Kontext des monolingualen Schriftspracherwerbs gut untersuchten Vorläuferfähigkeiten werden in diesem Beitrag hinsichtlich personenbezogener Merkmale in einem (sprachlich) heterogenen Bildungsumfeld analysiert. Im Fokus steht dabei die Fragestellung: Welchen Einfluss haben personenbezogene Merkmale (Geschlecht, Kontaktdauer mit der deutschen Sprache, Alter) auf die Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs (Sprachkompetenz, Benennungsgeschwindigkeit, phonologische Bewusstheit) bei Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung werden Daten von  $N = 212$  Kindern aus zwei aufeinanderfolgenden Einschulungsjahrgängen einer Grundschule analysiert, die jeweils zu Beginn der ersten Jahrgangsstufe erhoben wurden. Die Kinder waren im Durchschnitt 6 Jahre und 8 Monate alt und weisen unterschiedliche Spracherwerbsbiografien auf ( $n = 115$  Deutsch als Erstsprache;  $n = 97$  Deutsch als Zweitsprache). Zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit wurde das Diagnoseinstrument TEPHOBE (Mayer, 2016) verwendet. Zur Bestimmung der rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen kam das Erhebungsverfahren LiSe-DaZ (Schulz & Tracy, 2011) zum Einsatz. Die Auswertung der empirischen Daten erfolgt mittels einer Strukturgleichungsmodellierung.

In konfirmatorischen Faktorenanalysen – einschließlich genesteter Modellvergleiche – zeigt sich, dass die Vorläuferfähigkeiten (Sprachkompetenz, Benennungsgeschwindigkeit, phonologische Bewusstheit) empirisch unterscheidbar sind. Das Strukturgleichungsmodell ergab, dass die Sprachkompetenz signifikant positiv von der Kontaktdauer mit der deutschen Sprache beeinflusst wird, während Alter und Geschlecht keine signifikanten Prädiktoren darstellen. Für die Benennungsgeschwindigkeit zeigten sich weder Geschlecht, Kontaktdauer noch Alter als entscheidend. Die phonologische Bewusstheit war bei Mädchen höher ausgeprägt als bei Jungen; zudem hatte die Kontaktdauer zur deutschen Sprache einen signifikant positiven Einfluss auf die phonologische Bewusstheit, während das Alter keinen signifikanten Einfluss zeigte.

Die Ergebnisse implizieren wichtige Aspekte für die Diagnose und Förderung von Vorläuferfähigkeiten am Übergang von der Elementar- in die Primarstufe in sprachlich heterogenen Lernumfeldern. Darüber hinaus soll die (Un-)Möglichkeit einer klaren Abgrenzung von Spracherwerbstypen (Deutsch als Erst- vs. Zweitsprache) zur Diskussion gestellt werden.

## Literatur

- Araújo, S., Reis, A., Petersson, K. M., & Faisca, L. (2015). Rapid automatized naming and reading performance: A meta-analysis. In: *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 868–883. <https://doi.org/10.1037/edu0000006>
- Babayigit, S. (2014). The role of oral language skills in reading and listening comprehension of text. A comparison of monolingual (L1) and bilingual (L2) speakers of English language. In: *Journal of research in reading*. 37(S1). pp. 22–47. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01538.x>.
- Bredel, U., Fuhrhop, N., & Noack, C. (2011). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Francke.
- Bushati, B., Kramer, G., Dorner, M., & Schmölzer-Eibinger, S. (2023). Mündliche Sprachkompetenz und deren Rolle für die Entwicklung der Leseverständnisfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*. 16(2). S. 285–303. <https://doi.org/10.1007/s42278-023-00183-0>.
- Duzy, D., Ehm, J.-H., Souvignier, E., Schneider, W., & Gold, A. (2013). Prädiktoren der Lesekompetenz bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 45(4). S. 173–190. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000093>.
- Ennemoser, M., Marx, P., Weber, J., & Schneider, W. (2012). Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens. Evidenz aus zwei Längsschnittstudien vom Kindergarten bis zur 4. Klasse. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44, 2, 53-67.
- Goldammer, A., Mähler, C., Bockmann, A.-K., & Hasselhorn, M. (2010). Vorhersage früher Schriftsprachleistungen aus vorschulischen Kompetenzen der Sprache und der phonologischen Informationsverarbeitung. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 42(1). S. 48–56.
- Goswami, U., & Bryant, P. (2016). *Phonological skills and learning to read*. London: Psychology Press.
- Landerl, K., Castles, A., & Parrila, R. (2022). Cognitive precursors of reading: A cross-linguistic perspective. In: *Scientific Studies of Reading*, 26(2), 111–124. <https://doi.org/10.1080/10888438.2021.1983820>
- Landerl, K., & Wimmer, H. (1994). Phonologische Bewusstheit als Prädiktor für Lese- und Schreibfertigkeiten in der Grundschule. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 135-164.
- Lenhard, W., Lenhard, A., & Schneider, W. (2018). ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II. Manual. 3. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Manis, F. R., Doi, L. M., & Bhadha, B. (2000). Naming speed, phonological awareness, and orthographic knowledge in second graders. In: *Journal of Learning Disabilities*, 33, 4, 325-333.
- May, P., Malitzky, V., & Vieluf, U. (2019). HSP+ 1 Plus. Hamburger Schreib-Probe. Hinweise zur Durchführung und Auswertung für die Klassenstufen 1 und 2. Stuttgart: Klett.
- Mayer, A. (2016). Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE). 3. Aufl. München: Ernst Reinhardt.
- Mehlem, U. (2024). *Schriftspracherwerb. Theorie und Praxis für den Anfangsunterricht in der Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nickel, S. (2022). Grundlagen des Schriftspracherwerbs. Schriftkultur leben, Schriftlichkeit erwerben, Schriftstruktur durchdringen. In: M. Gutzmann & U. Carle (Hrsg.). *Anfangsunterricht – Willkommen in der*

- Schule!* (S. 78-91). Frankfurt/M.: Grundschulverband.
- Reese, E., Suggate, S., Long, J., & Schaughency, E. (2010). Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. In: *Reading and writing*. 23(6). pp. 627–644. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9175-9>.
- Röthlisberger, M., Schneider, H., & Juska-Bacher, B. (2021). Lesen von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache – Wortschatz als limitierender Faktor. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*. 14(2). pp. 359–374. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00115-w>.
- Savage, R., Pillay, V., & Melidona, S. (2008). Rapid serial naming is a unique predictor of spelling in children. In: *Journal of Learning Disabilities*, 41, 3, 235-250.
- Schneider, W. (2017). Lesen und Schreiben lernen. Wie erobern Kinder die Schriftsprache? Berlin: Springer.
- Schneider, W., Blanke, I., Faust, V., & Küspert, P. (2011). WLLP-R. Würzburger Leise-Leseprobe-Revision. Ein Gruppentest für die Grundschule. Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W. & Näslund, J. C. (1993). The impact of early metalinguistic competencies and memory capacity on reading and spelling in elementary school: Results of the Munich Longitudinal Study on the Genesis of Individual Competencies (LOGIC). *European Journal of Psychology of Education*, 8, 273-288.
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). Linguistische Sprachstandserhebung. Deutsch als Zweitsprache. LiSe-DaZ. Göttingen: Hogrefe.
- Wimmer, H., Mayringer, H., & Landerl, K. (2000). The double-deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*. 92, 668-680.

## Schriftspracherwerb ukrainischer Grundschul Kinder: Eine Pilotstudie zu orthographischen Kompetenzen im Vergleich

Katharina Nimz & Carolin Bruns  
Universität Osnabrück

Ende Mai 2024 befanden sich über 200 000 ukrainische Schüler\*innen an deutschen Schulen (KMK 2024), dennoch wissen wir vergleichsweise wenig über ihren (Schrift-)Spracherwerb. Es existieren nur wenige empirische Studien, die die sprachlichen Kompetenzen dieser Gruppe von neuzugewanderten Kindern untersuchen (Nimz & Lang, 2023: 20), obgleich die geopolitische Lage befürchten lässt, dass sie länger im deutschen Schulsystem bleiben werden, als sich viele von ihnen wünschen.

Um den zentralen Bereich des Orthographieerwerbs ukrainischer Kinder besser zu verstehen, wurden im Rahmen einer Pilotstudie Wimmelbildbeschreibungen (sowohl mündlich als auch schriftlich) von 19 ukrainischen Grundschulkindern ausgewertet. Zum Zeitpunkt der Erhebung waren sie durchschnittlich 13 Monate in Deutschland und acht Jahre alt. Die gleichen Beschreibungen wurden von zwei Kontrollgruppen im vergleichbaren Alter mit Deutsch (und Türkisch) als L1 erhoben. Die leitende Forschungsfrage lautete: In welchen orthographischen Bereichen unterscheiden sich monolingual-deutschsprachige Schüler\*innen der Primarstufe von ukrainischen Kindern mit Deutsch als L2 in ihren Rechtschreibkompetenzen (gemessen anhand des Fehlerquotienten) und lassen sich eventuelle Unterschiede auf einen Einfluss der L1 Ukrainisch zurückführen?

Die Auswertung der Daten erfolgte anhand von Fehlerkategorien aus Nimz (2022). Die Analyse zeigt, dass die Gruppe der ukrainischen Kinder – wie zu erwarten – in fast allen Bereichen höhere Fehlerquotienten aufweist als die Gruppe der monolingual-deutschsprachigen Kinder. Besonders deutlich ist der Unterschied allerdings bei den grammatischen Fehlern, die nicht ursächlich orthographischer Natur sind (bspw. Deklinationsfehler) – ein Bereich, den auch Jeuk (2012: 121) als grundlegende Schwierigkeiten bei L2-Lernenden im Vergleich zur Orthographie herausstellt. Erstaunlich ist, dass sich die Gruppen im Bereich der silbischen Schreibungen (u. a. Doppelkonsonantenschreibung) kaum unterscheiden (vgl. Abb. 1).

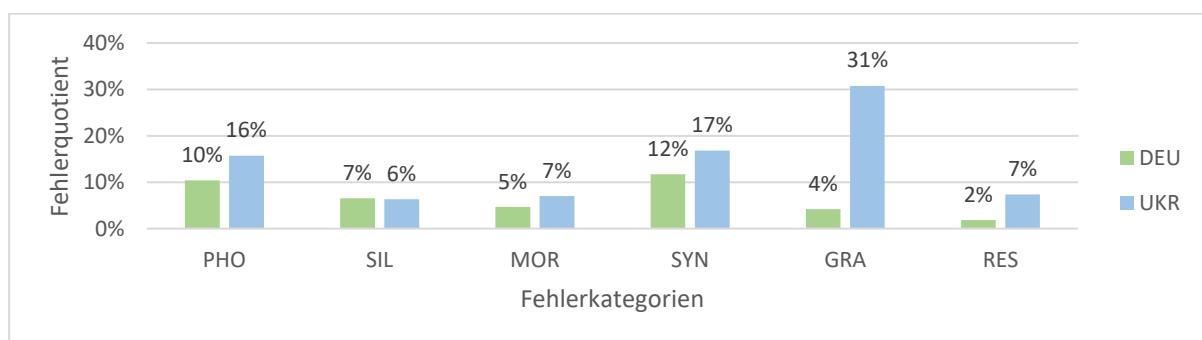


Abb. 1 Verteilung der Fehlerquotienten zwischen den ukrainischen und monolingual-deutschsprachigen Kindern

Vor dem Hintergrund, dass gerade silbische Schreibungen als ein Kernproblem für (türkische) L2-Lernende des Deutschen angesehen werden (u. a. Steinig et al. 2009, Bredel 2013), ist dieses Ergebnis besonders überraschend. Ein möglicher Erklärungsansatz könnte in Daten von Goebel & Nimz (2023) liegen, die in einem Perzeptionsexperiment gezeigt haben, dass

ukrainische Kinder Betonung in deutschen (Nonsens-)Wörtern besser wahrnehmen können als türkische Kinder mit einer wesentlich längeren Kontaktzeit.

#### Literatur

- Bredel, U. (2013). Silben und Füße im Deutschen und Türkischen. Orthographieerwerb des Deutschen durch türkischsprachige Lerner/innen. In: A. Deppermann (Hg.): *Das Deutsch der Migranten*. Berlin: De Gruyter, S. 368–390.
- Goebel, T. & Nimz, K. (September 2023). *Betonungstaubheit bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache? Eine experimentell-phonetische Studie mit ein- und mehrsprachigen Grundschulkindern*. Vortrag auf der GAL 2023, Mainz.
- Jeuk, S. (2012). Orthographieerwerb mehrsprachiger Kinder in der ersten Klasse. In: W. Grieshaber und Z. Kalkavan (Hg.): *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*. Freiburg: Fillibach, S. 105–124.
- KMK (2024). *Geflüchtete Kinder/Jugendliche aus der Ukraine an deutschen Schulen*. Online verfügbar unter: <https://www.kmk.org/de/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/gefluechtete-kinderjugendliche-aus-der-ukraine.html>. Abgerufen am 04.06.24.
- Nimz, K. (2022). Orthographische Kompetenzen deutsch-türkisch bilingualer Schüler\*innen: Sekundäranalyse des MULTILIT-Korpus. In: K. Nimz, Ch. Noack und K. Schmidt (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Orthographie. Empirische Studien an der Schnittstelle von Linguistik und Sprachdidaktik*. Bielefeld: wbv, S. 31-50.
- Nimz, K. & Lang, K. (2023). Sprachförderung für ukrainische Kinder und Jugendliche. Unterrichtsideen vor dem Hintergrund sprachkontaktiver Betrachtungen. *ProDaZ-Materialien*. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/nimz\\_lang\\_sprachfoerderung\\_fuer\\_ukrainische\\_kinder\\_und\\_jugendliche.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/nimz_lang_sprachfoerderung_fuer_ukrainische_kinder_und_jugendliche.pdf) Abgerufen am 04.06.24.
- Steinig, W.; Betzel, D.; Geider, F. J. & Herbold, A. (2009). *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002*. Münster: Waxmann.

## Das Potential von Complexity, Accuracy, Fluency (CAF) in der Schreibflüssigkeitsforschung

Julia Winkes & Pascale Schaller  
Universität Freiburg (CH)

Flüssiges Lesen und Schreiben nehmen einen zentralen Stellenwert für die gesamte schulische Bildungslaufbahn ein, allerdings wird die Schreibflüssigkeit derzeit noch kaum systematisch erhoben und gefördert (Sturm, 2024). Verschiedene Definitionen von Schreibflüssigkeit unterscheiden sich in ihrem Fokus leicht, in der Regel werden aber *Geschwindigkeit* und *Genauigkeit* (Fehlerlosigkeit) als Schlüsselkomponenten flüssigen Schreibens betrachtet (vgl. z.B. Ritchey et al. (2016); Linnemann et al. (2022); Stephany und Lemke (2023)). Eine häufig genutzte diagnostische Methode ist in diesem Kontext die Lernverlaufsdiagnostik Schreiben (LVD-Schreiben, auch Curriculumbasiertes Messen Schreiben (CBM-Schreiben)). Im Rahmen von LVD-Schreiben erhalten die Schüler:innen einen einleitenden Satz, der als „Story Starter“ bezeichnet wird. An eine einminütige Planungszeit schliesst sich eine kurze Schreibzeit (meist drei oder fünf Minuten) an. Die am häufigsten genutzte Auswertungsmethode (korrekte Schreibsequenzen) berücksichtigt Schreibmenge und -genauigkeit in einem aggregierten Wert (Dockrell et al., 2015; Hosp et al., 2016).

Aktuelle Studien (z.B. Bulté und Housen (2014), Johnson et al. (2012), Lu (2017)) aus der L2-Forschung beziehen sich auf ein Modell von Flüssigkeit, welches neben Geschwindigkeit und Genauigkeit noch eine dritte Dimension umfasst: *Komplexität*. «Complexity is (...) characterized as the range of forms (i.e. items, structures, patterns, rules) available to an L2 learner and the degree of elaboration and sophistication of these forms» (Housen, 2021, S. 787). Die Trias aus Komplexität, Genauigkeit und Geschwindigkeit (Complexity, Accuracy, Fluency) wird als CAF abgekürzt. Komplexität wird in der Regel grob in lexikalische Komplexität (z.B. lexikalische Diversität und sophistication) und grammatische resp. syntaktische Komplexität (z.B. durchschnittliche Satzlänge, durchschnittliche Länge der T-Units) unterteilt (Bulté & Housen 2014; 2020). Für die Analyse von Kindertexten im Schriftspracherwerb könnte die orthographische Komplexität eine weitere wichtige Komponente darstellen.

Der geplante Beitrag diskutiert, inwiefern die Dimension der Komplexität auch in der L1-Forschung eine sinnvolle Erweiterung des Schreibflüssigkeitskonzepts darzustellen vermag. Zu diesem Zweck werden zunächst die folgenden Hypothesen theoretisch begründet:

- Komplexität erklärt einen bedeutsamen Teil der intraindividuellen Variabilität in den anderen Dimensionen der Schreibflüssigkeit (CWS): Komplexere Texte führen auf individueller Ebene zu Einbussen im Hinblick auf die Textmenge und -genauigkeit.
- Über verschiedene Klassenstufen hinweg kann ein Zuwachs von semantischer und grammatischer Komplexität verzeichnet werden.
- Orthographische Komplexität verliert über die Klassenstufen hinweg an Erklärungskraft für die Geschwindigkeit und Genauigkeit des Verschriftens.
- Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Komplexität in den Kurztexten (LVD-Schreiben) und der Schreibkompetenz von Schulkindern.

Die Hypothesen werden mittels einer Längsschnittstudie mit N = 235 Schülerinnen und Schülern der 1.-6. Klassenstufe überprüft. Im Verlauf eines Schuljahres verfassten die Kinder zu acht Messzeitpunkten je eine LVD-Schreibprobe.

In der Diskussion erfolgt ein Ausblick auf Möglichkeiten der Nutzbarmachung von Informationen zur Komplexität in praktischen Anwendungsfeldern.

## Literatur

- Bulté, B. & Housen, A. (2014). Conceptualizing and measuring short-term changes in L2 writing complexity. *Journal of Second Language Writing*, 26, 42–65. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.09.005>
- Bulté, B. & Housen, A. (2020). Chapter 9. A critical appraisal of the CDST approach to investigating linguistic complexity in L2 writing development. In G. G. Fogal & M. H. Verspoor (Hrsg.), *Language Learning & Language Teaching. Complex Dynamic Systems Theory and L2 Writing Development* (Bd. 54, S. 207–238). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.54.09bul>
- Dockrell, J. E., Connelly, V., Walter, K. & Critten, S. (2015). Assessing children's writing products: the role of curriculum based measures. *British Educational Research Journal*, 41(4), 575–595. <https://doi.org/10.1002/berj.3162>
- Hosp, M. K., Hosp, J. L. & Howell, K. W. (2016). *The ABC's of CBM: A practical guide to curriculum-based measurement* (Second edition). *The Guilford practical intervention in the schools series*. The Guilford Press.
- Housen, A. (2021). Complexity, Accuracy and Fluency (CAF). In H. Mohebbi & C. Coombe (Hrsg.), *Springer Texts in Education. Research Questions in Language Education and Applied Linguistics* (S. 787–792). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-79143-8\\_136](https://doi.org/10.1007/978-3-030-79143-8_136)
- Johnson, M. D., Mercado, L. & Acevedo, A. (2012). The effect of planning sub-processes on L2 writing fluency, grammatical complexity, and lexical complexity. *Journal of Second Language Writing*, 21(3), 264–282. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.05.011>
- Linnemann, M., Stephany, S., Lemke, V., Bulut, N., Haider, H., Roth, H.-J. & Becher-Mrotzek, M. (2022). The Dimensionality of Writing and Reading Fluency and its Impact on Comprehension and Composition. *Journal of Writing Research*, 14(vol. 14 issue 2), 185–227. <https://doi.org/10.17239/jowr-2022.14.02.02>
- Lu, X. (2017). Automated measurement of syntactic complexity in corpus-based L2 writing research and implications for writing assessment. *Language Testing*, 34(4), 493–511. <https://doi.org/10.1177/0265532217710675>
- Ritche, K. D., McMaster, K. L., Al Otaiba, S., Puranik, C. S., Kim, Y.-S. G., Parker, D. C. & Ortiz, M. (2016). Indicators of Fluent Writing in Beginning Writers. In K. D. Cummings & Y. Petscher (Hrsg.), *The Fluency Construct: Curriculum-Based Measurement Concepts and Applications* (S. 21–66). Springer New York.
- Stephany, S. & Lemke, V. (2023). Tandembeitrag: Differentielle Effekte eines Trainings zur Steigerung der Schreibflüssigkeit. In V. Lemke, N. Kruse, T. Steinhoff & A. Sturm (Hrsg.), *Schreibunterricht: Studien und Diskurse zum Verschriften und Vertexten* (1. Auflage, S. 103–122). Waxmann.
- Sturm, A. (2024). Hierarchieniedrige Schreibfähigkeiten und Schreibflüssigkeit: Ein mehrdeutiges Konstrukt. *Lernen und Lernstörungen*, Artikel 2235-0977/a000436. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000436>

## **Methodische und (schrift-)sprachliche Vielfalt: Ein quantitativer und qualitativer Blick auf Literacyentwicklung und Sprachhintergrund**

Alina Bachmann  
Universität Osnabrück

Lese- und Schreibfähigkeiten sind bereits vielfach aus unterschiedlichen disziplinären Blickwinkeln untersucht, ab der Sekundarstufe I (Sek. I) werden sie allerdings vermehrt getrennt voneinander analysiert (Klinger et al., 2019). Da empirische Ergebnisse aber auf einen Zusammenhang beider Aspekte hindeuten (Van Reybroeck et al., 2020; Winkes, 2021), wird in diesem Beitrag ein fähigkeitsübergreifender Ansatz gewählt.

Konzeptuell ist dies in einem Verständnis von Literacy verankert. In diesem Sinne stellt Literacy eine kognitive Kompetenz dar, der eine steuernde Funktion in Hinblick auf alle schriftbezogenen Fähigkeiten zukommt (Alves et al., 2020; Ravid & Tolchinsky, 2002).

Viele Einflussfaktoren auf die Literacy wurden bereits untersucht. Prominent unter ihnen ist der Sprachhintergrund. Die Beziehung von Sprachhintergrund und Literacy zeigt aber ein uneinheitliches Forschungsbild. Dies liegt u. a. darin begründet, dass die häufig verwendete, dichotome Gegenüberstellung von ‚einsprachigen‘ und ‚mehrsprachigen‘ Gruppen nicht die sprachpraktische Realität der Proband:innen abbildet (Hornberger, 2012; Luk & Bialystok, 2013). Auch die Kontexte der Sprachverwendung werden oft nicht berücksichtigt.

An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an, in dem folgende Fragestellungen untersucht werden:

1. Wie entwickelt sich die Literacy im Verlauf der Sek. I?
2. Wie gestaltet sie sich auf rezeptiver und produktiver Ebene qualitativ aus?
3. Welche Rolle spielt der Sprachhintergrund in Bezug auf Literacyleistung in der Sek. I?

Der Analysefokus liegt nicht auf der Betrachtung einzelner Literacyfähigkeiten, sondern darauf, ein breites Bild der Literacy in diesem Bildungsabschnitt aufzuzeigen. Die inhaltliche Breite wird durch eine methodische ergänzt. In einem Mixed-Methods-Vertiefungsdesign (vgl. Kuckartz, 2014) kombiniert dieser Beitrag zwei Studien:

Studie 1 nutzt zur quantitativen Sekundäranalyse echte longitudinale Daten der NEPS (National Educational Panel Study, NEPS-Netzwerk, 2020) aus der 5., 7. und 9. Klasse von 279 Schüler:innen (SuS), deren Sprachhintergrund anhand der familiären Sprachnutzung und des Erwerbsbeginns des Deutschen untersucht wird. In dieser Studie wird die Literacy (operationalisiert als Lesegeschwindigkeit, Textverständnis, Orthographie) mithilfe linear gemischter Modelle unter Berücksichtigung des Sprachhintergrunds sowie weiterer Einflussfaktoren (u. a. sozio-ökonomischer Status, eigene Leseaktivität, kognitive Fähigkeiten) analysiert.

Studie 2 beruht auf selbst erhobenen Daten von 23 SuS einer 5. und einer 9. Gymnasialklasse. Im Rahmen des Vertiefungsdesigns berücksichtigt der Sprachhintergrund hier zusätzlich zur familiären Sprachnutzung auch diejenige bei Freizeitaktivitäten sowie die selbsteingeschätzte Kompetenz in den Sprachen. Aus den Daten werden drei Sprachprofile erstellt, die auf ihre Zusammenhangstendenzen mit der Literacy (operationalisiert als Textverständnis, Orthographie und Textstrukturen in Textproduktion) hin analysiert werden. Zudem werden weitere Einflussfaktoren (u. a. eigene Leseaktivität, kognitive Fähigkeiten) in die Analyse einbezogen.

Durch die methodische wie inhaltliche Breite wird aufgezeigt, dass die Sprachverwendung bei literacybezogenen Freizeitaktivitäten möglicherweise wichtiger für die Literacyleistung ist als der familiäre Sprachhintergrund. Des Weiteren zeigt sich der Zusammenhang verschiedener



Literacyfähigkeiten, jedoch auch Unterschiede in deren Entwicklung sowie ihren Einflussfaktoren sind zu beobachten.

### Literatur

- Alves, R. A., Limpo, T. & Joshi, R. M. (2020). Introduction to Reading-Writing Connections: The Integration Roads Ahead. In: R. A. Alves, T. Limpo, & R. M. Joshi (Hrsg.), *Reading-Writing Connections: Towards Integrative Literacy Science*. Cham: Springer International Publishing. S. 1-7. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-38811-9\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-38811-9_8) [05.06.24].
- Hornberger, N. H. (2012). Bilingual Literacy. In: C. Chappelle (Hrsg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0095> [30.05.24].
- Klinger, T., Usanova, I. & Gogolin, I. (2019). Entwicklung rezeptiver und produktiver schriftsprachlicher Fähigkeiten im Deutschen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(1). S. 75-103. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-00862-0> [18.03.24].
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5> [31.01.24].
- Luk, G. & Bialystok, E. (2013). Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5). S. 605-621.
- NEPS-Netzwerk. (2020). *Nationales Bildungspanel, Scientific Use File der Startkohorte Klasse 5*. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi). <https://doi.org/10.5157/NEPS:SC3:10.0.0> [27.05.24].
- Ravid, D. & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29(2). S. 417-447.
- Van Reybroeck, M., Cumbo, E. & Gosse, C. (2020). Decoding and Self-Assessment Intervention with Persistently Struggling Readers: Impacts on Reading, Self-Efficacy and Transfer on Spelling. In: R. A. Alves, T. Limpo, & R. M. Joshi (Hrsg.), *Reading-Writing Connections: Towards Integrative Literacy Science*. Cham: Springer International Publishing. S. 289-311. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-38811-9\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-030-38811-9_18) [29.05.24].
- Winkes, J. (2021). Die Bedeutung des mentalen Lexikons beim Wortlesen und-schreiben: Einsichten anhand der semantisch-lexikalischen Verarbeitungskompetenzen von Kindern mit und ohne Schriftspracherwerbsstörungen. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 113. S. 117-135.