



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

– Poster –

ausgerichtet vom Fachgebiet Sprache & Kommunikation

Poster 1

Lesbarkeit und Verständlichkeit geschlechtergerechter Texte aus Sicht von Berufsschüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Svenja Obry & Hannah Merten
Universität Erfurt

Hintergrund: Leicht verständliche Sprache dient der Inklusion von Menschen mit Lese- oder Sprachschwierigkeiten. Geschlechtergerechte Sprache dient der Inklusion von Menschen unterschiedlichen Geschlechts. Im öffentlichen Diskurs wird diskutiert, dass Gendern zu Verständnisbarrieren von Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf führe. Empirische Untersuchungen dazu fehlen bisher.

Fragestellung: Es wurde untersucht, ob geschlechtergerechte Texte für Berufsschüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf schwerer zu lesen und zu verstehen sind als Texte im generischen Maskulinum. Die persönliche Einstellung zum Thema Gendern wurde erhoben und Zusammenhänge zur Lesbarkeit und Verständlichkeit gegenderteter Texte überprüft.

Methodik: Berufsschüler:innen des Berufsbildungswerks Leipzig (N=180) bewerteten in einem standardisierten Fragebogen die subjektiv wahrgenommene Lesbarkeit und Verständlichkeit von einem Text im generischen Maskulinum und von zwei gegenderten Texten. Sie unterstrichen als schwierig empfundene Textstellen. Weiterhin beantworteten sie Fragen zu ihrer Einstellung zum Thema Gendern.

Ergebnisse: Die gegenderten Texte stellten für die Mehrheit der Proband:innen keine gravierende Barriere dar. Für die Gesamtgruppe entsprachen sich Lesbarkeit und Verständlichkeit des Textes im generischen Maskulinum und der gegenderten Texte; Für 22,2% Proband:innen, welche Genderformen als schwierig unterstrichen hatten, waren die gegenderten Texte tendenziell schlechter lesbar und verständlich als der Text im generischen Maskulinum. Ergebnisse zur persönlichen Einstellung und Zusammenhänge mit der Lesbarkeit und Verständlichkeit der Texte werden berichtet.

Schlussfolgerungen: Von einer mangelnden Fähigkeit, geschlechtergerechte Sprache zu verarbeiten, kann bei der Zielgruppe nicht grundsätzlich ausgegangen werden. Auswirkungen auf die Lesbarkeit und Verständlichkeit sind jedoch möglich, so dass Formen der Textoptimierung individuell abgewogen werden müssen. Persönliche Einstellungen und Haltungen der Rezipient:innen in Bezug auf Gendern sollten dabei einbezogen werden.

Poster 2

Sprachstandserhebung bei ukrainischen Grundschulkindern der ersten und zweiten Klasse

Lea Kunze & Katharina Nimz
Universität Osnabrück

Seit Beginn des russischen Angriffskrieges auf die Ukraine stehen Lehrkräfte, Sprachtherapeut*innen, Ehrenamtliche und andere Akteurinnen und Akteure, die vor allem an Schulen tätig sind, vor anspruchsvollen Aufgaben (vgl. Nimz & Lang 2023: 1). Eine der größten Herausforderung besteht darin, den ca. 219.000 ukrainischen Kindern und Jugendlichen (KMK 2024) die sprachlichen Strukturen der deutschen Sprache zu vermitteln. Dabei zeichnet sich diese Lernendengruppe nicht nur durch unzureichende Deutschkenntnisse, sondern auch durch Flucht- und Traumaerfahrungen aus. Vor diesem Hintergrund kann sich sowohl die Sprachvermittlung seitens der Lehrer*innen als auch das Sprachenlernen seitens der Schüler*innen als schwierig gestalten (vgl. Plutzar 2016).

Damit diese Kinder und Jugendlichen trotz ihrer besonderen Lernumstände die deutsche Sprache bestmöglich erwerben können, bedarf es individueller Förderung, die die Biografie der Kinder in den Blick nimmt und die aus der entsprechenden Förderdiagnostik passgenau abgeleitet wird (vgl. Ehlich 2005: 11). Allerdings gibt es bislang kaum Erkenntnisse darüber, wie jüngere ukrainisch-sprachige Lernende die deutsche Sprache erwerben und in welchen Bereichen besondere Förderung notwendig ist (vgl. Nimz & Lang 2023: 20).

In der vorliegenden Studie wird diesem Desiderat Rechnung getragen, indem der individuelle Sprachstand von zehn ukrainischen Grundschulkindern der ersten und zweiten Klasse förderdiagnostisch untersucht wird. Im Zentrum der Arbeit stehen zwei Forschungsfragen: 1) Welche Produktions- und Verstehensfähigkeiten haben ukrainische Grundschul Kinder der ersten und zweiten Klasse in morphologischen, syntaktischen und semantischen Bereichen der deutschen Sprache unter Berücksichtigung ihrer individuellen soziodemographischen und sprachbiografischen Merkmale erworben? 2) Welcher Förderbedarf lässt sich aus den Ergebnissen der Sprachstandserhebungen ableiten? Methodisch wird so vorgegangen, dass der Sprachstand mithilfe des LiSe-DaZ-Verfahrens von Schulz und Tracy (2011) und die soziodemographischen und sprachbiografischen Merkmale der Kinder mithilfe eines Hintergrundfragebogens erhoben werden. Die Ergebnisse der Studie sind besonders für die eingangs erwähnten Akteurinnen und Akteure in deutschen Bildungsinstitutionen relevant, um erste Anhaltspunkte zum Spracherwerb und zu Förderbereichen von ukrainischen (Grundschul-)Kindern zu generieren.

Literatur

- Ehlich, K. (2005). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In BMBF (Hrsg.), *Anforderung an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*, 11, 11–75.
- Nimz, K. & Lang, K. (2023). *Sprachförderung für ukrainische Kinder und Jugendliche: Unterrichtsideen vor dem Hintergrund sprachkontrastiver Betrachtungen*. Hrsg. v. ProDaZ. Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/pro-daz/nimz_lang_sprachforderung_fuer_ukrainische_kinder_und_jugendliche.pdf, zu-letzt geprüft am 04.06.2024.
- KMK (2024): *Geflüchtete Kinder/Jugendliche aus der Ukraine an deutschen Schulen*. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Ukraine/2024/AW_Ukraine_05-24.pdf, zuletzt geprüft am 04.06.2024.
- Plutzar, V. (2016): Sprachenlernen nach der Flucht. Überlegungen zu Implikationen der Folgen von Trauma und Flucht für den Deutschunterricht Erwachsener. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 89, S. 109–132.
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache: Manual. In G. Esser, M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Hogrefe Vorschultests* (S. 1–199), Göttingen: Hogrefe.

Poster 3

Kausale Konnektoren: Formen und ihre Funktion für das Textverstehen

Merle Weicker

Goethe-Universität Frankfurt

Textverstehensfähigkeiten am Ende der Primarstufe sind eine zentrale Voraussetzung für den Bildungserfolg in der Sekundarstufe (McElvany, 2023). Der vorliegende Beitrag behandelt die Frage, welchen Einfluss syntaktische und semantische Eigenschaften kausaler Konnektoren (z.B. *weil*, *denn*, *deshalb*) einerseits und individuelle sprachliche Fähigkeiten der Lesenden andererseits auf das Textverstehen von Viertklässler:innen haben.

Textverstehen ist ein Prozess der mentalen Kohärenzbildung (Christmann & Groeben, 1999), der sowohl text- als auch lesergeleitet gesteuert wird. Teil dieses Prozesses ist das Erkennen semantischer Zusammenhänge zwischen aufeinanderfolgenden Sätzen. Zu den textseitigen sprachlichen Mitteln zur Kennzeichnung lokaler relationaler Kohärenz zählen sogenannte „Konnektoren“, die semantische Beziehungen zwischen Propositionen (z.B. kausal, temporal, konzessiv) auf der Textoberfläche markieren. Die Ergebnisse bisheriger empirischer Studien deuten darauf hin, dass die Rolle von Konnektoren für das Textverstehen zum einen von der ausgedrückten Kohärenzrelation und zum anderen von den sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Lesenden abhängt (Becker et al., 2020). Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die Klasse der kausalen Konnektoren, welche essenziell für die Bildung einer mentalen Repräsentation des Textes sind (Sanders, 2005); erste empirische Befunde deuten aber darauf hin, dass sie am Ende der Grundschulzeit noch nicht vollständig erworben sind (Volodina & Weinert, 2020). Das Deutsche weist ein großes lexikalisches Inventar morpho-syntaktischer Mittel auf, um kausale Relationen auszudrücken und somit die Kohärenzbildung zu unterstützen (siehe Tabelle 1; Breindl & Walter, 2009). Trotz der gemeinsamen kausalen Bedeutung unterscheiden sich Konnektoren hinsichtlich ihrer syntaktischen und semantischen Merkmale: sie können Grund oder Folge markieren, sie lizensieren unterschiedliche Satztypen, sie können Sätze einleiten oder satz-medial vorkommen, die Abfolge der Teilsätze kann variabel oder fest sein, die Abfolge der Sätze kann ikonisch (Grund < Folge) oder nicht-ikonisch (Folge < Grund) sein.

Bezüglich des Spracherwerbs ergibt sich daraus die Frage, wie Kinder diese Diversität meistern. Zur Beantwortung dieser Frage wird im Vortrag zunächst die Frage geklärt, welche kausalen Konnektoren in Texten für die Grundschule vorkommen (F1). Dazu wurden sechs in Hessen zugelassene Lesebücher für die 4. Klasse bezüglich des Vorkommens kausaler Konnektoren (Subjunktionen, Konjunktionen, Adverbien) analysiert. Die zehn häufigsten kausalen Konnektoren kommen insgesamt 580 Mal vor, darunter 395 (68%) Konnektoren, die den Grund markieren, und 185 (32%) Konnektoren, die die Folge markieren. Abbildung 1 illustriert die Verteilung der einzelnen Konnektoren. Der am häufigsten vorkommende Konnektor ist *weil* (N = 198). Die Mehrheit der *weil*-Sätze ist nachgestellt (154/198), d.h. kommt in nicht-ikonischer Abfolge vor. Insgesamt spiegeln Texte für die Grundschule das große lexikalische Repertoire kausaler Konnektoren mit ihren unterschiedlichen semantischen und syntaktischen Merkmalen (siehe Tabelle 1) wieder. Daran schließen sich folgende Fragen an: (F2) Beeinflusst das Vorhandensein von Konnektoren das Textverstehen? (F3) Welche Merkmale kausaler Sätze beeinflussen das Textverstehen? (F4) Welche Eigenschaften und Fähigkeiten der Lesenden wirken sich auf das Verstehen kausaler Konnektoren aus? Diese Fragen sollen mit Hilfe von Leseexperimenten untersucht werden, die im Vortrag vorgestellt werden sollen. Die Ergebnisse können Einsichten in die mentalen Repräsentationen und Verarbeitungsmechanismen beim Sprachverstehen liefern. Diese können Anknüpfungspunkte für förderliche

Lernarrangements und geeignete Unterstützungsangebote und Strategien zur Texterschließung bieten.

Tabelle 1. Merkmale kausaler Konnektoren im Deutschen.

Beispiel-Konnektor	Markierte Proposition	Satztyp	Position des Konnektors	Satzabfolge	Iconizität
<i>weil, da</i>	Grund	Nebensatz	satz-initial	$C_{ca} < C_{co}$ / $C_{co} < C_{ca}$	+ / -
<i>denn</i>	Grund	Hauptsatz	satz -initial	$C_{co} < C_{ca}$	-
<i>nämlich</i>	Grund	Hauptsatz	satz-medial	$C_{co} < C_{ca}$	-
<i>sodass</i>	Folge	Nebensatz	satz-initial	$C_{ca} < C_{co}$	+
<i>deshalb</i>	Folge	Hauptsatz	satz-initial/medial	$C_{ca} < C_{co}$	+

Anmerkung: Cca = Grund-Satz; Cco = Folge-Satz.

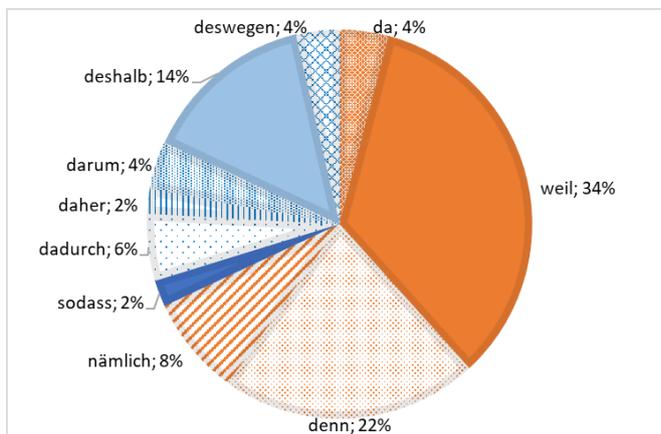


Abbildung 1. Anteil Grund-Markierer (orange) und Folge-Markierer (blau).

Literatur

- Becker, A., Musan, R. & Cristante, V. (2020). The comprehension of coherence relations in expository texts at the age of 10 and 12. In N. Gagarina & R. Musan (Ed.), *Referential and Relational Discourse Coherence in Adults and Children* (pp. 11-40). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Breindl, E. & Walter, M. (2009). *Der Ausdruck von Kausalität im Deutschen. Eine korpusbasierte Studie zum Zusammenspiel von Konnektoren, Kontextmerkmalen und Diskursrelationen*. Mannheim: Institut für deutsche Sprache.
- Christmann, U. & Groeben, N. (1999). Psychologie des Lesens. In B. Franzmann, K. Hagemann, D. Löffler & E. Schön (Ed.), *Handbuch Lesen* (pp. 145-223). Berlin, Boston: Saur.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T.C. (Ed.) (2023). *IGLU 2021 Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster, New York: Waxman.
- Sanders, T.J.M. (2005). Coherence, causality and cognitive complexity in discourse. In M. Aurnague, & M. Bras (Ed.), *Proceedings of the First International Symposium on the Exploration and Modelling of Meaning* (pp. 31-46). Université de Toulouse-Le Mirail.
- Volodina, A. & Weinert, S. (2020). Comprehension of connectives. Development across primary school age and influencing factors. *Frontiers in Psychology*, 11:814.

Poster 4

Sprachliche Verdichtung beim Schreiben: Erkenntnisse aus einer Interventionsstudie in Jahrgangsstufe 8

Carolin Hagemeyer
Leibniz Universität Hannover

Attribute und Nominalisierungen dienen als Mittel der sprachlichen Informationsverdichtung und gelten im institutionellen Umfeld der Schule als wichtige Erwerbsgegenstände beim Ausbau des formellen sprachlichen Registers (Maas 2010). Beim informierenden Schreiben und besonders bei erklärenden Sprachhandlungen ist der Gebrauch attribuerter Nominalgruppen ein funktionales sprachliches Mittel (Feilke & Rezat 2021). Korpusstudien (u.a. Langlotz 2021, Gamper 2022) zeigen, dass Jugendliche im Verlauf der Sekundarstufe I in eigenen Texten zwar zunehmend attribuierte Nominalgruppen nutzen, die individuelle Streuung jedoch groß und der Anteil satzwertig ausgebauter Nominalgruppen gering ist.

Ausgehend von diesem Befund lassen sich mehrere Desiderate identifizieren: So wurde bislang nicht systematisch untersucht, inwiefern der schülerseitige Gebrauch bestimmter Attributtypen (insb. Präpositional- und Genitivattribute) mit dem Typ des Nominalkerns (originäres Nomen vs. Nominalisierung) zusammenhängt. Zudem wurde bislang vielfach allein ausgehend von Korpusanalysen, d.h. dem freien Sprachgebrauch in Texten, auf Erwerbsverläufe geschlossen, der Einsatz von geschlosseneren Elizitationsmethoden steht hingegen noch aus (Gamper 2022: 35f.). Darüber hinaus fehlen bisher Erkenntnisse dazu, inwiefern sich die Produktion attribuerter Nominalgruppen durch unterrichtliche Maßnahmen fördern lässt.

Das vorzustellende Dissertationsprojekt setzt hier an. Es wurde ein Produktionstest entwickelt, bestehend aus a) einer informierenden Schreibaufgabe (Lexikonartikel) und b) geschlossenen Aufgaben (Lückensätzen), in denen Nominalkern und Attributtypen systematisch variiert wurden. Darüber hinaus wurde eine unterrichtliche Förderung konzipiert, die sich an genre-didaktischen Ansätzen (Akin et al. 2021) orientiert und Modelltexte sowie aufmerksamkeitslenkende Aufgaben beinhaltet. Produktionstest und Förderung wurden im Rahmen eines Prä-Post-Interventionsdesigns mit einer Kontrollgruppe und zwei Interventionsgruppen in der 8. Jahrgangsstufe einer Integrierten Gesamtschule durchgeführt (N=162).

Auf dem Poster werden Ergebnisse des Dissertationsprojekts präsentiert. Der Fokus liegt auf Zusammenhängen zwischen den beiden Teilen des Produktionstests sowie auf Prä-Post-Veränderungen. Zudem werden qualitative Einblicke in die ziel- und lernersprachliche Vielfalt an Ausdrucksmöglichkeiten zur sprachlichen Informationsverdichtung gegeben.

Literatur

- Akin, S.; Akkuş, N.; Enzenbach, C. & Steck, C. (2021). Deutsch: Materialien für ein textsortenbasiertes Schreiben im Deutschunterricht. In: *Unterrichtsmaterialien für Lehrer:innen zum textsortenbasierten Schreiben*. Online unter: https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00074199.
- Feilke, H. & Rezat, S. (2021). Textprozeduren und der Erwerb literaler Kompetenz. *Der Deutschunterricht* 5, 69–79.
- Gamper, J. (2022). Ausbau nominaler Strukturen in der Sekundarstufe I. Eine textkorpusanalytische Studie. *KorDaF* 2(2), 13–42.
- Langlotz, M. (2021). Nicht nur Nomen – Schulischer Grammatikerwerb am Beispiel der Nominalgruppe. In DASD & Akademieunion (Hrsg.), *Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden: Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache* (S. 147–174). Berlin: ESV.
- Maas, U. (2010). Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. *Grazer Linguistische Studien* 73, 21-150.

Poster 5

Der Einfluss von bedeutungsvollem Input für den fortgeschrittenen Spracherwerb

Anke Michel Leibniz
Universität Hannover

Goschler et al. konstatieren in ihrer jüngst erschienenen Publikation über die empirische Erforschung sog. *bildungssprachlicher Kompetenzen*: Wir „wissen [...] immer noch deutlich zu wenig über die *tatsächlichen* [Herv. d. Verf.] sprachlichen Kompetenzen von Lernenden. Was beherrschen diese, was fällt ihnen tatsächlich schwer? [...] Unterscheiden sich dabei verschiedene Gruppen von Lernenden systematisch voneinander [...]? Kurz gesagt: Was ist tatsächlich schwierig und für wen?“ (Goschler et al. 2024, S. 5). Und man darf ergänzen: Wie können Lernende effektiv im Erwerb sprachlicher Kompetenzen unterstützt werden? Und welche Rolle spielt dabei der Input?

Das hier vorgestellte Dissertationsprojekt versucht, diese Lücke partiell zu schließen, indem eine potenziell bildungssprachliche Struktur, erweiterte Partizipialattribute, bzgl. der folgenden zwei Fragestellungen empirisch untersucht wird:

1. Welche Attribute bereiten Schüler:innen der 8. Klasse (Integrierte Gesamtschule) *tatsächlich* rezeptiv Schwierigkeiten?
2. Wie lässt sich die Rezeption schwieriger Partizipialattribute effektiv fördern?

In einer 3-Gruppen-Prä-Post-Interventionsstudie (N = 276) zeigte sich, dass erweiterte Partizipialattribute entgegen häufig vorzufindender Aussagen nicht pauschal Verständnisschwierigkeiten hervorrufen. Vielmehr wirkt die Art des Partizips als starker Einflussfaktor auf die Rezeptionsleistung der Schüler:innen. Mittels einer kurzen Trainingseinheit (6 x 10 Min. Arbeit an einer interaktiven Webseite) kann darüber hinaus gezeigt werden, welchen Einfluss ein strukturierter, bedeutungsvoller – d.h. Form-Funktions-Zusammenhänge transparent machender – Input auf den fortgeschrittenen Spracherwerb haben kann. Die Ergebnisse der Interventionsstudie verdeutlichen einerseits die Notwendigkeit empirischer Studien zum fortgeschrittenen Spracherwerb: Was *tatsächlich* schwierig für wen ist, lässt sich aus ausschließlich theoretischer Perspektive kaum erschöpfend beurteilen. Zum anderen lassen sich aus den schnellen Lernerfolgen durch die Trainingseinheit didaktische Implikationen ableiten: Die Konzeption des Trainings basiert auf einer spezifischen Inputanreicherung (vgl. Madlener-Charpentier 2022) gepaart mit auf kognitionsgrammatischen Überlegungen (vgl. Langacker 2008) basierenden Visualisierungen bzw. Animationen (vgl. auch Roche und Suñer Muñoz 2014). Eine solche Art der Inputanreicherung und Visualisierung ist keinesfalls auf den Gegenstand der Partizipialattribute beschränkt und hat folglich exemplarischen Wert für die Gestaltung von sprachlichen Lernprozessen im fortgeschrittenen Spracherwerb.

Literatur

- Goschler, Juliana; Rosenberg, Peter; Woerfel, Till (2024): Empirische Zugänge zu Bildungssprache und bildungssprachlichen Kompetenzen: Eine Einleitung. In: J. Goschler, P. Rosenberg und T. Woerfel (Hg.): *Empirische Zugänge zu Bildungssprache und bildungssprachlichen Kompetenzen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1–14.
- Langacker, Ronald W. (2008): *Cognitive grammar. A basic introduction*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Madlener-Charpentier, Karin (2022): Aufmerksamkeitslenkung durch strukturierte Inputfluten: Gelingensbedingungen impliziten und expliziten inzidentellen Zweitsprachlernens. In: K.

Madlener-Charpentier und G. Pagonis (Hg.): *Aufmerksamkeitslenkung und Bewusst-machung in der Sprachvermittlung. Kognitive und didaktische Perspektiven auf Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto (Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur, Band 102), S. 67–98.

Roche, Jörg; Suñer Muñoz, Ferran (2014): Kognition und Grammatik: Ein kognitionswissenschaftlicher Ansatz zur Grammatikvermittlung am Beispiel der Grammatikanimationen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 19 (2), S. 119–145. Online verfügbar unter <https://ojs.tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/36/33>, zuletzt geprüft am 17.12.2021.

Poster 6

Fortgeschrittener Spracherwerb von Schüler*innen mit einer Hörbeeinträchtigung: Erzählungen und Nacherzählungen nach Bildvorlage

Lara Hardebeck, Esther Ruigendijk & Ulla Licandro
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Sprachlich-kommunikative Kompetenzen spielen eine zentrale Rolle für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn und gesellschaftliche Teilhabe (Aktas, 2020). Lautsprachlich kommunizierende Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung können auf zahlreiche Partizipationsbarrieren treffen (Schwab et al., 2019; Todorov et al., 2021; Todorov et al., 2022), die sich u. a. aus einem erhöhten Risiko für sprachliche Beeinträchtigungen und einer verzögerten Sprachentwicklung (Haukedal et al., 2022; Tomblin et al., 2015) ergeben können. Bisherige Studien untersuchten insbesondere frühe sprachliche Fähigkeiten von Kindern mit Hörbeeinträchtigung (u. a. Tomblin et al., 2015), während über fortgeschrittene Fähigkeiten, wie das Erzählen von Geschichten (u. a. Walker et al., 2023; Zanchi et al., 2021), nur wenig bekannt ist. Erzählungen liefern wertvolle Informationen über den Diskurs und verschiedene sprachliche Komponenten (z. B. Wortschatz, Syntax, Semantik) (Wellman et al., 2011). Studien, die die narrativen Fähigkeiten von Kindern mit einer Hörbeeinträchtigung untersucht haben, sind rar und die Ergebnisse sind heterogen (z. B. Boons et al., 2013; Walker et al., 2023; Zanchi et al., 2021).

Das Ziel der vorliegenden Studie besteht darin, zu untersuchen, wie Schüler*innen mit einer Hörbeeinträchtigung Erzählungen auf makro- und mikrostruktureller Ebene produzieren. Im Rahmen der Analysen wird ein methodischer Vergleich zwischen den Elizitationsmodi „Erzählen“ (telling) und „Nacherzählen“ (retelling) von Bildergeschichten durchgeführt, um die unterschiedlichen sprachlichen und kognitiven Anforderungen beider Aufgaben zu erfassen und ihre Auswirkungen auf die narrativen Fähigkeiten der Schüler*innen zu untersuchen. Dazu werden die Erzählungen von 25 Schüler*innen im Alter zwischen 7 und 16 Jahren mit einer Hörbeeinträchtigung untersucht. Der rezeptive Wortschatz und das phonologische Arbeitsgedächtnis wurde erfasst und die Schüler*innen produzierten zwei mündliche Erzählungen auf der Grundlage der Bildergeschichten des Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN; Gagarina et al., 2019). Die „Baby-Bird“-Geschichte wurde für das „Erzählen“ und die „Cat“-Geschichte für das „Nacherzählen“ ausgewählt. Die Geschichten werden im Hinblick auf die Makro- und Mikrostruktur analysiert.

Die Ergebnisse der Studie sollen dazu beitragen, ein tieferes Verständnis der narrativen Fähigkeiten von Schüler*innen mit einer Hörbeeinträchtigung zu entwickeln, um ihre Fähigkeiten bei der Bewältigung einer komplexen sprachlichen Aufgabe besser zu verstehen. Dies kann dazu beitragen, angemessene Unterstützungsmöglichkeiten bereitzustellen.

Literatur

- Aktas, M. (2020). Voraussetzungen und Bedingungen eines erfolgreichen Spracherwerbs. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 45-64). Berlin: Springer.
- Boons, T., De Raeve, L., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J. & van Wieringen, A. (2013). Narrative spoken language skills in severely hearing impaired school-aged children with cochlea implants. *Research in Developmental Disability, 34*, 3833-3846.
- Haukedal, C. L., Wie, O. B., Schaubert, S. K., Lyxell, B., Fitzpatrick, E. M. & von Koss Torkildsen, J. (2022). Social communication and quality of life in children using hearing aids. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 152*, 1-11.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., et al. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. *ZAS Papers in Linguistics, 63*. Berlin: ZAS.

- Schwab, S., Wimberger, T. & Mamas, C. (2019). Fostering social participation in inclusive classrooms of students who are deaf. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(33), 325-342.
- Todorov, M., Galvin, K., Klieve, S. & Rickards, F. (2021). Engagement of children who are deaf or hard-of-hearing attending mainstream schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26(3), 395-404.
- Todorov, M., Galvin, K., Punch, R., Klieve, S. & Rickards, F. (2022). Barriers and facilitators to engaging in mainstream primary school classrooms: Voices of students who are deaf or hard-of-hearing. *Deafness & Education International*, 24(1), 2-23.
- Tomblin, J. B., Harrison, M., Ambrose, S. E., Walker, E. A., Oleson, J. J. & Moeller, M. P. (2015). Language outcomes in young children with mild to severe hearing loss. *Ear and Hearing*, 36(1), 76S-91S.
- Walker, E. A., Harrison, M., Baumann, R., Moeller, M. P., Sorenson, E., Oleson, J. J., et al. (2023). Story generation and narrative retells in children who are hard of hearing and hearing children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66, 3550-3573.
- Wellman, R. L., Lewis, B. A., Freebairn, L. A., Avrich, A. A., Hansen, A. J. & Stein, C. M. (2011). Narrative ability of children with speech sound disorders and the prediction of later literacy skills. *Language, speech, and hearing services in schools*, 42(4), 561-79.
- Zanchi, P., Zampini, L. & Berici, R. (2021). Narrative competence in Italian children with cochlear implants: a comparison with children matched by chronological or hearing age. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 35(3), 277-292.

Poster 7

Der Ausbau syntaktischer Strukturen im schulischen Kontext: Analyse literater Fähigkeiten

Andrea Drynda
Universität Osnabrück

Der gesteuerte Erwerb komplexer sprachlicher Strukturen in Verstehens- und Produktionsprozessen ist eine zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche Schullaufbahn. Die Anforderungen, die an die SchülerInnen gestellt werden, steigen dabei nicht nur im schulischen Verlauf, sondern werden auch bereits in der Grundschule vorausgesetzt. Eine besondere Herausforderung stellt der Übergang von der alltäglichen Sprachpraxis zu den komplexen Anforderungen in der Schule dar, der von Maas als Registerschwelle bezeichnet wird (Maas 2015).

Frühere Annahmen, dass die Entwicklung syntaktischer Strukturen bei Kindern im Alter von vier bis fünf Jahren abgeschlossen ist (McNeill 1966, Rees 1974), wurden durch neuere Forschung widerlegt. Aktuelle Studien zeigen, dass die Entwicklung dieser Strukturen im schulischen Kontext fortgesetzt wird und Schülerinnen und Schüler vor besonderen Anforderungen stellt (Scott 1988). Die Analyse und Untersuchung ausgebauter, literater Strukturen sowie deren Entwicklung sind dabei von zentraler Bedeutung und erfordern empirische Forschung (Maas 2010). Erste Studien konnten feststellen, dass literate Strukturen von SchülerInnen nur erworben werden können, wenn eine Registerdifferenzierung erfolgt (Siekmeier 2013; Boneß 2012) oder sie sich im schulischen Verlauf dem formellen Register annähern (Schellhardt & Schroder 2015).

In diesem Vortrag wird zunächst die Relevanz und die Möglichkeiten des Konzepts Sprachausbau für den schulischen Kontext dargestellt und aus sprachwissenschaftlicher sowie sprachdidaktischer Perspektive beleuchtet. Es werden Ergebnisse eines Dissertationsprojekts präsentiert, das den Ausbau nominaler Strukturen bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen I und II untersucht. Diese pseudolongitudinale Studie analysiert schriftliche Textproduktionen von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 5, 7, 9 und 11 einer Gesamtschule.

Der Vortrag zielt darauf ab, aufzuzeigen, welche fortgeschrittenen syntaktischen Strukturen die Schülerinnen und Schüler bereits beherrschen und welche noch weiterentwickelt werden müssen. Dabei werden die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund gestellt, um deren sprachliches Potenzial und den weiteren Ausbaubedarf differenziert darzustellen.

Literatur

- Boneß, A. (2012). Orate and literate structures in spoken and written language. A comparison of monolingual and bilingual pupils.
- Maas, U. (2010): Literat und orat. Grundbegriffe geschriebener und gesprochener Sprache. In: Grazer Linguistische Studien 73, 21-150.
- Maas, U. (2015). Sprachausbau in der Zweitsprache. In: Köpcke, K.-M. / Ziegler, A. (Hgg.): Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht. Berlin: De Gruyter, 1- 24.
- McNeill, D. (1966). The creation of language by children. In: Lyons, J. and Wales, K.J. (Hgg.): Psycholinguistic papers. Edinburgh University Press, 99-132.

- Rees, N. (1974). The speech pathologist and the reading process. *ASHA*, 16, 255-258.
- Schellhardt, C. / Schroeder, C. (2015). Nominalphrasen in deutschen und türkischen Texten mehrsprachiger SchülerInnen. In: Köpcke, K.-M. / Ziegler, A. (Hgg.): *Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht*. Berlin: De Gruyter, 103-135.
- Scott, C.M. (1988). Spoken and written Syntax. In: Nippold, M. (Hg.): *Later Language Development. Ages nine through nineteen*, 49-95.
- Siekmeyer, A. (2013). Sprachlicher Ausbau in gesprochenen und geschriebenen Texten: Zum Gebrauch komplexer Nominalphrasen als Merkmale literater Strukturen bei Jugendlichen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache in verschiedenen Schulformen.

Poster 8

Suffixwahl in der Pluralallomorphie bei Deutschlernenden

Katharina Schuhmann & Laura C. Smith

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Brigham Young University, UT

Nominale Pluralformen im Deutschen zeichnen sich durch eine Vielzahl an Pluralallomorphen aus. Eine Singularform kann durch verschiedene Suffixe (<-en>, <-n>, <-e>, <-er>, <-s>, -Ø), durch Umlaut sowie durch Umlaut (U) und Suffix (U+ <-e>, U+ <-er>, U+ -Ø) markiert werden. Diese sprachliche Komplexität wurde bereits aus diversen linguistischen, sprachwissenschaftlichen, sprachtheoretischen und spracherwerbsbezogenen Perspektiven diskutiert (z.B. Augst 1979; Bittner 1991; Koepcke 1988, 1993; Mugdan 1977; Neef 1998; Trommer 2021; Wiese 1996, 2009; Wunderlich 1999; Wurzel 1998 u.a.). In der vorliegenden Studie gehen wir der Frage nach, inwiefern die Numerusflexion eine Erwerbshürde für Deutschlernende darstellt, indem wir untersuchen, wie Deutschlernende mit zunehmender Sprachkompetenz nominale Pluralformen im Deutschen bei existierenden Wörtern und bei Kunstwörtern morphologisch markieren.

Dazu verwenden wir Daten aus zwei Erhebungsaufgaben. An der Untersuchung nahmen 98 Lernende des Deutschen als Fremdsprache (DaF) mit Englisch als Erstsprache (L1) teil, die sich im ersten bis dritten Studienjahr des Deutschunterrichts an der Universität befanden. Eine der Aufgaben, die für jede Singularform eine Pluralform elizitierte, verwendete Wörter aus dem realen Wortschatz; Die andere Aufgabe verwendete Kunstwörter. Letztere wurde ebenfalls mit 30 L1 Deutschen-Sprechenden durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass mit zunehmender Sprachkompetenz auch die durchschnittliche Korrektheit steigt (vgl. Schuhmann & Smith, *in Review*). Allerdings erreichten Deutschlernende auch nach drei Studienjahren und mindestens sechsmonatiger Immersionserfahrung in einem deutschsprachigen Land lediglich in 64% der Fälle die standardsprachlichen Pluralformen.

Die Analyse der Suffixwahl lässt weitere aufschlussreiche Muster und Prinzipien der Zwischensprachen der Lernenden erkennen. Bei den Wortklassen, die im Singular auf *-el*, *-en*, *-er* enden, verwendeten die L1-Sprechenden zur Pluralmarkierung der Kunstwörter v.a. Nullsuffixe und teilweise das Suffix *-n*. Im Gegensatz dazu verwendeten Deutschlernende im ersten Studienjahr für die gleichen Kunstwörter in 25% bis 50% der Fälle das Pluralsuffix *-en*. Bei Wörtern, die auf *-en* enden, kamen Nullsuffixe in 18% der Pluralformen vor. Bei Wörtern auf *-el*, *-er* wurde das Pluralsuffix *-n* in 20-33% der Fälle verwendet. Wir erklären dies mit einer Tendenz der Deutschlernenden, die Funktion des Plurals *explizit* zu markieren (Ikonizität).

Im zweiten Jahr stieg die Anzahl der Nullsuffixe für die o.g. Wortklassen, so dass Wörter auf *-en* sogar in über 50% der Fälle Nullsuffixe aufwiesen. Gleichzeitig ist einerseits eine Abnahme der Häufigkeit der Pluralsuffixe *-en* und *-er* und andererseits eine Zunahme der Häufigkeit des Pluralsuffixes *-n* zu beobachten; letztere Entwicklung setzte sich auch im dritten Jahr fort. Dieser Rückgang des Pluralsuffixes *-en* bei gleichzeitigem Anstieg des Pluralsuffixes *-n* kann ebenfalls mit *Expliztheit* erklärt werden: Die Lernenden vermieden weiterhin die zielsprachlichen Nullsuffixe und markierten Pluralformen explizit. Obwohl die Pluralformen auf segmentaler Ebene noch nicht sehr zielsprachlich waren, führte die relativ häufigere Form von *-n* im Vergleich zu *-en* zu einer höheren Anzahl prosodisch wohlgeformter, trochäischer Pluralformen (vgl. Schuhmann / Smith, *in Review*).

Die Untersuchung der Wörter des Realwortschatzes zeigt ähnliche Ergebnisse. Allerdings weisen einzelne Wortklassen bei Lernenden bestimmter Sprachkompetenzen eine etwas höhere

Anzahl an Nullsuffixen auf. Dies ist vermutlich auf die Bekanntheit der Wörter zurückzuführen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die nominale Pluralallomorphie und insbesondere die zielsprachliche Verwendung von Nullsuffixen zur Markierung von Pluralformen auch im fortgeschrittenen Spracherwerb eine Erwerbshürde darstellt.

Literatur (Auswahl)

- Augst, Gerhard (1979): Neuere Forschungen zur Substantivflexion. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 7, 220–232.
- Bittner, D. (1991): Von starken Feminina und schwachen Maskulina: die neuhochdeutsche Substantivflexion; eine Systemanalyse im Rahmen der natürlichen Morphologie. PhD diss., Universität Jena.
- Köpcke, Klaus-Michael (1988): Schemas in German plural formation. *Lingua* 74, 303–335.
- Köpcke, Klaus-Michael (1993): *Schemata bei der Pluralbildung im Deutschen*. Tübingen: Narr.
- Köpcke, Klaus-Michael & Wecker, Verena (2017): Source- and product-oriented strategies in L2 acquisition of plural marking in German. *Morphology* 27: 1. 77–103.
- Mugdan, Joachim (1977): *Flexionsmorphologie und Psycholinguistik. Untersuchungen zu sprachlichen Regeln und ihrer Beherrschung durch Apathiker, Kinder und Ausländer, am Beispiel der deutschen Substantivdeklination*. Tübingen: Gunter Narr.
- Neef, M. (1998): The reduced syllable plural in German. In *Models of inflection.*, eds. Ray Fabri, Albert Ortmann, and Teresa Parodi. Vol. 388 of *Linguistische Arbeiten*, 244–265. Tübingen: Niemeyer.
- Schuhmann, Katharina S. & Smith, Laura C. (*in Review*): From Formalism to Intuition: Probing the Role of the Trochee in German Nominal Plural Forms in L1 and L2 German Speakers. *Frontiers in Language Sciences Bilingualism*.
- Trommer, J. (2021): The subsegmental structure of German plural allomorphy. *NLLT* 39: 601–56.
- Wiese, Richard (1996/2000): *The Phonology of German*. Oxford: Oxford University Press.
- Wiese, Richard (2009): The grammar and typology of plural noun inflection in varieties of German. *Journal of Comparative Germanic Linguistics* 12, 137–173.
- Wunderlich, D. (1999): German noun plural reconsidered. Ms., University of Düsseldorf.
- Wurzel, Wolfgang Ullrich (1998): Drei Ebenen der Struktur von Flexionsparadigmen. In: Fabri, Ray; Ortmann, Albert & Parodi, Teresa (Hrsg.): *Models of Inflection*. Tübingen: Niemeyer, 225–243.
- Wurzel, Wolfgang Ullrich (1998): Drei Ebenen der Struktur von Flexionsparadigmen. In: Fabri, Ray; Ortmann, Albert & Parodi, Teresa (Hrsg.): *Models of Inflection*. Tübingen: Niemeyer, 225–243.

Poster 9

„Ich glaub, Sprachsensibilität wird enorm erhöht dadurch und bei Texten [...] nen sprachlicher Blick geschärft“: Potenziale der kompetenzenorientierten linguistischen Lerner:innentextanalyse im Kontext des fortgeschrittenen Spracherwerbs
Rode Veiga-Pfeifer, Ina-Maria Maahs & Erol Hacisalihoğlu
Universität zu Köln

Wir leben in einer stark literalisierten Gesellschaft. In dieser stellen fortgeschrittene schriftsprachliche Kenntnisse in der Umgebungssprache eine wichtige Voraussetzung für die aktive Teilhabe an der Gesellschaft und dem qualifizierten Arbeitsmarkt dar. Entsprechend sollten diese in Bildungskontexten gezielt adressiert und gefördert werden. Gerade im Kontext des fortgeschrittenen Spracherwerbs differenzieren sich die individuellen Kompetenzen und Bedarfe der Lernenden jedoch zunehmend. Es bedarf daher einer gezielten Diagnostik, die Spracherwerb als dynamischen Prozess versteht, der nicht linear verläuft, sondern von Übergangs- oder Zwischensprachen (auch: *Lerner:innensprache*; vgl. Selinker 1972) geprägt sein kann, um einen ressourcen- und bedarfsorientierten (Sprach-)Unterricht zu ermöglichen.

Gleichzeitig bestehen nur wenige Sprachdiagnostikverfahren, die sich für die Ermittlung der sprachlichen Fähigkeiten im produktiven fortgeschrittenen Schriftspracherwerb eignen. Gerade in deutschen Regelschulkontexten wird mit Erreichen eines bestimmten Sprachniveaus im Deutschen oft nicht mehr genau erfasst, welche sprachlichen Entwicklungspotenziale und Förderungsmöglichkeiten für die betroffenen Lernenden bestehen, da ihre Textproduktionen auf den ersten Blick als sprachlich akzeptabel eingestuft werden. Hier werden wichtige Lerngelegenheiten vergeben, die z.B. im lexikalischen Bereich die Kompetenzentwicklung einer elaborierteren Bildungs- und Fachsprache ermöglichen würden.

Der vorliegende Beitrag stellt daher ein Sprachdiagnostikverfahren vor, das sich insbesondere für den fortgeschrittenen Schriftspracherwerb eignet. Es verfolgt einen kompetenzorientierten Ansatz, berücksichtigt das Gesamtsprachrepertoire der Lernenden und bietet Lehrkräften ein systematisches Vorgehen, wie sie anhand einer detaillierten Analyse sprachlicher Phänomene auf den verschiedenen linguistischen Ebenen sowohl Stärken als auch Förderbedarfe der Lernenden sowie die jeweilige Lerner:innensprache ermitteln können. Es handelt sich dabei um die im Weiterbildungsstudium X entwickelte und implementierte *kompetenzenorientierte linguistische Lerner:innentextanalyse (KLLA)*, die Lehrkräfte in der Aus- und Weiterbildung zu einer differenzierten Sprachförderung ihrer Lernenden befähigt.

Im Vortrag wird zunächst das Verfahren anhand von konkreten Beispielen aus Lerner:innentexten vorgestellt. Anschließend werden sowohl quantitative Daten aus einer Prä-Post-Studie zu den linguistischen Analysekompetenzen der Teilnehmenden des Professionalisierungsangebots als auch qualitative Daten einer Interviewstudie mit der Zielgruppe präsentiert. Die Ergebnisse belegen, dass eine gezielte linguistische Auseinandersetzung mit der Zielsprache (hier: Deutsch) dazu führt, dass Lehrkräfte die Lerner:innenperspektive besser einnehmen können. Dadurch überwinden sie defizitorientierte Blickwinkel und entwickeln einen stärker kompetenzorientierten Umgang mit Lerner:innentexten, was auch zu einer größeren Wertschätzung der Leistungen der Lernenden führt. Zudem sind die Lehrkräfte besser sensibilisiert für die sprachlichen Voraussetzungen im Unterricht und spezifische Förderpotenziale ihrer Lernenden.

Literatur

Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *IRAL (International review of applied linguistics in language teaching)*, 10/3. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 209-231.

Poster 10

Eruierung des Zusammenhangs zwischen den Lese- und Schreibleistungen bei Grundschulkindern

Anna Khalizova
Rheinland-Pfälzische TU (Campus Landau)

Die neuste Untersuchung des IQB aus dem Jahr 2021 zeigt nicht nur einen weiteren, sondern diesmal auch einen signifikanten Lernrückstand in den Bereichen *Lesen* und *Schreiben* bei Grundschulkindern. So erreicht aktuell jedes fünfte Kind nicht die Mindeststandards für das Lesen und jedes dritte Kind nicht die für das Schreiben (vgl. Stanat et al. 2022).

Bezüglich der Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen Lesenlernen und Schreibenlernen gibt, herrscht in der Forschung kein Konsens. Zahlreiche Studien (u.a. Perfetti 1997; Becker 2008; Siekmann 2011) berichten, dass es keinen Zusammenhang gibt. Eine ganze Reihe anderer Studien (u.a. Moll/Landerl 2009, 2011; Bangel/Müller 2016) kommen hingegen zum gegenteiligen Ergebnis. Becker (2008: 78) betont in diesem Zusammenhang, dass „noch immer Forschungsbedarf bezüglich Art und Umfang des Zusammenhangs von Lesen und Schreiben“ besteht.

Vor diesem Hintergrund befasst sich der vorliegende Beitrag mit *dem Zusammenhang zwischen den Lese- und Schreibleistungen bei Grundschulkindern*. Ziel ist es, den möglichen Zusammenhang bei den Lese- und Schreibleistungen näher zu untersuchen sowie die Notwendigkeit, beide Bereiche bei zukünftigen Studien zu betrachten, zu diskutieren. Darüber hinaus fokussiert der Beitrag *die Auswirkung des Migrationshintergrundes auf die schriftsprachlichen Leistungen* der Kinder vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Kinder mit Migrationshintergrund oft als eine Risikogruppe angesehen werden.

Die *Datengrundlage* bilden Lese- und Schreibproben von Grundschulkindern aus zwei konzeptionell unterschiedlich unterrichteten Klassen, die im Rahmen einer Langzeituntersuchung erhoben wurden. Die Auswertung der Daten erfolgt mittels nicht standardisierter Lese- und Schreibtests, die basierend auf die neuen linguistischen Erkenntnisse (u.a. Maas 1992; Röber-Siekmeyer/Tophinke 2002; Thelen 2002; Bredel 2010 usw.) die Regelmäßigkeit der Orthographie zum Ausgangspunkt manchen und für die vorliegende Studie entwickelt und konzipiert wurden, um Lese- und Schreibfertigkeiten der Kinder diagnostizieren zu können.

Literatur

- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (2022): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster/New York: Waxmann.
- Perfetti, Charles A. (1997): The psycholinguistics of spelling and reading. In: Perfetti, Charles A./Rieben, Laurence/Fayol, Michel (Hrsg.): Learning to spell: Research, theory and practice across languages. Mahwah/New Jersey/London: Lawrence Erlbaum, 21 – 38.
- Becker, Tabea (2008): Modelle des Schriftspracherwerbs: Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Didaktik Deutsch 14 (25), 78 – 95.
- Siekmann, Katja (2011): Der Zusammenhang von Lesen und (Recht-)Schreiben. Empirische Überprüfung der Transferleistung zwischen den rezeptiven und der produktiven Fertigkeit. Frankfurt a.M.: Lang.

- Moll, Kristina/Landerl, Karin (2011): Lesedefizite und Rechtschreibdefizite – zwei Seiten derselben Medaille. In: Schulte-Körne, Gerd (Hrsg.): Legasthenie und Dyskalkulie: Stärken erkennen – Stärken fördern. Bochum: Winkler, 11 – 24.
- Bangel, Melanie/Müller, Astrid (2016): Die Wortschreibung als Lerngegenstand im Schriftsprachunterricht. Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: Mesch, Birgit /Noack, Christina (Hrsg.): Orthographieunterricht zwischen Norm und System – drei Seiten einer Medaille? Orthographische Kompetenz und Performanz im Spannungsfeld zwischen System, Norm und Empirie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 96 – 121.
- Maas, Utz (1992): Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer. Röber-Siekmeyer, Christa/Tophinke, Doris (Hrsg.) (2002): Schriftspracherwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren.
- Thelen, Tobias (2002): Schrift ist berechenbar. In: Röber-Siekmeyer, Christa/Tophinke, Doris (Hrsg.), 66 – 82.
- Bredel, Ursula (2010): Der Schrift vertrauen. Wie Wörter und ihre Strukturen entdeckt werden können, in: Praxis Deutsch 221 (2010), 14 – 21.

Poster 11

Test(un)fairness? Sprachliche Hürden in Mathematiktests des Anfangsunterrichts – Erste Ergebnisse aus dem Projekt PENDEL+

Jannika Böse, Michael Schurig, Anke Hußmann
Technische Universität Dortmund

Insbesondere mehrsprachig aufwachsende Kinder werden in der Beurteilung ihrer schulischen Leistungen häufig benachteiligt. Dadurch schneiden Kinder, die wenig Input in der Umgebungssprache haben und Kinder, die sprachliche Schwierigkeiten aufweisen, auch in Mathematiktests oftmals schwächer ab als ihre Peers (u.a. Haag et al., 2013). Ein Grund dafür sind Items mit hohen linguistischen Anforderungen (Yang, 2020). Dabei bestehen enge Verbindungen zwischen sprachlichen, mathematischen und Arbeitsgedächtnis-Kompetenzen (Röhm et al., 2022). Bisher existieren nur wenige forschungspraktische Ansätze, welche die sprachliche Heterogenität in mathematischen Testaufgaben berücksichtigen (Arizmendi et al., 2021).

Das Projekt „Praxisnahe Entwicklung von diagnostisch gestützten Lernumgebungen in der Primarstufe“ (PENDEL+) beschäftigt sich unter anderem mit der Testfairness von Mathematiktests für die Primarstufe. Erste Analysen weisen darauf hin, dass auch in Tests für die Schuleingangsphase mehrsprachige Kinder systematisch schwächer abschneiden. Ziel des Projekts ist es daher, individuelle Einflussfaktoren auf die Testschwierigkeit bei mehrsprachigen Kindern zu identifizieren. Zum anderen sollen Testadaptionen unter Berücksichtigung sprachlicher Vereinfachungen der mündlichen Instruktionen und systematischer Arbeitsgedächtnisentlastung erprobt und evaluiert werden.

In ca. 10 Klassen ($N = 120$) der zweiten Jahrgangsstufe aus Schulen mit ähnlichem Sozialindex sollen drei unterschiedliche Konditionen des betreffenden Mathematiktests durchgeführt werden: *Kondition 1) Original, Kondition 2) Sprachliche Vereinfachung, Kondition 3) Arbeitsgedächtnis-Entlastung*. Für die Erhebung individueller Einflussfaktoren werden wichtige Hintergrundinformationen erhoben, außerdem werden mit Kindern einer Teilstichprobe ($n = 60$) Einzeltestungen zur Untersuchung des Grammatikverständnisses und des Arbeitsgedächtnisses durchgeführt. Die Ergebnisse werden dazu beitragen, den Einfluss von Arbeitsgedächtnis- und sprachlichen Kompetenzen sowie individueller Faktoren auf die Testfairness von Mathematiktests besser nachvollziehen zu können. Langfristiges Ziel des Projekts ist es, Empfehlungen für Lehrkräfte zum Umgang mit sprachlichen Barrieren in standardisierten Tests abzuleiten und Testadaptionen zu veröffentlichen.

Arizmendi, G. D., Li, J.-T., van Horn, M. L., Petcu, S. D. & Lee Swanson, H. (2021). Language-Focused Interventions on Math Performance for English Learners: A Selective Meta-Analysis of the Literature. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(1), 56–75.

Haag, N., Heppt, B., Stanat, P., Kuhl, P. & Pant, H. A. (2013). Second language learners' performance in mathematics: Disentangling the effects of academic language features. *Learning and Instruction*, 28, 24–34. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.001>

Röhm, A., Viesel-Nordmeyer, N., Starke, A., Lüke, C. & Ritterfeld, U. (2022). Arbeitsgedächtnis, Sprache und Mathematik bei Kindern mit und ohne SES. *Sprache · Stimme · Gehör*, 46(02), 71–75. <https://doi.org/10.1055/a-1768-5408>

Yang, X. (2020). Assessment accommodations for emergent bilinguals in mainstream classroom assessments: a targeted literature review. *International Multilingual Research Journal*, 14(3), 217–232. <https://doi.org/10.1080/19313152.2019.1681615>

Poster 12

Adaptive Nutzung des LSI.J zur Überprüfung des Sprachverständnisses von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung

Isabel Neitzel

Technische Universität Dortmund

Die sprachtherapeutische Diagnostik bei Jugendlichen mit intellektuellen Beeinträchtigungen stellt eine Herausforderung dar, da Instrumente in der Regel nicht für diese Zielgruppe konzipiert und/ oder zu kindlich gestaltet sind. Das LSI.J ist ein detailliertes, Tablet-basiertes Instrument zur Überprüfung des auditiven Sprachverständnisses von Jugendlichen, wurde jedoch bisher nicht im Einsatz mit Jugendlichen mit Primärbeeinträchtigungen getestet.

Die vorliegende Pilotuntersuchung stellt die Ergebnisse von zwei Jugendlichen mit Down-Syndrom in der Testbatterie dar und diskutiert Vorteile und Limitationen des Einsatzes gegenüber herkömmlichen Verfahren. Auf mögliche Modifikationsnotwendigkeiten des Verfahrens zur adaptiven Nutzung wird abgezielt.

Poster 13

Kompositatetest2.0: Überprüfung der Wortbildungsfähigkeit von DaF-Lernenden mit Hilfe von KI-generierten Bildern

Lisa Giesselbach & Anna-Lena Scherger
Technische Universität Dortmund

Hintergrund

Die Komposition stellt eine zentrale und häufig genutzte Wortbildungsstrategie dar, mit deren Hilfe u.a. unbekannte Objekte bezeichnet und der Wortschatz erweitert werden können (Elsen & Schlipphak, 2016). Besonders im Fremdsprachenunterricht spielt die Wortbildung eine bedeutende Rolle, da sie Lernenden ermöglicht, neue Begriffe zu interpretieren und eigene Wörter zu generieren. Studien legen nahe, dass das Erlernen von Kompositionsregeln mit spezifischen Herausforderungen für DaF-Lernende verbunden ist (Michel, 2011; Gärtner, 2012). Diese Schwierigkeiten betreffen unter anderem die Flexion und Reihenfolge der Kompositabestandteile und den Einsatz von Fugenelementen (ebd.). Ähnliche Probleme, insbesondere in Bezug auf die Reihenfolge der Bestandteile, werden auch bei bilingualen Kindern beobachtet (Foroodi-Nejad & Paradis, 2009; Kutsuki, 2019; Nicoladis, 2002; Scherger & Kliemke, 2021; Scherger et al., 2024).

Methode

Zur Untersuchung der Wortbildungsfähigkeiten von DaF-Lernenden wurde ein Elizitationsverfahren entwickelt, das sich an die Methode von Grela, Snyder & Hiramatsu (2005) anlehnt. Der Test umfasst fünf Untertests mit insgesamt 80 KI-generierten Bildern, die neuartige Tiere, Kleidungsstücke und Bäume mit spezifischen Attributen darstellen. Diese Bilder wurden mithilfe der KI-Tools Canva und Midjourney erstellt. Zur Pilotierung des Verfahrens benannten 82 deutschsprachige Erwachsene im Alter von 18 bis 60 Jahren ($M = 38,6$, $SD = 13,8$) die Bilder schriftlich im Rahmen einer Online- und Paper-Pencil-Studie. Sie wurden aufgefordert, für jedes Bild einen neuen Begriff zu generieren, der sich für sie natürlich anhört und das jeweilige Bild beschreibt (z. B. eine am Strand lebende Maus = *Strandmaus*).

Ergebnisse

Die Teilnehmenden bildeten nahezu ausschließlich Komposita ($M = 98,2$; $SD = 2,3$), wobei im Durchschnitt 78% der Befragten die jeweiligen Items gleich benannt haben. Sechs Testitems wurden ausgeschlossen, da sie eine Benennunsicherheit von $\geq 10\%$ aufwiesen. Diese Unsicherheit zeigte sich entweder durch eine geringe Nutzung von Komposita oder durch die Vertauschung von Kompositionsbestandteilen. Der Test wurde auf 74 Items angepasst und wird derzeit mit DaF-Lernenden hinsichtlich Anwendbarkeit und Verständlichkeit pilotiert.

Ausblick

Für die weitere Untersuchung der Wortbildungsfähigkeiten von Deutsch-Lernenden werden Erwachsene im Alter von 18 bis 60 Jahren gesucht, die Deutsch als Fremdsprache lernen. Diese sollen die reduzierten Testitems aus der Pilotierungsstudie in einer Online-Umfrage benennen. Dabei wird die Hälfte der Items auf Deutsch und die andere Hälfte in der Herkunftssprache benannt. Ziel ist es, die fremdsprachliche Kompositabildung und mögliche Herausforderungen, insbesondere in Bezug auf Flexion, Anordnung und Fugenmorpheme, zu analysieren. Die Benennung in der Herkunftssprache ermöglicht zudem Einblicke in die Wortbildungsstrategien der Herkunftssprachen und dient der besseren Vergleichbarkeit mit den deutschen Kompositionsregeln.

Link zur Online-Umfrage: <https://survey.questionstar.com/91bd542a>

Literatur

- Elsen, H. & Schlipphak, K. (2016). Word-formation in L1 acquisition. In P. Müller, I. Ohnheiser, S. Olsen, & F. Rainer (Eds.), *Word-formation* (pp. 2117-2137). De Gruyter.
- Foroodi-Nejad, F. & Paradis, J. (2009). Crosslinguistic transfer in the acquisition of compound words in Persian-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(4), 411-427.
- Gärtner, A. (2012). Wortbildung: Problemfelder im DaF-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache* 39(4), 499-513.
- Grela, B., Snyder, W. & Hiramatsu, K. (2005). The production of novel root compounds in children with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 19(8), 701-715.
- Kutsuki, A. (2019). The combination of words in compound nouns by Spanish-Japanese bilingual children: Transfers in unambiguous structure. *International Journal of Bilingualism*, 23(1), 256-274.
- Michel, S. (2011). Zur Systematik der Kompositionsstammformbildung bei N+ N-Komposita– Implikationen für den DaF-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 48(4), 221-231.
- Nicoladis, E. (2002). What's the difference between 'toilet paper' and 'paper toilet'? French-English bilingual children's crosslinguistic transfer in compound nouns. *Journal of Child Language*, 29(4), 843–863.
- Scherger, A. L., & Kliemke, L. (2021). Monolingualer und bilingualer Erwerb von Wortbildungsstrategien im Deutschen. *Zeitschrift für Wortbildung/Journal of Word Formation*, 5(2), 4-34.
- Scherger, A.-L., Dietrich, F., Giesselbach, L., Neitzel, I. (2024). Spracherwerb bilingualer Schulkinder: Verständnis und Produktion von Komposita*Language acquisition of bilingual school children: Comprehension and production of compound nouns. *Praxis Sprache*, 69(1), 6-15.

QR-Code zur Online-Umfrage:

